



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



UNIVERSIDAD DE JAÉN



UNIVERSIDAD
**PABLO DE
OLAVIDE**
SEVILLA

Tesis doctoral

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN DANZA
CONTEMPORÁNEA: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA A
LAS PRÁCTICAS Y LAS REPRESENTACIONES.**

Programa de doctorado

Estudios Migratorios

Autor

Francisco Muela Jiménez

Director

José Antonio González Alcantud

Noviembre, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Muela Jiménez
ISBN: 978-84-1306-113-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54815>

Maximiliano Sanford, Megan Nadain, Miguel Vázquez, Mercedes Quijada, Mercedes Peinado, Patricia Fraser, Rosana Barras.

A mi director de tesis José Antonio González Alcantud, por su apoyo, y su confianza en este trabajo.

A Mayca de Castro, Beatriz Sánchez, Gemma Pimenta, Lucía Espejo y Manuel Bonillo, por su amistad y su ayuda con la tesis.

A mi familia, porque siempre son un apoyo.

A mis amigas y amigos que han estado ahí en todo momento.

A las personas del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad de Granada y del Instituto de Migraciones.

Al Conservatorio de Danza de Granada, por haber sido el sustrato en el que germinaron muchas de estas experiencias y reflexiones.

Al Ministerio de Educación y Ciencia, ya que esta tesis ha sido posible, en parte, al apoyo económico de la ayuda FPU.

A la vida, que me ha traído hasta aquí, y me seguirá llevando por otros muchos caminos.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	11
BLOQUE PRIMERO. Recorrido teórico y metodológico	23
Capítulo I. Perspectivas de estudio (en la antropología) del cuerpo	25
1.1. (Des)valoraciones del cuerpo	26
1.1.1. De por qué no estudiar al cuerpo	26
1.1.2. El dualismo y Descartes	28
1.2. Antecedentes del estudio del cuerpo en las ciencias sociales	30
1.2.1. Regulación de los cuerpos: Norbert Elias	31
1.2.2. Las <i>técnicas corporales</i> de Marcel Mauss	33
1.1.3. Breve apunte a Maurice Leenhardt	36
1.3. El cuerpo como lugar de inscripción	38
1.3.1. Del cuerpo normativizado a las tecnologías del yo. Foucault	39
1.3.2. El <i>habitus</i> de Bourdieu	41
1.4. El cuerpo en Merleau Ponty y sus interpretaciones	43
1.5. El cuerpo experimentado: la perspectiva del <i>embodiment</i>	45
1.6. La antropología de los sentidos de Le Breton: complementando paradigmas	48
Capítulo II. La danza desde la antropología	51
2.1. Antecedentes	52
2.1.1. Los “padres” europeos: aportaciones y críticas	53
2.1.2. Los antecedentes en Estados Unidos	54
2.2. El establecimiento de la antropología de la danza	56
2.2.1. Gertrude Kurath: la “madre” de la disciplina	56
2.2.2. Segunda generación de antropólogas de la danza: consolidación de la disciplina	58

2.3. El desarrollo de la disciplina a partir de los años 80:	
diversidad de intereses.....	60
2.3.1. De antropología de la danza a antropología del movimiento:	
críticas y desarrollos	60
2.3.2. Movimiento, cuerpo y cultura: aportaciones desde los mundos	
Anglosajones.....	62
2.3.3. Aportaciones a la disciplina desde Latinoamérica	63
2.4. El estudio de la danza (desde la antropología) en el Estado español:	
la danza fuera del sistema universitario	66
Capítulo III. Cuestiones de método	69
3.1. Lo que está escrito	71
3.2. Lo autoetnográfico como recurso	72
3.3. De la observación participante a la participación observante:	
el investigador como investigado	73
3.4. Las entrevistas	74
3.5. Apuntes al contexto y a los participantes.....	76
Capítulo IV. La danza contemporánea en la Institución	95
4.1. Apuntes históricos: hacia un concepto abierto la danza contemporánea.....	96
4.1.1. Danza clásica y dualismo	96
4.1.2. Danza contemporánea: transgresora y/o sucesora.....	100
4.1.2.1. Creación y técnica	102
4.1.2.2. Los casos de Merce Cunningham y Vicente Escudero.	
La innovación en el campo artístico	104
4.2. <i>Tecnologías corporales</i> : un concepto abarcador	109
4.3. La danza en la Institución: hacia una comprensión de las	
<i>tecnologías corporales</i> en el contexto formativo	111
4.3.1. Conserva-torio frente a innova-torio: tradición vs innovación ...	111
4.3.2. La formación. Repetición y principio de desarrollo.....	114
4.3.3. La técnica de danza para la formación	117
4.3.3.1. Los hábitos	117
4.3.3.2. Trabajo consciente y ampliación del campo perceptivo	119

BLOQUE SEGUNDO. De las prácticas 123

**Capítulo V. Deslizando intereses en el proceso de enseñanza-aprendizaje:
hacia una concepción múltiple de la persona. El adentro de la formación** .. 125

5.1. La <i>técnica-idea</i> : claves y alcances.....	126
5.2. De la <i>técnica-idea</i> a la <i>técnica-cuerpo</i> : deslizando intereses	129
5.3. La <i>técnica-cuerpo</i>	131
5.3.1. Conciencia corporal: concepción múltiple de la persona	132
5.3.2. Puesta en crisis del sistema tradicional	134
5.3.2.1 Ampliando la formación con la educación somática	135
5.3.2.2 Una experiencia con técnica Alexander.....	137
5.4. Consecuencias del deslizamiento	139
5.4.1. De cuerpos especializados a <i>cuerpos eclécticos</i>	140
5.4.2. Hacia una concepción múltiple de la persona: cuerpo, mente, emoción, percepción	142
5.5. Generando sentidos a través de la pausa: tiempo, espacio e individuo	143
5.5.1. El <i>Butoh</i>	144
5.5.2. El descanso consciente	146
5.5.3. El caminar.....	147

**Capítulo VI. Formarse en danza contemporánea ya no es suficiente.
Desdibujando los límites entre las artes escénicas en el contexto andaluz.
El afuera de la formación**..... 149

6.1. Del entrenamiento al escenario: de la danza como rupturista a la hibridez .	150
6.2. La hibridación de las artes escénicas en el contexto andaluz: hacia la idea de laboratorio	155
6.2.1. Panorámica de la historia reciente en las artes escénicas	157
6.2.1.1. Breve génesis de la danza contemporánea	157
6.2.1.2. Breve génesis del teatro de creación	160

6.2.2. Transformaciones clave para las artes escénicas en Andalucía...	162
6.2.3. Un proyecto de artes escénicas como laboratorio:	
Vladimir Tzekov.....	165
6.3.3.1. La formación multidisciplinar como necesidad	
del hecho artístico.....	166
6.3.3.2. <i>Sonata Este nº11</i> : un ejemplo de pieza teatral híbrida.....	169
6.3.3.3. Breve trayectoria del grupo: adaptarse para seguir	173
BLOQUE TERCERO. De las representaciones y las subjetividades	175
Capítulo VII. Discursos y representaciones del cuerpo	177
7.1. En torno a la categoría de cuerpo	178
7.2. Representaciones con relación al cuerpo en la cultura occidental.....	179
7.3. El cuerpo en la danza escénica	181
7.3.1. El cuerpo (femenino) en la danza clásica.....	181
7.3.2. La danza contemporánea se abre a otras corporalidades.....	183
7.4. Juventud vs madurez en los cuerpos que bailan	185
7.4.1. El cuerpo joven como cuerpo capaz.....	185
7.4.2. La madurez como acceso al sentido	188
7.5. “Cualidades” del cuerpo para la danza en el contexto conservatorio.....	192
7.5.1. Naturalización de lo cultural	192
7.5.2. Las cualidades como “don”	196
Capítulo VIII. Subjetividades en la formación y práctica de la danza	
Contemporánea.....	199
8.1 En torno a las subjetividades	200
8.1.1 Una historia de la subjetividad a partir de Foucault.....	201
8.1.2 Subjetividad y capacidad de agencia.....	203
8.2. La danza contemporánea como código en el conservatorio	203
8.2.1. El movimiento como productor de estados interiores	204
8.2.2. Apertura del código de danza	208
8.3. La disciplina como mecanismo de regulación.....	209

8.4. En busca del movimiento propio	213
8.4.1. Desbordarse (en) el código	214
8.4.2. La creatividad y la improvisación como posibilidad de agencia. 217	
8.5. El dolor	221
8.5.1. El dolor como hecho cultural	222
8.5.2. Bailar a veces duele	223
8.5.3. La danza como terapia: la catarsis229	
Conclusiones	231
Bibliografía	239
Anexos	253

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que ha olvidado la corporalidad que nos constituye como seres humanos. Este olvido no es casual, ya que la tradición filosófico-cultural occidental ha producido y reproducido una dicotomía cuerpo-mente que pre-domina la existencia. Los cuerpos se han normativizado en el hecho civilizatorio. Nuestra socialización implica, por ejemplo, un modelo escolar institucional que nos enseña a estar sentados, a aguantar la orina, a estar callados, a no tocarnos..., en definitiva, a no dar valor más que a la actividad intelectual. La racionalidad regula nuestros modos de pensamiento. Pero ¿qué ocurre con nuestros modos de vivir y sentir en un mundo cada vez más virtual que nos aboca a una falta de sentidos generalizada? En este escenario los cuerpos devienen objeto-signo, consecuencia de un consumismo cultural que reclama la perfección en los cuerpos.

El cuerpo es la materialidad principal constituyente de la danza contemporánea. Pero esa materialidad no es objeto inerte, esa materia siente y piensa, vive. La preparación de la obra dancística requiere de un proceso formativo donde el cuerpo se entrena durante horas.

Es en ese cuerpo donde la sensación de calor aumenta con el nerviosismo ante la necesidad de memorizar un ejercicio. Ahí el sudor se siente deslizar por la cara, hasta llegar a la boca y saborearlo, y ver cómo cae junto a unos pies desnudos que a veces duelen por las quemaduras con el suelo. Quizá se tienen agujetas, pero no llegan a eclipsar el placer por bailar y sentirse en el fluir de un movimiento.

En esos momentos siento que mi ser en el mundo se modifica hacia una existencia que lleva mis límites más allá de la piel. Me doy cuenta de la infinidad de conexiones y relaciones que existen entre el cuerpo, la mente, las emociones y la percepción. Este proceso me lleva a pensar, pero sobre todo a sentir, que lo que llamamos “mi cuerpo”, como mi casa, o mi coche, es en realidad lo que somos: somos cuerpo. Ahí tengo la seguridad, y casi necesidad, de querer acercar esa faceta más práctica con esta otra más teórica. Para mí se convierte en una cuestión de “desencarnar” ese conocimiento adquirido en la práctica formativa y artística de la danza.

El proceso de formación siempre ha ido acompañado de la reflexión, lo que me ha ayudado a profundizar y problematizar ese cuerpo en movimiento. Haber empezado en una

edad adulta, y ya con una formación universitaria en Antropología y Filosofía, creo que ha repercutido en esa aproximación. También con algunos compañeros y profesorado se han compartido experiencias y sentires del entrenamiento. Ese ha sido el germen que ha dado como fruto esta tesis, que surgía con un par de interrogantes iniciales: ¿de qué manera afecta la práctica formativa de danza contemporánea a los individuos que la encarnan? Y la misma pregunta, pero en el sentido inverso, la otra cara de la moneda: ¿de qué manera la práctica formativa de danza contemporánea se ve afectada por los individuos que la encarnan?

La **temática principal** de la investigación es el análisis de experiencias de formación en danza contemporánea, para indagar en ciertos aspectos de la práctica, así como en las representaciones del cuerpo y las subjetividades construidas en el proceso formativo. El hilo que conduce y está presente en toda la investigación es la corporalidad en construcción.

El objetivo general es analizar experiencias de formación en danza contemporánea y producir conocimiento teórico a partir de las mismas. Las investigaciones en este país en el tema no son abundantes, podríamos decir que es un campo que aún está emergiendo, aunque en los últimos años parece que las temáticas de estudio en la actividad dancística se están diversificando, así como los ámbitos del conocimiento desde los que se abordan, tal y como pude comprobar en el último Congreso de Danza e Investigación (en Valencia, 2016), así como en los Congresos de Antropología (como AIBR), donde los temas de cuerpo aumentan su presencia cada edición. **Los antecedentes** más directos a esta tesis los encontramos en Argentina y en México, con Ana Sabrina Mora e Hilda Islas. En España, destacamos el aporte de María Luisa Brugarolas. También señalaremos algunos artículos de habla inglesa.

El trabajo que más se acerca a esta investigación es la tesis de Ana Sabrina Mora, del año 2010, titulada: *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*, defendida en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). A través de este trabajo la autora analiza la construcción del cuerpo y de las subjetividades a partir de las prácticas, las representaciones y las experiencias en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Se centra en las tres especialidades presentes en la escuela: danza clásica, danza contemporánea y expresión corporal, realizando un estudio

comparativo que a la vez describe cada una de las especialidades. Usa una metodología mixta, incluyendo encuestas, observación y entrevistas. Los puntos de partida entre la investigación presente y la de Mora son similares en cuanto a las teorías que hay detrás. En el desarrollo posterior los caminos divergen, aunque se encuentran en algunos puntos, como las representaciones de los cuerpos o las subjetividades que se construyen en la práctica, con las singularidades que cada contexto de investigación va a generar. Es interesante observar cómo los códigos y las formas de enseñanza determinan ciertos aspectos de la práctica, y que, si bien los contextos son diferentes, España y Argentina, muchos de los resultados de los procesos son similares, probablemente influidos por el estatismo que producen los códigos de danza. En general, ha sido una obra de referencia e inspiración para este trabajo.

Otra investigación importante para esta tesis ha sido la obra de la mexicana Hilda Islas titulada *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, publicada en 1995. Se trata de un estudio de carácter eminentemente teórico, que aborda la práctica de la danza desde la filosofía, la historia, la educación y la teoría de la danza. Su principal aporte para esta investigación es el concepto de *tecnologías corporales*, de tintes foucaultianos, que da título al libro. El desarrollo de tal concepto plantea una posible cartografía metodológica para la investigación de temas de danza contemporánea occidental, para contextos culturales concretos y delimitados, ya que vincula tanto aspectos relacionados con el afuera (social) de la práctica, como otros que están más relacionados con el adentro de la práctica artística y formativa. La producción del concepto surge a partir de un análisis histórico de las corrientes de pensamiento de la cultura occidental, marcada por una omisión de la corporalidad en los estudios académicos.

Una de las investigaciones a destacar desde el contexto español es la tesis de María Luisa Brugarolas, presentada en 2015, y que se titula *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. Se trata de un trabajo que conjuga la producción teórica con experiencias en el campo de la danza, de manera que combina la teoría con la propia experiencia de la investigadora como bailarina, docente e investigadora. En este sentido, se podrán encontrar ciertas resonancias entre la investigación de Brugarolas y esta misma. La autora le imprime un carácter mayormente empírico, con una metodología cualitativa, incluyendo el método investigación-acción que desarrolla en diferentes proyectos que se recogen en la tesis. Es una investigación de gran

envergadura, que trata la mayor parte de las temáticas que de una u otra manera están relacionadas o se pueden relacionar con el tema de la Danza Integrada. Lo que más nos ha interesado para esta tesis son todos los debates sobre el cuerpo, sobre la danza como arte y como producto formativo, todo ello desde una perspectiva crítica y desde diversos ámbitos del conocimiento.

Por otro lado, hay que citar un par de trabajos que, aun no constituyendo unos antecedentes tan claros como los anteriores, han sido importantes para esta tesis, sobre todo para el primer bloque, el Recorrido teórico y metodológico. Los títulos son *Cuerpos plurales. Antropología de/desde los cuerpos* y *Cuerpos en movimiento. Antropología de/desde las danzas*. Sus editoras son Silvia Citro y Patricia Aschieri.

En cuanto a bibliografía en inglés, destacar algunos escritos que se pueden considerar antecedentes, no de toda la tesis, pero sí de algunas partes temáticas:

El capítulo de libro *Dancing bodies* (1997) de Susan Leigh Foster. La idea principal que ha aportado a esta tesis es lo que ella llama el *hired body*, o cuerpo contratado, concepto que aquí se ha ampliado, abarcando también la formación, y que hemos llamado el *cuerpo ecléctico*. También destacar sus aportes en la relación técnicas o estilos con los cuerpos que modelan.

El artículo *A Kinesthetic Mode of Attention in Contemporary Dance Practice* (2015) de Shantel Ehrenberg. Se trata de un artículo que desarrolla el concepto *modo somático de atención* de Csordas, a través de material etnográfico. Su aporte principal ha sido el modo general de acercamiento al tema de estudio, además de los debates que la autora plantea en algunas cuestiones concretas en discusión con otras investigadoras.

Por último, se destaca el artículo *Senses of motion, senses of self: becoming a dancer* (2008) de Caroline Potter. La autora se cuestiona el uso de los cinco sentidos clásicos en la construcción de la experiencia como bailarina, a través de material etnográfico y su propia experiencia.

Todas las referencias señaladas comparten dos aspectos destacables. Por un lado, que todas son personas de género femenino. Por otro, que se han formado en danza e

incluyen (en mayor o menor grado) sus experiencias en sus trabajos de investigación, produciendo así un conocimiento encarnado.

El **objetivo general** de esta tesis es analizar experiencias de formación en danza contemporánea y producir conocimiento teórico a partir de las mismas.

Entre los **objetivos específicos** nos encontramos:

- Recoger y analizar críticamente las aportaciones desde el campo de la antropología del cuerpo.
- Recoger y analizar críticamente las aportaciones desde el campo de la antropología de la danza.
- Situar la danza contemporánea dentro del contexto educativo institucional (conservatorio) y analizar los elementos pedagógicos claves para la formación en danza contemporánea.
- Dar cuenta de un deslizamiento de intereses en la formación que va de una *técnica-idea* a una *técnica-cuerpo*, así como las consecuencias de ese deslizamiento.
- Evidenciar la hibridez en la práctica de las artes escénicas contemporáneas y la necesidad de una formación multidisciplinar.
- Señalar y analizar las representaciones en torno al cuerpo ideal para la danza.
- Analizar la construcción de subjetividades en la práctica de la danza contemporánea.

La **metodología** usada en la investigación ha sido de corte cualitativo. Para comprender las prácticas, así como las representaciones y las subjetividades, necesitamos de las experiencias y los discursos de los sujetos inmersos en la formación. Por eso, se ha llevado a cabo una aproximación etnográfica al contexto de estudio, tratando de recoger las experiencias formativas de los individuos. Se han realizado entrevistas semiestructuradas (con una parte abierta), y se han analizado a través del análisis del discurso. También se ha llevado a cabo participación observante durante los años que el investigador se ha estado formando en este contexto (especialmente los dos últimos años). La experiencia del investigador ha contribuido, igualmente, en forma de autoetnografía, complementando algunas cuestiones de la tesis.

En general, se ha abordado el tema de investigación desde la Antropología, pero también desde otros ámbitos como la Filosofía, la Sociología, la Educación, la Teoría del arte o la Historia.

Los **contenidos de la tesis** se han organizado en tres bloques. Aunque cada capítulo podría constituirse como un discurso medianamente justificado por sí mismo, se ha seguido un orden progresivo en la exposición y discusión de los contenidos. En el primer bloque se hace un recorrido por las teorías que afectan al tema de investigación, con lo que se han incluido corrientes de la antropología del cuerpo, así como de la antropología de la danza. También se desarrollarán las metodologías usadas en la investigación, así como una descripción del contexto, de los participantes en la investigación, y de la danza contemporánea considerada. El segundo bloque lo dedicamos a las prácticas, donde ciertos aspectos, en principio más relacionados con el ámbito educativo-artístico, serán contextualizados como portadores de realidades mayores. En el tercer bloque se tratarán, por un lado, las representaciones del cuerpo ideal para la danza, como muestra de la normativización de los cuerpos; por otro se tratarán las subjetividades construidas en el proceso formativo, ya que dan cuenta de la capacidad transformadora de estos mismos cuerpos para transgredir normas.

En el Capítulo I. Perspectivas de estudio (en la antropología) del cuerpo, se han abordado, desde una perspectiva crítica, diversas investigaciones y autores que han contribuido al estudio de esta temática. El cuerpo ha estado silenciado durante siglos en la cultura y la producción científica occidental, relegado a un segundo plano, considerado no legítimo para el conocimiento. El desarrollo del individualismo junto al desarrollo de los anatomistas, en la Edad Media, son para Le Breton (2002) el comienzo de esa separación del hombre para con el cuerpo. Después Descartes dicotomizará aún más la existencia humana con su formulación del *cogito*.

Destacan dos líneas temáticas en los estudios del cuerpo. Por un lado, el cuerpo como primera instancia a regular, como lugar de inscripción de normas sociales. El cuerpo sería un ente pasivo, sin mucha posibilidad de acción. Este enfoque será importante en el capítulo VII, donde se estudiarán las representaciones del cuerpo ideal en el contexto de estudio. Por otro lado, desde la fenomenología merleau-pontyana y el *embodiment* de Csordas, se genera otra concepción, la de un cuerpo de carácter activo, que además de ser lugar de inscripción, posee la capacidad de desbordar los límites que las normas sociales disponen. Esta perspectiva será importante en el capítulo VIII, que será donde fijemos el foco en las subjetividades, y la posibilidad de agencia de los sujetos.

En el capítulo II. La danza desde la antropología, se repasan tanto antecedentes como las principales aportaciones de la disciplina desde una mirada crítica. Se destacan las líneas que establecen relaciones entre movimiento, cuerpo y cultura, ya que constituyen el marco desde el que abordar nuestra práctica. Se considera necesario constatar los debates en torno al uso de la categoría “danza” como etnocentrista, así como los desarrollos fuera de las latitudes dominantes en la producción del conocimiento. También resulta conveniente aproximarse al caso español, donde los estudios en torno a la danza desde la antropología aún están en una etapa inicial. Hay que destacar el análisis de Islas con relación a la danza contemporánea, donde se plantea el concepto de *tecnologías corporales*, que se ha usado en los capítulos IV y V principalmente, a modo de categoría que aglutina todas las técnicas y sus vínculos con el exterior social y con las interioridades de los individuos.

El capítulo III. Cuestiones de método, recoge una ampliación de las metodologías usadas para la investigación ya mencionadas en esta introducción. De esta forma, se trata de profundizar en las justificaciones que llevan a esta metodología para esta temática. También se ampliará la descripción del contexto. Además, se incluirán unas pequeñas referencias a las trayectorias dancísticas de los participantes, construidas a partir de diferentes fragmentos de las entrevistas, y donde en muchos casos se dejan ver aspectos más personales, familiares, económicos, etc. que los sitúa como sujetos.

En el capítulo IV, La danza contemporánea en la Institución, se irá delimitando el tipo de danza contemporánea considerada, así como el contexto formativo que se va a tratar en la investigación. Se verán los vínculos entre la danza clásica y la contemporánea, para constatar cómo el racionalismo está en la base de creación y codificación de la primera. Por otro lado, la danza contemporánea, que se fue desarrollando como arte a lo largo del siglo XX, supuso una transgresión frente a la danza clásica, aunque se comprobará cómo el desarrollo de estos primeros lenguajes artísticos se codificó para el entrenamiento siguiendo el paradigma de la danza clásica, racional y mecanicista.

Dada la diversidad de técnicas de danza contemporánea existentes, se va a incluir el concepto de *tecnologías corporales* planteado por Islas, ya que servirá como aglutinador de sus generalidades. Pero además pone en relación las técnicas con sus contextos de producción y distribución, así como con las interioridades de los sujetos que las practican. Como *tecnologías corporales*, situaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el

conservatorio profesional, donde destacarán valores como la tradición. También será necesario tratar las estrategias pedagógicas de la formación, que tienen como finalidad principal la incorporación de hábitos, así como el desarrollo de la conciencia corporal, a través de las técnicas de danza.

En el capítulo V. Deslizando intereses en la formación dancística: hacia una concepción múltiple de la persona. El adentro de la formación, se constata la posibilidad de un cambio de paradigma en la formación a tenor de las experiencias relatadas y vividas. El paso de una *técnica-idea*, que va de idea exterior a la interioridad del cuerpo; a una *técnica-cuerpo*, que parte de la interioridad, y que abarca así cualquier cuerpo, y desarrolla las capacidades desde las singularidades de cada persona. En ese deslizamiento la educación somática toma protagonismo como forma de aproximación pedagógica. Esta *técnica-cuerpo* tendrá consecuencias importantes. Por un lado, se constatará cómo esa incorporación desde la propia corporalidad pone de relieve los diferentes niveles mental, corporal, emocional y perceptivo, que suscita una concepción múltiple de la persona. Por otro lado, una formación en base a una *técnica-cuerpo* posibilita un eclecticismo corporal que se adapta a las demandas artísticas actuales.

El capítulo VI. Formarse en danza contemporánea ya no es suficiente. Desdibujando los límites entre las artes escénicas en el contexto andaluz. El afuera de la formación, se dedica a aspectos que están vinculados al afuera de la práctica. Se usará el concepto de hibridación para abordar las artes escénicas, lo que implicará una formación cada vez más multidisciplinar. Nos vamos a centrar en el contexto andaluz, y para ello será necesario hacer una breve referencia a los desarrollos de la historia reciente de las dos disciplinas analizadas: la danza contemporánea y el teatro de creación. Se presenta el proyecto Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov como producto materializado de esas condiciones histórico-políticas, pero también culturales y económicas. La idea de laboratorio como lugar de experimentación da cuenta de las tendencias actuales, que nos lleva a la hibridación y a la formación multidisciplinar.

En el capítulo VII. Discursos y representaciones del cuerpo, se recogen referencias a las representaciones del cuerpo ideal para la danza. Para ello, se delimitará la categoría de cuerpo, así como algunas representaciones de corporalidades hegemónicas en la cultura occidental actual. Para acercarnos a la danza, resulta conveniente una aproximación al cuerpo ideal en la danza clásica, dada la influencia ya constatada sobre la danza

contemporánea. Por otro lado, se buscarán otras experiencias dentro de ésta última donde esas representaciones se excedan dando espacio a otras corporalidades no hegemónicas. Ya en nuestro contexto de estudio, las representaciones construidas en torno a ese cuerpo ideal se han abordado desde la idea del cuerpo joven como cuerpo capaz para la danza, para contrastar con la madurez que se estima necesaria para acceder a ciertos sentidos más profundos presentes en ciertas conceptualizaciones iniciales de la danza contemporánea y en sus desarrollos artísticos actuales. Entre estas representaciones, se abordarán las “condiciones” o “cualidades”, desde su legitimación a través del discurso anatómico-médico. También conviene tratarlas a modo de “don”, que funcionará como factor de distinción, pero que también implicará una necesidad de devolución.

En el capítulo VIII, Subjetividades en la formación y práctica de la danza contemporánea, se hará un pequeño repaso a diferentes teorías sobre la construcción de subjetividades. También es necesario indagar en la apertura del código de danza, para ver el margen de agencia que puede dejar a los individuos, así como el funcionamiento de la disciplina como mecanismo normalizador dentro de la técnica. A partir de ahí, se destacan dos formas de subjetividad presentes en la práctica formativa de la danza contemporánea: la búsqueda del movimiento propio y las resignificaciones del dolor.

La motivación personal que me ha llevado a esta investigación son los casi diez años que llevo en un periodo de formación y desarrollo artístico en el área de las artes escénicas. Sin duda, la danza contemporánea ha sido la disciplina a la que más tiempo he dedicado, la mayor parte del mismo en el Conservatorio Profesional de Danza de Granada, en el que he hecho cinco cursos de los seis que forman el grado (2011-2016). Pero también los entrenamientos y experiencias en el Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov han contribuido a un mayor conocimiento del potencial escénico del *performer*¹ (la voz como instrumento fonador, la capacidad interpretativa, la acción escénica, la improvisación o la relación con el público en la escena). Allí también tuve la oportunidad de dar clase de danza contemporánea como profesor (a nivel inicial) durante dos años, lo que revierte en un mayor conocimiento de la propia corporalidad y del movimiento, además del aporte a la

¹ El término *performer* se entenderá en esta tesis en un sentido amplio (no limitado a la persona que lleva a cabo la *performance* como género escénico), que podría incluir desempeños diversos como los de actor, bailarín, intérprete, cantante, creador, etc.

experiencia pedagógica. También considero que ha sido importante mi acercamiento a otras experiencias como el Yoga, el Pilates, la técnica Alexander, el *Butoh*, el flamenco, etc. Con todo esto quiero poner de relieve la magnitud de un conocimiento que ya está encarnado, porque todas estas técnicas, disciplinas, estilos, son modos de vivir el propio cuerpo, los pensamientos, las emociones y diferentes formas de percibirse y construirse a uno mismo y su entorno.

Cualquier tipo de actividad corporal que una persona pueda practicar es un conocimiento que se adquiere, con las peculiaridades de un conocimiento práctico y experiencial. Precisamente ese tránsito de experiencia corporal a conocimiento teórico (que es parte de las intenciones de esta tesis) supone un reto. La teoría exige racionalizar y el tipo de lenguaje y lógica que se requieren académicamente pueden resultar insuficientes para abarcar la totalidad de un conocimiento práctico, ya que el lenguaje se adapta mejor a la teorización que a lo vivido. A pesar de esto, al cabo de unos años de formación sentía que quería ahondar en todo ese conocimiento que estaba incorporando, para enriquecer esas experiencias a la vez que las teorizaciones existentes. Al fin y al cabo, toda teoría está vinculada en mayor o menor grado a la experiencia vivida. De igual manera, la danza como disciplina, como conocimiento práctico, puede y debe ser teorizada. Y es que como defenderemos a lo largo de esta tesis, en toda acción participan mente, cuerpo, emoción y percepción. La dialéctica entre teoría y práctica no es algo nuevo de lo que hablar o hacer notar, pero en este caso me parece pertinente traerlo a un primer plano de intenciones ya que la práctica de la danza contemporánea necesita una mayor conexión con la faceta teórica si realmente quiere seguir desarrollándose y aumentando sus posibilidades no solo como arte, sino como actividad presente en muchas y variadas facetas de la vida social y cultural.

BLOQUE PRIMERO: RECORRIDO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

CAPÍTULO I
PERSPECTIVAS DE ESTUDIO (EN LA ANTROPOLOGÍA) DEL
CUERPO

Aunque el cuerpo sea un objeto más entre otros tantos, no se puede negar que hay algo que lo caracteriza frente a los demás, y es el *hecho de que es el cuerpo humano, y, por lo tanto, es tributario de una inalienable subjetividad*

André Le Breton, *Antropología del cuerpo y la modernidad*

El cuerpo comenzó a ocupar un lugar propio y delimitado en las ciencias sociales a partir de la década de 1970, aunque ya antes se había mostrado interés por el estudio y las presencias de este en los diversos ámbitos de la vida humana. Se suele hablar de Mauss y sus *técnicas corporales* como el inicio de la constitución de este campo de estudio, en 1934. Pero entonces, ¿por qué no es hasta 1970 que el campo se constituye firmemente? (Citro, 2010: 19). La respuesta a esta pregunta quizá no sea unívoca, y las razones sean múltiples y escurridizas algunas de ellas. Lo que sí parece estar claro es que la concepción de persona que se ha ido generando a lo largo de la historia occidental, que culmina con la concepción del hombre de la modernidad cuya esencia radica en una racionalidad desencarnada, ha influido en el hecho de que el cuerpo haya estado ausente en los estudios de ciencias sociales hasta ya casi finales del siglo XX.

1.1. (DES)VALORACIONES DEL CUERPO

Es común asociar el dualismo cuerpo-mente a la herencia cartesiana. Si bien esta figura ha sido la que definitivamente instauró tal pensamiento, su filosofía, tal y como expresa Le Breton, desvela “la sensibilidad de una época, no la inaugura. No es el resultado de un solo hombre, sino la cristalización, a través de la palabra de un hombre, de una *Weltanschauung* difundida en las capas sociales más avanzadas” (2002: 68).

1.1.1. De por qué no estudiar al cuerpo

La concepción dualista de la persona se empezó a forjar con las sectas órficas allá por el siglo VII a.C., que diferenciaban entre el alma inmortal y el cuerpo sensible, entre el intelecto y la carne. Platón, probablemente influido por estas corrientes, distinguía entre el mundo de las ideas y el mundo sensible. Si el alma y la razón pertenecen al ámbito de las ideas, el cuerpo y los sentidos pertenecen al mundo de las sombras, al mundo finito (Citro, 2010: 20). El cuerpo no hace sino perjudicar el acceso al conocimiento verdadero: “mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal” o “mientras estemos en vida, más cerca estaremos del conocer, según parece, si en todo lo posible no tenemos ningún trato ni comercio con el cuerpo”. Estas afirmaciones se encuentran en el Fedón (en Citro, 2010: 19), y dan cuenta del lugar que la corporalidad

ocupa en las teorías del filósofo, que tanto ha influido en las lógicas del conocimiento posteriores.

La Edad Media, para Le Breton, es una mezcla de cristianismo y tradición popular (2002: 29). La filosofía cristiana de San Agustín mantiene una fuerte oposición entre el espíritu y la carne. A veces se piensa que esta tradición concibe al cuerpo como el origen del pecado. Para San Agustín esto es un error, ya que “el alma pecadoriza hizo ser corruptible a la carne” (en Citro, 2010: 21). Aquí, al contrario que en Platón, no habría que prescindir del cuerpo, ya que “se busca la resurrección en un cuerpo impecable y glorioso” (*ibid.*: 22). El origen del pecado lo sitúa pues en la libido, que es la que empuja al cuerpo a ser desobediente y pecaminoso. La condición corporal del ser humano es necesaria: Jesucristo se hizo carne.

Algunas prácticas cristianas antiguas que dan razón de la indisolubilidad del ser con el cuerpo son las reliquias de los cuerpos de los santos, concebidas como milagrosas y por ello objetos de culto. Las disecciones de cadáveres estaban prohibidas por la Iglesia, lo que también da cuenta de la importancia de la materia corporal (en *ibid.*: 23). Así mismo, el oficio de cirujano, que tenía que trabajar con el cuerpo, cortarlo y hacer salir la sangre, merecía una consideración semejante a la del verdugo, el carnicero o el barbero. Todos ellos atentaban de una u otra forma contra la idea de hombre, ya que trabajaban sobre el cuerpo y ambos son uno (Le Breton, 2002: 38).

Al mismo tiempo, las fiestas populares como el Carnaval suponían entre las poblaciones la paralización de los usos y las costumbres. Un momento en el que dar rienda suelta a pulsiones reprimidas y contribuir así a un clamor comunal, a través de la burla, de la risa y los gritos. El cuerpo grotesco del Carnaval (*ibid.*: 31) es diferente del cuerpo moderno posterior: se trata de un cuerpo que no se distingue de la persona, ya que no es un factor de individuación. En cambio, el cuerpo moderno se constituye a partir los valores religiosos, que dividen y jerarquizan a los sujetos. Estos eran los valores presentes en las fiestas oficiales, distintas de las carnavalescas, controladas por las capas dirigentes, que ostentaban poder e influencias. Esta segunda concepción se terminó filtrando a todas las capas sociales y es la que ha permanecido posteriormente.

1.1.2. El dualismo y Descartes

La aparición y el auge del individualismo en el mundo Occidental es lo que definitivamente pone distancia entre el hombre y su cuerpo y los separa. Los primeros individualistas se pueden situar en la Italia del *Trecento* y del *Quattrocento* (Le Breton, 2002: 39-40). Las actividades del comercio y la banca se diferenciarán del resto, ya que suponen la búsqueda del beneficio propio por encima del bien general. La comunidad y el respeto a la tradición no es su prioridad. Por otro lado, también se forja en ese periodo la figura del artista como forma de distinción. Empiezan a existir personas desplazadas de sus ciudades originales, de sus familias y contextos, por motivos políticos o económicos, influidos por las acciones de los distintos Estados. Estos exiliados, aun conservando fuertes lazos con la comunidad, experimentan el individualismo social.

Otro elemento importante que hace desembocar en dicho dualismo dicotomizado es un cambio en la hegemonía de los sentidos de percepción. Durante los años de la Edad Media la boca era el elemento corporal básico, ya que se usaba en actividades esenciales de la vida como comer, hablar o cantar. La significación de este órgano empezó a cambiar, ya que se produjo un desplazamiento en su sentido: de constitutivo del ser y del comunicar, a solo formar parte del conjunto, en detrimento de los ojos. La vista se empieza a instaurar como sentido hegemónico de la cultura erudita.

Los anatomistas en el *Quattrocento* italiano tienen para Le Breton una importancia clave en el cambio de concepción de la persona que se va a forjar en esta época. Empezaron a realizar disecciones oficiales² que se normalizaron con la práctica. Unos siglos atrás las disecciones estaban prohibidas por la Iglesia y la práctica cristiana, por atentar directamente contra la persona, ya que, como se ha comentado anteriormente, ésta no se diferenciaba de su cuerpo ni del mundo. Esos vínculos van cambiando y la persona se va desligando del cuerpo, que pasa a ser una especie de posesión: yo y mi cuerpo. Este saber de los anatomistas quedaba legitimado por el discurso racional: “la cultura erudita que se desarrolla en el siglo XVII sólo alcanza a una minoría de la población europea, pero es una cultura que provoca acciones. Transforma, poco a poco, los marcos sociales y culturales” (*ibid.*:59).

2 Según Le Breton si bien estas no son las primeras disecciones hechas, sí que, siguiendo a Vesalio, son las primeras regulares y objetivas, con propiedad, no como las que se habían hecho anteriormente (refiriéndose a Galeno, del que se tiene conocimiento en la época), que suponían conclusiones erróneas y “confusiones con los monos” (en Le Breton, 2002: 47-48).

Precisamente Descartes, en sus *Meditaciones*, se expresa en estos términos: “me consideré en primer término como teniendo un rostro, manos, brazos, y toda esa máquina compuesta de huesos y carne, tal como aparece en un cadáver y a la que designé con el nombre de cuerpo” (en Le Breton, 2002: 60). En su *Discurso del método*, la razón, *res cogitans*, se opone al cuerpo, *res extensa*. El ser humano es esencialmente racional. El cuerpo queda despojado de cualquier valor. El individuo toma conciencia de sí mismo como ser pensante y autónomo. Según Citro, el error de Descartes “fue asimilar plenamente el cuerpo humano a la mera *res extensa*, como cuerpo máquina, y no como encarnación de lo humano que posee sus propias particularidades” (2010: 23). Descartes abre una brecha entre la dualidad latente de la vida cotidiana y el dualismo, que es pensado y que sentencia a una separación en la que el cuerpo es accesorio frente a la razón que es esencial.

El pensamiento cartesiano, basado en la razón, legitima el saber biomédico iniciado por los anatomistas, a la vez que se apoya en él. También constata ese carácter individualista que se empezaba a desarrollar con los comerciantes y banqueros, y que supone la escisión del individuo de la comunidad, dejando atrás valores vinculados al bien común. El cuerpo, que era inseparable de la persona (ya que era la persona), se desgarró en un ejercicio intelectual. Para Descartes los sentidos nos engañan, hay que dudar de todo lo que provenga de ellos. Lo corporal es ilusorio, no es digno de consideración: “yo pienso, luego existo”, en lugar de “yo existo, luego pienso”.

La razón se abre un camino con Descartes que llegará hasta bien entrado el siglo XX. Considerar los elementos relativos al cuerpo no tendrá sentido si queremos acceder a la verdad científica, y la corporalidad no será tratada más allá del saber biomédico. El dualismo que se consolida con su pensamiento ha marcado la construcción de las epistemologías del conocimiento posteriores. Tal y como Platón auguraba siglos atrás, el conocimiento verdadero es proporcionado por las Ideas, a las cuales accedemos a través de la razón. Lo que captamos a través de los sentidos (lo corporal) formará parte de la opinión³, y, por tanto, no formará parte del conocimiento verdadero.

3 En la República de Platón se puede leer: “de aquellos que contemplan las múltiples cosas bellas, pero no ven lo Bello en sí ni son capaces de seguir a otro que los conduzca hacia él, o ven múltiples cosas justas, pero no lo Justo en sí, y así con todo, diremos que opinan acerca de todo, pero no conocen nada de aquello sobre lo que opinan” (Platón, 1986: 293). Por tanto, lo que captamos por medio de los sentidos no puede considerarse conocimiento, sino solamente opinión.

Pero las hegemonías nunca han estado exentas de teorías divergentes. El tipo de pensamiento basado en la razón ha sido, como hemos dicho, el pensamiento válido, con opciones a ser considerado como lo que hoy llamamos “científico”. Pero al mismo tiempo que estas teorías dualistas alejan al pensamiento del cuerpo, encontramos otros filósofos que reconocen el hecho de que el pensamiento es encarnado. Dentro de la teoría filosófica occidental, uno de los más notables fue Nietzsche. Este filósofo reconoce la importancia del cuerpo en los procesos de pensamiento: “no somos ranas pensantes, ni aparatos de objetivación y de registro sin entrañas; hemos de parir continuamente nuestros pensamientos desde el fondo de nuestros dolores y proporcionarles maternalmente todo lo que hay en nuestra sangre, corazón, deseo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad” (Nietzsche, 1995: 39). En su obra se propone al cuerpo como centro de gravedad del ser humano (Jara, 1998; Planella, 2006) ya que es base y fundamento de la vida.

1.2. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO DEL CUERPO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En este contexto que hemos ido dibujando, como se refiere Citro, el cuerpo había sido confinado como objeto peligroso a la vez que útil. El auge del capitalismo lo convierte en instrumento a disciplinar para un funcionamiento eficiente. El racionalismo trata de silenciarlo. Moralmente, emociones y pasiones deberían tender a la autodominación para alcanzar un estado de plenitud (Citro, 2010: 32).

Aun así, movimientos como el romántico en la primera mitad del siglo XIX, seguían mostrando la otra cara de la moneda. Las prácticas burguesas y la razón universal eran cuestionadas a través de la exaltación del yo, la libertad, los sentimientos propios, así como los nacionalismos (expresión de un yo colectivo). Los jóvenes bohemios y posteriormente los poetas malditos rechazan esos valores hegemónicos basados en la razón. Buscaban otras formas de sensibilidad a través de las prácticas artísticas y con el desarrollo de unas sexualidades que desafiaban los valores de la familia tradicional burguesa (*ibid.*: 33-34). Las primeras aportaciones a los estudios del cuerpo, que se podrían considerar los antecedentes, llegan en el siglo XX.

1.2.1. Regulación de los cuerpos: Norbert Elias

Entre los trabajos pioneros que dan cuenta del desarrollo de la disciplina cabe destacar *El proceso de la civilización* (1939) de Norbert Elias. Vincula los cambios en las estructuras de personalidad con los cambios en la estructura social. Con respecto al cuerpo, incide en la influencia del Estado en tales desarrollos, la mayoría de las veces ampliando el control sobre las poblaciones. En su escrito sobre la civilización, analiza lo que supone tal hecho como forma específica del comportamiento humano.

Elias señala ciertos cambios que empezaron con las clases altas (élites del Renacimiento y posteriormente la burguesía), con respecto a las actitudes frente a cuestiones cotidianas, mayormente necesidades biológicas. Recupera y analiza la obra *De civilitate morum puerilium*, de Erasmo de Rotterdam, dedicada al adoctrinamiento de un joven noble. Extrae ciertos comportamientos que poco a poco se fueron incorporando a la sociedad⁴, y que hoy día se consideran los modos aceptables de comportamiento. Por ejemplo, el hecho de mantener limpia la nariz, sin mucosidad, usando un pañuelo, ya que los aldeanos se limpian con el gorro, el salchichero con el brazo o el codo. Tampoco vale usar la mano y luego limpiarse en el traje. Mantener los ojos muy abiertos puede ser síntoma de estupidez, o una mirada fija símbolo de indolencia. En cambio, la mirada ideal debería mostrar un “ánimo reposado y una amistad respetuosa” (Elias, 2012: 132). Se recomienda, como hacen algunos, aguantarse las flatulencias, aunque también reconoce que eso puede dar lugar a enfermedades. Se dan indicaciones sobre cómo hay que sentarse, saludar, usar los cubiertos, comer, etc.

Todas estas prácticas forman parte de los modales medievales considerados como comportamientos sociales adecuados. Si tenemos en cuenta que comer y beber en la Edad Media como acto social era mucho más importante que hoy, se entiende la trascendencia de tales normas. También se sirve de otros escritos buscando aquello que va a conformar ese proceso civilizatorio. La caracterización de las acciones en términos morales también se va matizando, como síntoma de una reserva mayor de las emociones. Algo no es bueno o malo del todo, o una persona totalmente piadosa o malvada, sino que se encuentran estadios intermedios entre los extremos, como bien hallaría un carácter civilizado. El

4 Esta obra se editó más de treinta veces en los primeros seis años. Se tradujo al inglés, al alemán, al checo o al francés en los años posteriores a su publicación, en la primera mitad del siglo XVI. Se usaba como libro de escuela de infancia (Elias, 2012: 131).

dormitorio pasa a ser de ámbito plenamente privado e íntimo. Dormir o mantener relaciones sexuales se hace fuera de la vida social. La familia nuclear será la institución social donde tales funciones se desarrollen. En la Edad Media era común que hombres y mujeres durmieran en la misma habitación. Las personas invitadas también se recibían en los dormitorios (la cama era signo de ostentación) y llegada la noche pernoctaban en el mismo habitáculo. En cambio, en las clases más altas, el señor dormía en una habitación con sus criados, y la señora en otra con su doncella. En la cama o dormían con toda la ropa o completamente desnudos. Mostrar el cuerpo desnudo no tenía implicaciones morales, a diferencia del nivel de pudor generado posteriormente, con límites de vergüenza cada vez más amplios.

En cuanto a la regulación de las emociones, recuerda Elias:

“El entramado emotivo de los seres humanos constituye una totalidad. En verdad podemos designar con nombres distintos a cada una de las manifestaciones instintivas según sus direcciones y diversas funciones, podremos hablar del hambre y de la necesidad de escupir, del instinto sexual y del instinto agresivo; en la realidad de la vida, sin embargo, estas distintas manifestaciones instintivas son tan difíciles de separar unas de otras como imposible de separar es el corazón del estómago o la sangre que riega el cerebro de la sangre que riega el aparato genital (...). Estos impulsos constituyen una especie de circuito cerrado de la persona, una totalidad parcial dentro de la totalidad del organismo, cuya estructura todavía es opaca en muchos aspectos, pero cuya forma, cuya presentación social, es de una importancia decisiva tanto para la evolución de una sociedad concreta como de cada persona individual” (2002: 282).

Aquí este autor da cuenta de la indisolubilidad entre lo corporal y lo emocional, y aunque podamos separar distintos niveles para el análisis, en la “realidad de la vida” todo ello constituye una totalidad.

Resumiendo, esta obra supone un estudio de cómo se han regulado los cuerpos (incluyendo también lo emocional) con la venida de la llamada “civilización”. Se trata de un paradigma similar al que planteará posteriormente Foucault, y que supone el cuerpo

como superficie de inscripción en el que leer los cambios, en este caso, de los comportamientos sociales.

1.2.2. Las técnicas corporales de Marcel Mauss

Si en el epígrafe anterior se constataba la proposición por parte de Elias del cuerpo como lugar de inscripción, la perspectiva que propone Mauss trata de abordar el funcionamiento de la corporalidad misma, a través de las *técnicas corporales*.

La conferencia de Mauss en 1934 en la Sociedad de Psicología de Francia, posteriormente publicada en el *Journal de Psychologie* en 1936, ha pasado a ser uno de los referentes cuando se tratan temas de cuerpo desde las ciencias sociales. Mauss muestra curiosidad por actividades como la natación o la marcha del ejército, lo que supone un ejercicio de distanciamiento, a la par que extrañamiento, con respecto a tales prácticas, surgiendo de ahí una necesidad de pensar el cuerpo no solo como objeto biológico, sino también como sustrato de lo social. Su concepción de las técnicas, así como la relación que plantea con el hábito, son significativas para entender los modos de incorporación de las técnicas de danza contemporánea en los individuos, como se verá en el capítulo IV.

A partir de una publicación sobre natación en la *British Encyclopaedia* en 1902, se despierta en Mauss “el interés histórico y etnográfico sobre la cuestión. Este fue el punto de partida, a continuación, yo mismo he asistido al cambio de las técnicas natatorias a lo largo de nuestra generación” (Mauss, 1979: 338). Recuerda cómo en su niñez se recomendaba cerrar los ojos antes de tirarse al agua, ya que al estar privado de la vista se quitaba también el miedo a la zambullida en el agua. Posteriormente ese procedimiento cambia: se enseña al niño a mantener los ojos abiertos, para inhibir el miedo y dotarse de seguridad cuando esté en el agua. También recoge ciertos cambios en la técnica al nadar, y reconoce que él todavía no hace ese gesto, “no he podido desprenderme de la técnica que aprendí” (*ibid.*: 338). Aquí ya va introduciendo su concepto de hábito como técnica aprendida que implica un conocimiento corporal. Posteriormente Bourdieu desarrollará el concepto de *habitus* a partir de éste, como veremos más adelante en este capítulo.

Siguiendo con los ejemplos que llaman la atención de Mauss, desde su experiencia más cotidiana, también destaca las diferencias entre la forma de marcha del ejército francés

y el británico, hecho del que se percata por su participación en la guerra. Dice: “todo el mundo sabe que la infantería británica marcha a distinto paso del nuestro, diferente en frecuencia y en largura, dejando de lado, por el momento, el balanceo inglés...” (Mauss, 1979: 338). También recuerda cómo cuando estaba en un hospital en Nueva York, había algo de la forma de caminar de las enfermeras que le resultaba familiar, ya que también en París muchas chicas caminaban de esa forma. Esa manera de caminar estaba en las películas. Introduce así el poder que pueden tener ciertas representaciones presentes en los medios en las actitudes corporales, hecho que hoy en día se ha intensificado⁵.

El uso de este tipo de experiencias cotidianas dentro del ámbito académico no era algo habitual en la época. De hecho, tal y como recoge Citro (2010: 37), unos años más tarde, en una conferencia de temática similar sobre la noción de persona y la noción de yo, Mauss vuelve a un estilo más argumentativo, que era el estilo dominante en la época, donde se ponían ejemplos de otras culturas o como mucho del pasado de la propia.

Todas estas experiencias hacen que Mauss se cuestione los hábitos, que varían dependiendo no solo de los individuos y sus imitaciones, sino aún más de la sociedad, la educación, la urbanidad y la moda. Además, se ha de tener en cuenta la triple consideración del “hombre total”, que incluye un punto de vista físico-biológico, psicológico y sociológico (1979: 340). A respecto del hombre total, se pregunta muy acertadamente Citro: “¿será entonces porque las técnicas corporales y los *habitus* refieren a esas experiencias primeras y totales que tenemos con el mundo, que a las teorías sobre los cuerpos les cuesta más desprenderse de las propias experiencias corpóreas del pensador que las elabora y las escribe?” (2010: 37). Estas cuestiones de relación entre el investigador y el conocimiento corporal se desarrollarán en el capítulo III dedicado a las metodologías.

Mauss llama *técnica corporal* al acto eficaz tradicional. Amplía así el concepto de técnica por influencia platónica, que hasta el momento se restringía al uso de algún instrumento externo al ser humano. En las *técnicas corporales*, “el cuerpo es el primer instrumento del hombre y el más natural, o más concretamente, sin hablar de instrumentos diremos que el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo” (Mauss, 1979: 342). De esta forma, cualquier acción implica una *técnica corporal*, por ejemplo, caminar,

⁵ En el capítulo VII se sigue esta línea, ya que se ha dedicado a las representaciones sociales del cuerpo en la danza.

tal y como lo ha descrito influenciado por las películas, pero también el sentarse, el levantarse, el lavarse... todas ellas están condicionadas por el entorno social, y pueden cambiar y modificarse dependiendo del contexto cultural o del momento histórico.

Para el estudio de las *técnicas corporales* Mauss propuso tanto unos principios clasificadores, como una enumeración biográfica de las mismas. Distingue cuatro principios clasificadores (1979: 344-346):

- División de las *técnicas corporales* según los sexos. Pone el ejemplo del puño cerrado, donde el hombre dejará el pulgar fuera, mientras que la mujer lo meterá dentro del puño. También dice que, al lanzar una piedra, el hombre no solo la lanzará más lejos, sino que el lanzamiento será diferente, ya que el de la mujer será más vertical que horizontal. Aquí reconoce que el trabajo del psicólogo no es suficiente, y necesitaría del apoyo de la sociología y la fisiología para llevar a cabo un razonamiento más complejo.
- Variación de las *técnicas corporales* por motivo de la edad. El niño sabe permanecer en cuclillas, algo que los europeos han perdido al pasar a la edad adulta, y que desde su punto de vista supone una absurdez y una inferioridad. Recuerda su encuentro con los australianos, que cuando iban juntos y hacían una parada en zonas con lodo o agua, ellos descansaban en sus talones, mientras que él tenía que permanecer de pie. Es una posición que se ha mantenido en casi todo el mundo, a excepción del contexto occidental.
- Clasificación de las *técnicas corporales* en relación con su rendimiento. Se refiere aquí a la eficacia de sus adiestramientos. La habilidad de alguien para saber hacer, aquellos que tienen unos hábitos, que tienen un sentido de la adaptación de los movimientos bien coordinados hacia un fin.
- Según la transmisión de las formas técnicas. Clasificación en función de su enseñanza, a través de la educación. El musulmán al que “se reconoce a primera vista” que teniendo un cuchillo y un tenedor (lo cual reconoce es raro ya que suelen comer con las manos), siempre hará por coger el utensilio con la derecha, puesto que no debe comer con la mano izquierda. Aquí no sería suficiente con conocer el punto de vista de la fisiología o la psicología, sino que la sociología aquí sería imprescindible para conocer sus tradiciones.

La otra clasificación se basa en el momento de la vida de la persona, por tanto, abarca el nacimiento, la infancia, la adolescencia y, por último, la edad adulta, que es la más amplia y que a su vez incluye cuidados del cuerpo, consumo, reproducción y placer sexual, motricidad, etc. (Mauss, 1979: 347-353).

De estas primeras aportaciones al campo por parte de Mauss destaca su planteamiento que identifica variaciones en las técnicas dependiendo de la cultura, pero también dentro de

un mismo grupo, en función de los sexos, de la educación o de la moda. Aunque lo más destacable quizá sea mostrar “el carácter culturalmente construido de aquello que parecía ser lo más natural” (Citro, 2010: 37).

No obstante, esta obra de Mauss no está exenta de críticas. Una de las que conviene mencionar aquí, es que el cuerpo parece ser una herramienta, un medio técnico a través del cual se puede caminar o comer, y “aunque la dimensión social y simbólica de las técnicas del cuerpo no es totalmente negada, el cuerpo es visto como un objeto en el que se imprimen cuestiones sociales, y que no es en sí mismo productor de experiencias y de subjetividad” (Mora, 2010: 50). Por eso, aunque el concepto de hábito resulta útil, tendríamos que complementarlo con otros si queremos poner de relieve la capacidad activa y transformadora del cuerpo.

1.2.3. Breve apunte a Maurice Leenhardt

Fue discípulo de Mauss, misionero y etnólogo. Su trabajo de campo lo llevó a cabo en Melanesia sobre los canacos. Se cuestiona la noción de cuerpo al contraponer la concepción del mismo en esta sociedad indígena con la de la sociedad occidental moderna. Así, compara una visión antropomórfica con una cosmomórfica. En la segunda, que se corresponde con la visión indígena, el ser humano sigue viviendo envuelto en la naturaleza, de forma que no es que se confunda con ella, sino que nunca llegó a separarse y singularizarse frente a ella. El ser humano se conoce a partir del cosmos, de la naturaleza:

“Al ignorar el melanesio que este cuerpo suyo es un elemento del cual él es el poseedor, se encuentra por ello mismo en la imposibilidad de discriminarlo. No puede exteriorizarlo fuera de su medio natural, social, mítico. No puede aislarlo. No puede ver en él a uno de los elementos del individuo. (...). El melanesio se mantiene más acá del abismo desde hace milenios y por ello su actitud ofrece una forma de definición del primitivo: el primitivo es el hombre que no ha captado el vínculo que lo une a su cuerpo y ha sido incapaz, por lo tanto, de singularizarlo. Se ha mantenido en esta ignorancia al vivir el mito de la identidad, que él experimenta sin diferenciarlo y que se presenta

desde entonces como telón de fondo sobre el cual se perfilan muchas formas míticas de su vida” (Leendhardt, 1997: 44)

Si bien se propone otra forma de concebir el cuerpo, también se percibe cierto etnocentrismo en la forma del discurso, probablemente propio de la época, pero que a día de hoy resulta controvertido. Al mismo tiempo, parece que legitima como moralmente superior un mundo en el que el individuo se singularice a la manera occidental, es decir, como una esencia pensante con un cuerpo y que vive en una sociedad institucional.

Lo que aquí nos interesa resaltar es esa otra concepción del cuerpo en los melanesios, que no pasa por la separación cuerpo-mente, incluso individuo-mundo. En realidad, en muchas otras culturas tienen concepciones muy diferentes del cuerpo de la Occidental dualista. Le Breton (2002) trabajó sobre los Dogon, donde la persona se constituye en diferentes niveles, entre ellos el cuerpo, constituido por los cuatro mismos elementos (agua, tierra, aire y fuego) que constituyen el mundo. Por tanto, de acuerdo con este paradigma, el sentido de los seres humanos no radica en sí mismos (y en su capacidad racional), sino que la constitución de su existencia está directamente relacionada con el cosmos. Además del cuerpo, los Dogon se constituyen por “ocho granos simbólicos” (los ocho cereales principales de la región), el principio de fuerza vital y los ocho kikinu o los principios espirituales de la persona (Le Breton, 2002: 25-27).

Tanto en un caso como en el otro, la concepción de la persona mundo se podría asimilar a la planteada desde la fenomenología, donde se trata a la persona como *ser-en-el-mundo*. Aunque los dos casos sean diferentes, sí que podríamos decir que comparten esa generalidad, de personas que se conciben en interrelación con el mundo.

1.3. EL CUERPO COMO LUGAR DE INSCRIPCIÓN

Michel Foucault y Pierre Bourdieu son dos de los autores que pusieron las bases para el desarrollo posterior de los estudios del cuerpo (Barrera, 2011; Citro, 2010; Galak, 2009). En ambos se puede rastrear la presencia de las teorías de Marx. De ahí la necesidad de introducir, de manera muy simplificada, estos aspectos de la teoría marxista, ya que son punto de inicio para estos autores y las teorías que tratamos a continuación. El materialismo supuso un cambio en la concepción de la persona, pues reclamaba una

reivindicación de lo material, con las consecuencias que ello puede tener para la consideración del cuerpo. De hecho, la esencia del hombre no será la razón, sino su fuerza de trabajo: “el hombre produce al hombre, a sí mismo y al otro hombre (...). Así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también es producida por él. (...) Toda la llamada Historia universal no es otra cosa que la producción del hombre en el trabajo humano” (Marx, 1976: 28). El hombre crea y recrea la sociedad y a sí mismo en los intercambios, por tanto, las relaciones sociales son dinámicas y el trabajo ocupa un lugar fundamental en tales relaciones. Las condiciones materiales modifican la esencia del propio ser humano. Con el desarrollo del capitalismo, la naturaleza del trabajo va cambiando.

Si como decía Elias ya en el Renacimiento se empiezan a regular los comportamientos sociales cotidianos, en los siglos XIX y XX estas reglas se extienden también al trabajo. De hecho,

“trazada la dimensión del trabajador y su cuerpo como generador de plusvalía, en el sistema industrial se pone en marcha la serie de reglas y discursos que, desde la ordenación productiva formalizada, se hicieron prolongables a la cultura cotidiana en general a través de la práctica administrativa en la empresa y al sistema educativo como lugar para la formación y la disciplina de las personas en este nuevo contexto” (Barrera, 2011: 126).

1.3.1. Del cuerpo normativizado a las tecnologías del yo. Foucault.

Los trabajos de Foucault son claves para entender el desarrollo posterior de los estudios del cuerpo. Su “tecnología política del cuerpo” plantea cómo los movimientos corporales se mecanizan en un acto de racionalización, sirviendo eficientemente no sólo en las fábricas, sino en otras instituciones como escuelas, hospitales, prisiones, etc. Como veremos en el capítulo IV, Islas desarrolla a partir de este concepto su noción de *tecnologías corporales*.

En los siglos XVII y XVIII se imponen ciertas disciplinas que se desarrollarán posteriormente conformando la idea de hombre-máquina, que se compone de dos registros:

el anátomo-metafísico (comenzado por Descartes y desarrollado por médicos y filósofos) y el técnico-político (a través de reglamentos militares, escolares, hospitalarios...). Según Foucault es “al mismo tiempo, una reducción materialista del alma y una teoría general del adiestramiento, en cuyo núcleo reina la noción de “docilidad” que une al cuerpo manipulable el cuerpo analizable” (en Le Breton, 2002: 79).

En sus análisis sobre los dispositivos de saber-poder dirige su atención, entre otras, a la sexualidad. El poder ejercido no es negativo, es un poder sobre la vida que es positivo y que reconoce la diversidad:

“Se trata más bien del tipo de poder que se ha hecho funcionar sobre el cuerpo y el sexo. Tal poder, precisamente, no tiene ni la forma de la ley ni los efectos de la prohibición. Al contrario, procede por desmultiplicación de las sexualidades singulares. No fija fronteras a la sexualidad; prolonga sus diversas formas, persiguiéndolas según líneas de penetración indefinida. No la excluye, la incluye en el cuerpo como modo de especificación de los individuos; no intenta esquivarla; atrae sus variedades mediante espirales donde placer y poder se refuerzan; no establece barreras; dispone lugares de máxima saturación” (Foucault, 2008: 61-62).

Al mismo tiempo que se reconoce la diversidad de prácticas, “cuando se quiso dar un papel regulador al único tipo de sexualidad susceptible de reproducir la fuerza de trabajo y la forma de la familia”, todas las demás quedan relegadas a la crítica peyorativa, ya que si bien la sociedad moderna “produce y fija a la disparidad sexual (...), es perversa, no a despecho de su puritanismo o como contrapartida de su hipocresía; es perversa directa y realmente” (*ibid.*: 62).

Los cuerpos y las prácticas se normativizan generando corporalidades hegemónicas que sirven en la reproducción de las instituciones que conforman el Estado. A menudo el discurso biomédico juega un papel importante a la hora de legitimar ese tipo de representaciones.

Estas investigaciones corresponden a la segunda etapa que canónicamente se distingue en Foucault (Morey, 2008: 12) caracterizada como genealogía, en la que se pregunta por el poder, con obras como *La voluntad de saber* (1976) o *Vigilar y castigar*

(1975). Su última etapa, a partir de 1978, trata la gobernabilidad del sujeto e implica la cuestión de la subjetividad, que se relaciona, según Deleuze, con la pregunta de ¿quién soy yo? El tema de las subjetividades se tratará en el último capítulo de la tesis. Aquí se hará una breve introducción a esta cuestión.

Las tecnologías del yo, junto a las tecnologías de producción, las de sistema de signos y las de poder, conforman esa tecnología más general, que suele ser una sinergia entre todas ellas. Los sujetos desarrollan el saber sobre sí mismos a través de esas tecnologías del yo. Son los modos en que el individuo actúa sobre sí mismo. A través de su análisis genealógico, Foucault observa cómo los preceptos del oráculo en la antigua Grecia de *ocuparse de uno mismo*, el *cuidado de sí* y el *conócete a ti mismo*, eran todos ellos importantes y necesarios para el desarrollo y el cuidado personal. El *conócete a ti mismo* fue estableciéndose como precepto más general. Los otros dos quedaban subordinados al primero, cuando en realidad no tenían por qué implicar lo mismo (Foucault, 2008: 51). Además, el *conócete a ti mismo* concibe y limita a una actividad meramente intelectual, mientras que los otros dos también implicarían una práctica de vida, tanto para uno mismo, como para los demás (incluyendo prácticas corporales beneficiosas para el bienestar propio y colectivo).

En general se puede decir que “ha habido una inversión entre la jerarquía de los dos principios de la Antigüedad, «Preocúpate de ti mismo» y «Conócete a ti mismo». En la cultura grecorromana el conocimiento de sí se presentaba como la consecuencia de la preocupación por sí. En el mundo moderno, el conocimiento de sí constituye el principio fundamental” (*ibid.*: 55).

1.3.2. El *habitus* de Bourdieu

El cuerpo que analiza Foucault es un lugar en el que se pueden leer los mecanismos con los que el poder actúa sobre él. Bourdieu sigue una línea similar.

La teoría de la práctica pretende superar ciertas dicotomías como la diferencia entre objetivismo y subjetivismo. Por un lado, tratar de reconocer que los objetos de conocimiento se construyen y que están influenciados por variables de las cuales el investigador no puede escapar o neutralizar. Por otro, plantea cómo esa construcción se rige por ciertos sistemas de disposiciones estructuradas y estructurantes constituidos en la

práctica. El punto de encuentro entre las estructuras de la sociedad y las mentales del sujeto son los esquemas de *habitus*, que se inscriben en los cuerpos. Los *habitus* son:

“sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991: 92).

A partir de los *habitus* el individuo incorpora la jerarquía social, condicionando sus prácticas y su percepción del mundo como evidente y natural. Funcionan pues como disposiciones que mantienen las relaciones de poder, minimizando así posibles actos de rebeldía contra lo dado por la posición social, con una aceptación tácita de la propia (Capdevielle, 2011: 34). Bernard Lahire, en referencia a la teoría de Bourdieu, recuerda que la persona no incorpora las estructuras y jerarquías sociales, sino hábitos “corporales, cognitivos, evaluativos, apreciativos, etc. es decir esquemas de acción, maneras de hacer, de pensar, de sentir y decir adaptadas (y, a veces, limitadas) a contextos sociales específicos” (2004: 249).

Los *habitus*, como sistemas de disposiciones, son el resultado de prácticas pasadas engendradas en la historia. Además, como esquemas generadores también condicionan lo venidero, es decir, que “preforma las prácticas futuras, orientándolas a una misma estructura” (Capdevielle, 2011: 35). Cuando Bourdieu dice que los *habitus* están incorporados, el cuerpo queda socializado por las condiciones materiales y culturales de existencia que vienen dadas por la posición dentro del espacio social. Por tanto, esos conocimientos aprendidos e interiorizados al cuerpo (incorporación de los *habitus*) no se poseen, sino que son lo que uno es (*ibid.*36).

Esta apreciación tiene importantes consecuencias cuando pensamos acerca de las posibilidades de subjetivación de los sujetos, ya que, si estos esquemas no solo se producen

en el pasado, sino que además reproducen el futuro, difícilmente podremos encontrar posibilidades de agencia en los individuos más allá de lo que los *habitus* concretos puedan predisponer. A este respecto Bourdieu trata de recalcar la capacidad transformadora de los *habitus*, contra las posibles críticas al determinismo que este concepto pueda acarrear, ya que según Bourdieu “se podría decir incluso que los agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 199).

Ante esta aparente contradicción, intrínseca al concepto de *habitus*, Bourdieu introduce la cuestión del *socioanálisis*, que implicaría un despertar de la conciencia y un proceso de autoconocimiento de la posición que uno ocupa dentro del espacio social y que lleva atribuidas ciertas condiciones de producción. De esta forma, el individuo puede conocer sus limitaciones y rebasarlas. Capdevielle rescata la crítica que Bourdieu hace a la “toma de conciencia” marxista, tachándola de ilusión escolástica falta de realidad⁶, para aplicarla a su *socioanálisis* (Capdevielle, 2011: 43).

Reconocemos el potencial de este concepto de Bourdieu para explicar ciertas prácticas, su sentido histórico y su reproducción en el presente. Pero, si queremos tratar la construcción de subjetividades (como se hará en el último capítulo), creemos que el *habitus* no deja espacio para captar las posibilidades de agencia de los sujetos, por lo que tendría que complementarse con otras perspectivas más abarcadoras, como la teoría del *embodiment* (Csordas).

1.4. EL CUERPO EN MERLEAU PONTY Y SUS INTERPRETACIONES

Los estudios del cuerpo desde las ciencias sociales a menudo han tenido como fondo la filosofía de este autor, que reclama un pensamiento de ciencia que se sitúe en el “hay” previo, en el mundo que vivimos en la cotidianidad de nuestros cuerpos. Quiere huir de esa otra ciencia que se pierde en la abstracción y que no habita el mundo en el que vive.

⁶ Según Bourdieu: “Ilusión escolástica describir la resistencia a la dominación en el lenguaje de la conciencia –como hace la tradición marxista, y también esas teóricas feministas que, dejándose llevar por los hábitos de pensamiento, esperan que la liberación política surja del efecto automático de la <<toma de conciencia>>- ignorando, a falta de una teoría disposicional de las prácticas, la extraordinaria inercia que resulta de la repetición de los ejercicios, puede, como el entrenamiento del atleta, transformar duraderamente los *habitus*” (en Capdevielle, 2011: 40).

Es destacable que Merleau Ponty proponga un pensamiento alegre e improvisador para la ciencia, ya que son términos similares a los que usa Nietzsche. El filósofo alemán propone su *Gaya Ciencia*, es decir, una ciencia alegre. El francés también recalca la necesidad por parte de la ciencia de posarse sobre las cosas mismas y en sí misma, para así ser filosofía. Nietzsche, tal y como vimos en este epígrafe anteriormente, también demanda una filosofía que rompa con el mundo ideal y tenga al cuerpo como centro de gravedad por ser la base y el fundamento de la vida. Si bien Nietzsche tenía como principal fuente de crítica a la filosofía platónica, en el caso de Merleau Ponty será Descartes, cuyo pensamiento hemos desarrollado ya brevemente.

Frente a ese sujeto esencialmente racional que no se deja engañar por los sentidos, Merleau Ponty propone el *ser-en-el-mundo*. El yo y el mundo no se conciben a sí mismos si no es en una interrelación. Husserl, fundador de la fenomenología, proponía la concepción del cuerpo como *Leib*⁷, que se experimenta interiormente, campo de percepciones, órgano de voluntad y portador del libre movimiento (en Escribano, 2011: 88). Nuestra experiencia del mundo es primeramente corporal. Este cuerpo en la filosofía merleau-pontyana media todas nuestras relaciones y hay una comprensión que le es propia y que no necesita de representaciones o simbolismos.

En este sentido, Hilda Islas (1995) propone unas lógicas que son propias de la acción⁸, ya que el sentido lógico-racional que queramos encontrar en el movimiento corporal siempre va a ser deficitario del lenguaje verbal⁹. Como se propone desde la

7 Aparte del cuerpo *Leib*, hablaba del cuerpo *Körper*, como lo material que participa de características como color, tamaño... propias de las realidades materiales. La conciencia constituye de esta doble manera el cuerpo (Escribano, 2011: 88).

8 Islas propone estas lógicas a tenor de ciertas interpretaciones del movimiento que necesariamente tienen que ser representativas, que tienen que decir algo al modo verbal. Porque el movimiento no significa de la misma manera, ella propone varias apreciaciones en cuanto a la lógica de la práctica:

- existe una razón inmanente a las prácticas
- se puede reconocer otra forma de acción que no sea la acción racional o la reacción mecánica del cuerpo.

- contienen una finalidad objetiva, aunque no esté organizada por un fin consciente.

- son coherentes sin ser el resultado de una intención y decisión de coherencia.

- se ajustan al futuro si ser producto de un plan.

(Islas, 1995: 145)

9 Si bien Merleau Ponty aquí se refiere más a la vivencia propia y la comprensión del propio cuerpo, se propone un ejemplo nos puede ayudar a entender esas diferentes formas de comprender: ocurre a veces que tras ver una coreografía el público se pregunta por el significado de ciertos movimientos tratando de encontrar, a través de los mecanismos de la razón, un sentido lógico a las acciones corporales. Muchas de las veces esto no provoca más que frustración en el espectador, ya que no puede “entender” el movimiento del cuerpo. Si queremos “comprender” los movimientos, tenemos que aplicar otro tipo de lógica, con unos

fenomenología, el cuerpo comprende sin que la razón tenga que mediar, aunque ese comprender no sea en aplicación de una lógica racional. En palabras de Merleau Ponty:

“[...] es el cuerpo el que ‘comprende’ en la adquisición de la habitud. Esta fórmula podrá parecer absurda si comprender es subsumir un dato sensible bajo una idea y si el cuerpo es un objeto. Pero precisamente el fenómeno de la habitud nos invita a manipular de nuevo nuestra noción de ‘comprender’ y nuestra noción de cuerpo. Comprender es experimentar la concordancia entre aquello que intentamos y lo que viene dado, entre la intención y la efectuación –y el cuerpo es nuestro anclaje en un mundo.” (en Citro, 2006: 10).

El cuerpo tiende a la concordancia¹⁰ en la vida cotidiana, es decir al equilibrio. La habitud (que de alguna forma nos recuerda al hábito de Mauss o el *habitus* de Bourdieu) nos permite llevar a cabo y sin un consumo excesivo de energía muchas de las actividades en nuestro día a día, poseyendo así nuestro mundo habitual. Pero como dice, el fenómeno de la habitud invita a manipular, a experimentar el equilibrio entre lo que sabemos y lo que intentamos. Esos intentos suponen una novedad a lo sabido (por ejemplo, aprender a conducir o en el caso del bailarín, una nueva coreografía). Así, se forman nuevos núcleos de significaciones, “cuando nuestros movimientos antiguos se integran en una nueva entidad motriz (...)” y “nuestros poderes naturales alcanzan de pronto una significación más rica” (en Citro, 2006: 11). Por tanto, según este autor, el cuerpo mismo tiende hacia la producción de nuevos significados, con las implicaciones que ello tiene para la recreación de subjetividades.

Para Merleau Ponty:

principios diferentes, que apelen no tanto a lo mental, como a lo emocional o a lo propiamente corporal (sirvan también de aplicación las lógicas propuestas por Islas contenidas en la nota anterior).

¹⁰ Jonathan ponía reconocía durante la entrevista cómo el cuerpo a veces reacciona ante una situación que excede a ciertas ideas generadas por la habitud: “llegas a la estación de metro de Sol, o un centro comercial. Y la escalera automática está apagada o bloqueada. Tú lo ves, lo entiendes, y dices: tengo que subir caminando. Y cuando entras en las tres primeras escaleras, tu cuerpo hace “bu buuu”, ¿no? Siente ese pequeño mareo, y sigues y subes. Ese momento me interesa mucho. Eso significa que tú opinabas que la escalera estaba apagada porque la has visto con los ojos, no es una opinión superficial. A tu subconsciente le importa un pepino. Tu subconsciente, gracias a todas las experiencias pasadas dice que esta escalera sube. Y cuando entras la experiencia concreta del espacio, porque la escalera no sube, contradice tu pensamiento. La realidad de tu forma de pensar no coincide, y entonces: mareo, pierdes tu suelo... y ahí es suave la diferencia” (Jonathan M., 5 de abril de 2017).

“nuestro siglo ha eliminado la línea divisoria entre el ‘cuerpo’ y el ‘espíritu’ y ve la vida humana como espiritual y corporal de parte a parte, siempre apoyada sobre el cuerpo, pero siempre interesada, incluso en sus aspectos más carnales, en la relación entre las personas. Para muchos pensadores, a finales del siglo XIX, el cuerpo era un trozo de materia, un haz de mecanismos. El siglo XX ha restaurado y profundizado la noción de carne (*chair*), es decir, la del cuerpo animado (*corps animé*)” (en Escribano, 2011: 91)

Se propone entonces un sujeto esencialmente encarnado frente a un sujeto esencialmente racional heredero de las filosofías racionalistas. De esta forma, “la cuestión del cuerpo deja de ser un problema particular, un aspecto concreto de la condición humana, y pasa a un primer plano como el rasgo distintivo de nuestra subjetividad” (Escribano, 2011: 87).

1.5. EL CUERPO EXPERIENCIADO: LA PERSPECTIVA DEL EMBODIMENT

Esta corriente, con Jackson o Csordas a la cabeza, tiene como base principal la fenomenología de Merleau-Ponty, que se complementa con algunas nociones de Bourdieu como el *habitus*. Los análisis desde esta perspectiva se han centrado en las experiencias prácticas del mundo en su cotidianidad. Las temáticas han sido diversas, pero en general se trata de captar y subrayar la capacidad constituyente de la corporalidad como productora de subjetividades.

Estos paradigmas surgen como respuesta a una excesiva interpretación de la acción humana desde perspectivas representacionales y simbólicas, como pueda ser la propuesta por Foucault, donde el cuerpo viene a ser esa superficie de inscripción donde las relaciones de poderes se inscriben.

Según Jackson (1996) “el significado de una acción corporal no está *dado a* la acción por algún agente externo, sino que está *en* la misma acción” (en Mora, 2010: 81). Con esta afirmación trata de superar el dualismo que ha ido impregnando gran parte de la filosofía occidental, según la cual la razón prima sobre cualquier otro nivel de existencia.

El sujeto de la modernidad es un ser racional, y cualquier significado que otorgue al mundo, incluyendo la acción de su propio cuerpo, vendrá condicionado por esa razón. Desde esta perspectiva se aborda la corporalidad no solo como ese lugar en el que leer el mundo social, sino con capacidad de producir significados que también dan forma a ese mundo social. En palabras de Merleau-Ponty, “mi cuerpo tiene su mundo, o comprende su mundo, sin tener que hacer uso de mi función ‘simbólica’ u ‘objetivadora’” (en Mora, 2010: 82).

Thomas Csordas define al *embodiment* como “paradigma u orientación metodológica (que) requiere que el cuerpo sea entendido como sustrato existencial de la cultura; no como un objeto que es “bueno para pensar”, sino como un sujeto que es “necesario para ser”” (2010: 83). Según esta perspectiva, los análisis tendrían que partir de la experiencia corporizada del mundo vivido. Su perspectiva no pretende ser la única posible, sino que sus planteamientos pueden complementarse con otros enfoques como el de la textualidad (Csordas, 2010: 85).

Parte de la premisa fenomenológica de que la percepción es corporal y es anterior a la objetivación, que es un proceso reflexivo. También reconoce que el acto preobjetivo de la percepción está condicionado por el mundo cultural, aunque en su teoría no ahonda en esta cuestión. Ahí es donde Csordas complementa su teoría con el *habitus* de Bourdieu, en una dialéctica entre la conciencia perceptual y la práctica colectiva (Csordas, 2010: 85-86). De ahí surgen los *modos somáticos de atención*, que son “modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (Csordas, 2010: 87).

El prestar atención cobra especial relevancia, no solo como un acto de percepción propio, sino en relación al mundo que le rodea. Las elaboraciones de los *modos somáticos de atención* pueden ser espontáneos, pero también conscientes. Entre los espontáneos podrían recogerse aquellos que a veces llamamos coloquialmente como instintivos o más naturales (eso no quiere decir que no están condicionados culturalmente), como la reacción ante una sorpresa, inspirando fuertemente, subiendo y manteniendo los hombros hacia arriba, manteniendo la respiración por un momento, con una expresión facial también propia. Pero también hay modos con niveles de conciencia mayores y más complejos, como sería el aprendizaje e incorporación de una técnica de danza.

Con respecto a los *modos somáticos de atención*, Csordas reconoce que es una noción culturalmente elaborada desde una óptica que reconoce la existencia del cuerpo como objeto (reflexivo). Pone el ejemplo de los canacos (y el estudio de Leenhardt, que ya hemos tratado), que no concebían la existencia del cuerpo como objeto para la conciencia, al menos hasta que la colonización trajo esa idea objetivada de cuerpo a través de los misioneros cristianos (Csordas, 2010: 89).

Csordas desarrolla sus trabajos etnográficos sobre fenómenos de revelación¹¹. Según él, ciertas experiencias en sus estudios se caracterizan por la ausencia de la dualidad entre cuerpo y mente, y entre el yo y el otro. El *modo somático de atención* es el medio a través del cual esos fenómenos se objetivan, por medio de una práctica reflexiva. Esas relaciones objetivadas son reales en términos de intersubjetividad, es decir, no se determinan ni en sujeto ni en objeto, sino en la interrelación (Csordas, 2010: 99-100).

Por tanto, no se trata de invertir los términos del sujeto cartesiano, y decir que el cuerpo es la única o la mejor vía a partir de la cual generar sentidos. Se trata más bien de ser conscientes del papel que cada una de esas categorías analíticas juega dentro de los procesos a través de los cuales se produce la experiencia, y el conocimiento como parte de la misma.

En ese proceso de elaboración de *modos somáticos de atención*, con el trabajo de analizar y categorizar, Csordas se encuentra con la noción de la indeterminación como “condición existencial inevitable” (2010: 100). No todas las experiencias pueden reducirse al lenguaje y las categorías. Según Jackson (1989) “la experiencia vivida no es nunca idéntica a los conceptos que usamos para asirla y representarla” (en Mora, 2010: 87). Para Csordas tenemos que lidiar con esa indeterminación en las investigaciones, sin que ello suponga una excusa para imprecisiones analíticas. Él propone el concepto de trascendencia¹² de Merleau Ponty, o el de improvisación¹³ de Bourdieu como dos maneras diferentes que abordan la cuestión de la indeterminación (2010: 104).

11 En este trabajo Csordas aborda prácticas como la Renovación Católica Carismática y el espiritismo puertorriqueño, en términos de revelación religiosa. También comenta los trabajos de Valentine Daniel (1984) sobre el diagnóstico a través del cual el médico saca las pulsaciones del paciente en la medicina Siddha en el sur de Asia, así como la psicoterapia contemporánea (como la contratransferencia en Andrew Samuels) (Csordas, 2010: 89-95).

12 Según Merleau-Ponty cuando consideramos la sexualidad, la motricidad o la inteligencia como funciones humanas, bajo esa misma categoría, la existencia está indeterminada “al menos por ser el proceso mismo por el cual lo que hasta el momento no tenía ningún significado adquiere significación, por lo cual lo que tenía

1.6. LA ANTROPOLOGÍA DE LOS SENTIDOS DE LE BRETON: COMPLEMENTANDO PARADIGMAS

La perspectiva del *embodiment* resulta útil en este trabajo, ya que la condición corporal de los entrevistados pasa a un primer plano, como sustrato en el/del/con que se cuestionan las prácticas y se construyen subjetividades y representaciones. En este tipo de producciones los sentidos y los actos perceptivos adquieren especial relevancia al erigirse como la forma en que el sujeto experimenta el mundo y a sí mismo.

Le Breton plantea la inversión de la famosa “pienso, luego existo” de Descartes, en la que el pensar pase a ser el sentir, es decir, “siento, luego existo” (Le Breton, 2009: 11). Este juego de palabras implica una condición humana que no se basa ya tanto en razón como en la sensación, ya que según él “entre la carne del hombre y la carne del mundo no existe ninguna ruptura, sino una continuidad sensorial siempre presente” (*idem*). A través de las sensaciones comenzamos a producir los significados en nuestra existencia: hay algo que capta nuestra atención (un color, un olor, un sonido...) y a partir de ahí se activa la conciencia de uno mismo. La interpretación que hagamos de tal o cual va a depender en gran medida de la historia personal y la educación en el contexto cultural que nos encontremos. Le Breton pone el ejemplo del bosque, que será diferente dependiendo de si uno es el paseante, el que busca setas, el guardabosques o el cazador furtivo. Cada una de las experiencias marca una relación diferente con el bosque, sobre cómo se va a percibir y qué se va a percibir: “no existe verdad del bosque, sino una multitud de percepciones sobre

simplemente una significación sexual asume una significación más general, el azar es transformado en la razón; al menos por ser el acto de aceptar una situación de hecho. Le daremos el hombre de trascendencia a este acto en el cual la existencia comienza, para ella misma, y transforma esa situación. Precisamente por ser trascendencia la existencia nunca sobrepasa completamente a nada, porque en tal caso la tensión que le es esencial (entre mundo objetivo y significado existencial) desaparecería. Nunca se abandona a sí misma. Lo que es, nunca permanece externo o accidental con respecto a ella, dado que siempre está comenzando y siempre está siendo integrada dentro de ella” (en Csordas, 2010: 100).

13 Para Csordas, el análisis de Bourdieu “acerca de los universos de la práctica que existen junto a los universos discursivos proporciona una corrección, forzándonos a generalizar esta sedimentación del lenguaje al resto del *habitus* y a reconocer que el problema de Merleau-Ponty es endémico a su condición de existencia (...). (Bourdieu) rechazando la distinción entre “en sí” y “para sí”, puede evitar este problema definiendo el resultado de la indeterminación como una improvisación regulada, de final abierto, aunque circunscripta por las disposiciones del *habitus*. Sin embargo, en relación a esto se enfrenta con un problema diferente: explicar el cambio, la creatividad, la innovación, la transgresión y la violación. Afirma que “en tanto sistema adquirido de esquemas generadores objetivamente ajustados a las condiciones particulares en las cuales ha sido constituido, el *habitus* engendra todos los sentimientos, todas las percepciones y todas las acciones coherentes con esas condiciones, y no otras”. Esto es difícil de imaginar, afirma, si uno permanece encerrado en las dicotomías del determinismo y libertad, del condicionamiento y la creatividad. No obstante, éstas son dualidades que él hace colapsar demasiado rápidamente” (2010: 102-103).

el mismo, según los ángulos de enfoque, las expectativas, las pertenencias sociales y culturales” (Le Breton, 2009: 12).

El conocimiento científico reconocido como legítimo no es aquel que proviene de los sentidos, ya que las percepciones pueden resultar difusas e incluso falsas para la lógica racional. Por ello, lo corporal es rechazado como fuente primaria de conocimiento. Pero “el razonamiento, no el científico sino el de la experiencia, corrige permanentemente las ilusiones, que existen más en los escritos de los filósofos orientados en estigmatizar lo sensible que en la vida corriente de los hombres” (*ibid.*: 46). Además, la fe única en la razón se ha ido desmoronando como acceso a la verdad, que exige aunar percepción y razonamiento si queremos dar cuenta de un conocimiento completo y complejo.

Desde esta antropología se pone en cuestión a la percepción como mero acto fisiológico. Esta consideración implicaría una universalidad, pero las diferentes experiencias nos dicen que eso no es así, ni siquiera dentro de un mismo grupo cultural los individuos van a percibir igual, aunque sí que puedan concordar en lo esencial.

Por lo que se refiere a la cultura occidental, entre esas esencialidades nos encontramos con que los sentidos del oído y de la vista han estado privilegiados a lo largo de la historia. En la Antigüedad, las sociedades europeas transmitían la cultura y el conocimiento oralmente. Por ejemplo, los libros se leían en voz alta para ser escuchados. Pero a partir del siglo XII, según Illich (2004) el carácter del libro pasa de algo a ser escuchado a algo para ser leído (en Le Breton, 2009: 36). La invención de la imprenta contribuye a esa conversión de la lectura, que pasa a ser silenciosa, destronando al oído en favor de la vista. También aumenta el uso de ilustraciones o de mapas, así como de retratos, a partir del *Quattrocento*. En medicina la visión adquiere mayor importancia con el uso de la observación para el estudio y diagnóstico, en detrimento del uso del olfato o el gusto¹⁴ (Le Breton, 2009: 36-37).

En la sociedad contemporánea occidental la vista es el sentido hegemónico: “una imagen vale más que mil palabras”. El desarrollo de instrumentos como el microscopio, la fotografía, los rayos X, el cine, la televisión o las pantallas contribuyen y son producto de

¹⁴ Según Le Breton, “el estudio cada vez más afinado del cuerpo desemboca al cabo del tiempo en las técnicas contemporáneas de los diagnósticos médicos por imágenes. Poco a poco la medicina fue desprendiéndose de la antigua práctica de la olfacción de las emanaciones del enfermo o de experimentar el sabor de su orina” (2009: 38).

tal hegemonía. Incluso la propia danza desde la perspectiva de la audiencia podría parecer un producto antes que nada visual, aunque aquí habría que matizar, ya que el sentido kinestésico (sentido del movimiento)¹⁵ se desarrolla también empáticamente cuando vemos a alguien bailar, implicando una conexión que, aunque filtrada por la mirada, se siente en el cuerpo a cuerpo. Sin embargo, al considerar la experiencia del que baila, las sensaciones y percepciones puestas en movimiento son múltiples, aunque en la formación a través de la técnica, como iremos viendo a lo largo de la tesis, el sentido visual permanezca en el arriba de la jerarquía.

¹⁵ Este sentido kinestésico será tratado con más detenimiento en el capítulo IV.

CAPÍTULO II

LA DANZA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Desde entonces yo bailo con el corazón y sigo sus dictados tenga o no razón, pues pienso que en arte es preciso decir algo sin que las palabras tengan arrugas

Vicente Escudero, *Mi baile*.

La danza supone un espectáculo en la mayor parte de las sociedades (Spencer, 1985: 1), formando parte del sustrato social y estando presente en diversas situaciones de la vida. Esta investigación tiene a la danza contemporánea como telón de fondo, por ello, se considera necesario hacer un repaso general de las principales corrientes en el estudio de la danza desde de la disciplina antropológica, y contextualizar así parte de la investigación.

En general, los intereses desde la antropología de la danza se han centrado en las danzas mismas. Bien desde posiciones folcloristas catalogándolas (más comúnmente en los estudios europeos iniciales), o bien incidiendo en sus estructuras o sus funciones, y más recientemente en las implicaciones políticas, de género, etc. También cabe destacar ciertos debates acerca de cómo se ha de investigar esta materia. Se encuentra cierta escasez de estudios antropológicos que hayan indagado en lo que implica para el sujeto la práctica de una danza, y más aún, el proceso de formación que legitima la práctica sobre el escenario dentro del campo artístico.

2.1. ANTECEDENTES

Dentro de la antropología, desde sus comienzos, ha habido cierto interés por el movimiento humano. Gran parte de las investigadoras coinciden en que todos estos inicios comparten una base evolucionista (Kaepler, 1978; Farnell, 1999; Hanna, 1979).

Encontramos antecedentes tanto en Europa (Alemania principalmente) como en Estados Unidos. Será en este último donde se terminará gestando la disciplina de la antropología de la danza décadas más tarde, y donde antropólogas de segunda generación reconocerán a su compañera Gertrude Kurath como la “madre” de la disciplina. En este sentido, Citro (2012: 20), siguiendo a Foucault, recomienda ejercer la sospecha, con lo que se cuestiona esta versión de la historia que sitúa los orígenes en Norteamérica. La autora argentina contraargumenta muy convincentemente las críticas que las antropólogas norteamericanas han vertido sobre otros trabajos europeos que igualmente podrían considerarse los inicios de la disciplina, quién sabe si con cierta intención de atribuir ese origen a la academia norteamericana. Aquí se recogerán algunas de ellas.

2.1.1. Los “padres” europeos: aportaciones y críticas

Uno de los primeros estudios con cierta relevancia según Kaeppler, fue *Eine Weltgeschichte des Tanzes (Historia Universal de la Danza)*, escrita por Curt Sachs en 1937. Aun así, Kaeppler (1978: 33) no recomienda su uso como referencia teórica dentro de la antropología de la danza, si no fuera para hacerle una crítica, ya que su base, derivada del *kultürkreis* alemán de Graebner y Schmidt, está bañada de tintes evolucionistas. A pesar de esto, otras antropólogas como la ya citada Citro pone en valor este trabajo, cuestionándose así la construcción de los orígenes de la disciplina que han dejado a estos antropólogos al margen de la misma.

El trabajo de Sachs fue uno de los primeros intentos por recoger la diversidad de formas de moverse de las que se tenía conocimiento en la época. Trabajaba con fuentes secundarias, lo que implicaba una fuerte limitación, pero no por ello necesariamente menor valor. También se explicaban algunas características de estas danzas analizadas en relación a la organización socioeconómica y cultural de cada pueblo, incluso vinculadas al género. Se pueden hacer críticas a ciertos aspectos etnocentristas, y a una concepción evolucionista y lineal de la historia, pero también hay que reconocer que problematizará ciertos aspectos que serán recurrentes en la disciplina en décadas posteriores (en Citro, 2012).

Otro trabajo que a menudo aparece en estas genealogías es *El origen de la danza*, de Herbert Spencer, publicado en 1895 (Lange, en Hanna, 1979: 328). Se suele citar someramente, aunque aquí se va a desarrollar con más atención, ya que su concepción acerca del origen de la danza recibió críticas en su propio momento, tal y como se recoge en un artículo aparecido en la revista *The Spectator*¹⁶, publicado poco después de la aportación de Spencer en la revista *Contemporary Review*. Por un lado, se cuestiona su posición de inicio, “where he is”, anclada en el evolucionismo: “in regard not only to other persons of like tastes in other civilisations, but also to that unpleasant standard of reference, which we all so much desire to forget, that of uncivilised or semi-civilised man”¹⁷. Sigue diciendo que no es solo eso lo desalentador de esa investigación de Mr.

¹⁶ Este artículo se encuentra disponible para consulta en línea en: <http://archive.spectator.co.uk/article/6th-july-1895/19/mr-herbert-spencer-on-the-origin-of-dancing> (consultado el 13/02/2018).

¹⁷ Nota extraída del artículo ya citado. “Teniendo en cuenta no sólo el gusto de otras personas acerca de otras civilizaciones, sino el desagradable estándar de referencia, que todos tanto deseamos dejar ya atrás, eso del hombre incivilizado o semi civilizado” (trad. a. del inglés).

Spencer. Se echa en falta algo de controversia en cuanto al tratamiento de las emociones del bailarín, ya que su análisis parece ser “so cruelly analytical, and goes back to “origins” with such unfailing fidelity, that the dancing reader is perforce taken outside himself, and set down to look on at the development of his tendencies as they grew from primitive beginnings ; he becomes a prehistoric “wall-flower”, with the privilege of “sitting-out” through about twenty-five centuries, and noting the stages of development through which his species has passed in previous generations”¹⁸. También se le critica fuertemente su posición con respecto al género. El género masculino se concibe como aquel que puede bailar, aun no estando destinado a ello por naturaleza. El hombre puede ser consciente de cómo el baile supone un conflicto entre sus pulsiones más primitivas, las que le llevarían a bailar; con la razón y la dignidad. En cambio, el género femenino, por ser más sensible, cuando puede disfrutar simplemente lo hace, sin cuestionarse mucho más. Buscando en esos orígenes de la danza, Spencer hace referencia al judaísmo, y cómo esta actividad en origen formaba parte de ciertas ceremonias religiosas. Con el tiempo, se fue perdiendo el componente religioso quedando sólo esa parte procesional danzada. Los primeros bailarines y cuerpos de baile, según se dice en el artículo y no sin falta de cierta ironía, “have therefore a very definite and respectable historical origin”¹⁹.

2.1.2. Los antecedentes en Estados Unidos

Desde Estados Unidos, Tylor (1865) estudió la lengua de signos en diferentes lugares, esperando descubrir gestos y movimientos comunes que dieran cuenta de una lengua de signos universal. Por supuesto, ese lenguaje gestual era más primitivo que el escrito o el hablado (Farnell, 1999: 349). Su trabajo sirvió como base a otros posteriores en la misma temática, como los de Mallery, que comparó los signos de los Nativos Americanos con el lenguaje de signos para sordos, así como con el uso de los signos en

¹⁸ Nota extraída del artículo ya citado: “tan cruelmente analítico, volviendo a los “orígenes” con una fidelidad indefectible, en la que el lector de danza es forzosamente sacado de sí mismo, y puesto a mirar el desarrollo de sus tendencias como si nacieran de los comienzos primitivos; él se convierte en alguien que está presente aun pasando desapercibido por la prehistoria, con el privilegio de poder permanecer sentado y viendo qué ocurre en casi veinticinco siglos, anotando las etapas del desarrollo por las que anteriores generaciones han ido pasando” (trad. a. del inglés).

¹⁹ Nota extraída del artículo ya citado. “tiene entonces unos orígenes históricos bien definidos y respetables” (trad. a. del inglés).

tiempos de Grecia y Roma y con los actores de la contemporaneidad (Mallery, en Farnell, 1999: 349).

En contraste con la mirada universalista y evolucionista de Tylor, Boas dirigió su atención al movimiento mismo, estudiando la danza como producto cultural. Sostenía la existencia una necesidad en el ser humano por el orden y el ritmo, lo que le dará pie a explicar la existencia del arte a nivel universal (en Kaeppler, 1978: 33). Así, reconoció que hay patrones culturales y artísticos en la danza (danzas nativas americanas, en los gestos y movimientos que acompañan al discurso hablado, así como en el canto o la oratoria (en Farnell, 1999: 349). Algunos discípulos de Boas siguieron con estudios al respecto, como Sapir (1949), Margaret Mead (1959) o Franzisca Boas (1972) (en Farnell, 1999: 350).

Por otro lado, y siguiendo a Citro y su tendencia a la sospecha, cabe mencionar al menos brevemente las aportaciones de Lomax, ya que al igual que Sachs ha sido borrado de las “historias oficiales”. Fue etnomusicólogo y en la década de los sesenta desarrolla modelos comparativos para el estudio de la música y la danza. En lo que respecta a esta última, trabajó conjuntamente con Irmgard Bartenieff y Forrestine Paulay, bailarinas y coreógrafas especialistas en Laban²⁰. Su trabajo, tal y como había hecho anteriormente con la música, pretendía encontrar correlaciones entre la danza y los estilos de canto según los diferentes tipos de sociedades y áreas geográficas. A partir de doscientos registros filmicos, Lomax y sus colaboradoras investigaron acerca de los estilos de movimiento corporal. Para encontrar relaciones entre la danza y su contexto socioeconómico comparaban las danzas con las actividades cotidianas. Para realizar esta comparación usaban el método Laban²¹ de análisis del movimiento, tema en el que sus colaboradoras eran especialistas. La notación Laban ha sido ampliamente usada para el registro y descripción de diferentes danzas dentro de esta disciplina.

²⁰ Rudolf Von Laban (1879-1958) fue bailarín, pintor y estudioso de la danza y el movimiento. Estaba vinculado a la danza moderna alemana y al movimiento expresionista. Tuvo que huir de la Alemania nazi, refugiándose en Inglaterra, donde desarrollará el resto de su carrera y morirá. El movimiento para él era una característica universal en todas las criaturas vivientes. De ahí que tomara la danza para estudiar las relaciones entre cuerpo y mente, así como entre individuos y grupos. Su principal aportación será la *Labanotation*, en la que crea un sistema para clasificar y codificar el movimiento humano (en Barbacci, 2002: 4-5).

²¹ El método Laban o *Labanotation* es un sistema de notación del movimiento humano. Los movimientos se expresan a través de símbolos abstractos, de forma que puedan entenderse y aplicarse de manera universal a cualquier movimiento. Los parámetros fundamentales serán peso, espacio, *flow*, tiempo y energía. La notación incluye la dirección, el nivel, el tiempo en que se mueve cada parte del cuerpo, así como el tipo de movimiento (en Barbacci, 2002: 6).

Estos esfuerzos por vincular la danza con el movimiento cotidiano habían sido ya hechos, y así lo cita Lomax, por Bateson y Mead en su trabajo sobre las relaciones entre las prácticas de crianza de niños, el trance y la danza en Bali. El trabajo de Lomax fue duramente criticado por Kaeppler (1978) y Kealiinohomoku (1979). Citro (2012: 32-33) agrupa estas críticas en cuatro temáticas: el vínculo de la danza con la economía del trabajo; el problema de la variación diacrónica e intra cultural; la implementación del método; cierta resistencia o desconfianza generalizada ante los modelos comparativos y evolutivos. A lo largo de un capítulo²², Citro rebate muchas de estas críticas, apoyándose en diferentes trabajos y argumentaciones, tratando de devolver a Lomax un lugar en la historia de la disciplina que hasta el momento no se le ha reconocido.

2.2. EL ESTABLECIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA

De esta forma, los primeros antecedentes trataban de establecer las funciones que las danzas cumplían dentro de sus contextos, así como clasificarlas. A principios de los sesenta, la mayor parte de los discursos producidos en torno a la historia de la disciplina señalan a Kurath como la precursora. A este respecto, Citro sigue con sus sospechas, y rescata a los húngaros György Martin y Pesovár para su genealogía. Estos antropólogos estudiaron las danzas de Hungría, que además sabían bailar. Desarrollaron un modelo estructural para analizarlas y abordaban diferentes cuestiones en relación a los procesos creativos y a las variaciones estilísticas, así como su influencia en los grados de improvisación dentro de la práctica (2012: 38-39).

2.2.1. Gertrude Kurath: la “madre” de la disciplina

La antropología de la danza como tal empieza a desarrollarse a partir de la década de los cincuenta con Gertrude Kurath como “madre” (Kaeppler, 1978:35). Kurath provenía de una familia de intelectuales y artistas de origen germano. Se formó en música y danza (moderna, jazz, improvisación, folclore inglés o *tap*). Durante su formación visitó

²² Para ahondar más en esa cuestión, se puede consultar el capítulo dos de la primera parte de *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*, pp. 30-38.

Alemania en dos ocasiones, donde estudió el método Laban, así como la danza moderna y el método Dalcroze. Antes de dedicarse a escribir textos teóricos, desarrolló su carrera artística como bailarina y coreógrafa (desde la década de los veinte a los cuarenta). Sus obras a menudo recuperaban danzas europeas medievales y renacentistas, así como jazz y danzas indígenas norteamericanas (en Citro, 2012: 26).

Se empieza a dedicar a la investigación académica en la década de los cincuenta. Para Kaepler su trabajo es más etnológico que antropológico, lo que parece marcar una diferencia que acarrea una falta de legitimidad dentro del campo. De hecho, en uno de sus artículos remarca que el trabajo de Kurath era decididamente no antropológico (Kaepler, 1991: 12). Aun así, en 1954, en el simposium *Contributions of Music and Dance to Anthropological Theory* en el Central States Anthropological Society, Kurath planteó lo que sería la base de la *coreología*, que ella define como la “ciencia de patrones de movimiento” (en Kaepler, 1978: 36).

Posteriormente, en 1960, publicó su artículo *Panorama of dance ethnology*, en el que recogía ciertas cuestiones que resultaban cruciales para la constitución de la nueva etnología de la danza. En este artículo examinaba los aportes que se habían hecho hasta ese momento. De esta forma, iba delimitando el alcance disciplina que se estaba creando, así como la necesidad de dicha nueva etnología de la danza de legitimarse dentro de la disciplina antropológica general (Kurath, 1960: 233-236). Según ella, estos estudios podían contribuir a enriquecer la diversidad de intereses antropológicos, tales como las relaciones sociales (vínculos entre individuo y grupo, roles de género, la creatividad) o el funcionamiento de la organización social y económica, sobre todo en las danzas rituales (1960: 236-237). También consideraba necesario incluir todas las danzas, desde las llamadas folk hasta la danza moderna que emergía en su tiempo, ya que la óptica antropológica sobre la danza podría contribuir positivamente a los análisis históricos y culturales. Además, considera imprescindible el trabajo en equipo: un grupo donde haya diferentes especialistas (etnólogos, coreógrafos, bailarines, etc.) y cada uno contribuya desde su disciplina para hacer emerger esa nueva disciplina de la etnología de la danza, con la *coreología* como episteme. Se promovía por tanto lo que hoy llamamos interdisciplinariedad.

En cuanto a la influencia de Kurath en generaciones posteriores, cabe rescatar una apreciación que hace Kaepler refiriéndose a una historia informal de la antropología de la

danza que se hace en el IFMC²³, donde se señala a Kurath como la responsable de estimular los comienzos de toda una nueva generación estadounidense de antropólogas de la danza (Reynolds, en Kaepler, 1991: 13). Tal generalización se suele referir al grupo que conformarían Kaepler, y otras antropólogas como Hanna, Dunin, Kealiinohomoku, Royce, Snyder y Williams. Tal afirmación parece ser dudosa, ya que casi ninguna siguió la línea iniciada por Kurath. Si acaso Kealiinohomoku que sí que sigue el trabajo iniciado por Kurath, ya que reelabora aspectos de su sistema de notación y amplía las guías para describir y analizar la danza (Kaepler, 1991: 13).

Kealiinohomoku se formó en danza (ballet clásico, moderna y étnicas). Sus aportes teóricos se centraron en las funciones sociales de las danzas, relacionando éstas con su contexto cultural. De ella destaca su artículo *An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance* (1983), especialmente en lo que respecta a nuestra investigación, ya que fue uno de los primeros trabajos que desde la antropología abordaba una danza escénica Occidental, para destacar su “etnicidad”, equiparándola a cualquier otro tipo de danza, concluyendo que el ballet también es una danza étnica ya que refleja las tradiciones culturales de su contexto de desarrollo (Kealiinohomoku, 2001: 42).

2.2.2. Segunda generación de antropólogas de la danza: consolidación de la disciplina

Según Farnell (1995: 2), a partir de la década de los setenta hay un cambio de perspectiva. Se pasa de lo observacional y empírico (lo que vemos en las danzas), a aquello que puede desentrañar formas de organización social, valores culturales o creencias, y que habría que buscar en los significados de lo visible. Entre estas autoras destacan las norteamericanas Adrienne Kaepler, Judith Lynne Hanna, Anna Peterson Royce o la británica Drid Williams.

Kaepler ha centrado sus estudios de campo en Tonga y otras islas del Pacífico. Su enfoque etnocientífico está influenciado por la tradición Boasiana, así como por la lingüística de Pike. Esta autora, como se ha ido viendo en este capítulo, ha vertido muchas

²³ Este organismo se estableció en Londres en 1947. En 1981 pasará a llamarse ICTM (International Council for Traditional Music). Dentro del organización, hay un grupo de estudio llamado “Study Group on Ethnochoreology” más especializado en danza. Información obtenida de la página web de la organización <https://ictmusic.org/group/ethnochoreology> (consultado el 15 de junio de 2018).

críticas sobre la actividad que se ha venido realizando en este campo. Partiendo de lo que llama la “brecha del Atlántico” (1991), establece una diferencia entre la antropología europea, a la que caracteriza como folclorista, descriptiva y comparativa (etnología); y la norteamericana. Para ella el objetivo de la antropología de la danza, o más bien del movimiento humano, según puntualiza, es entender la sociedad y sus dimensiones través del movimiento (Kaeppler, 1991: 12). La danza se concibe como parte integral de la estructura social y como manifestación visible de las estructuras profundas (Kaeppler, 1978: 47).

Para Citro uno de los principales aportes del método estructural de Kaeppler

“fue el de destacar la importancia de reconstruir las teorías nativas a partir de las cuales cada grupo sociocultural construye sus sistemas de movimiento y los significados y valores culturales que expresan, evitando el traslado de teorías occidentales propias del etnógrafo para comprender estas otras danzas” (2012: 40).

Judith Hanna se especializó en danzas de tradición africana. También fue docente de danza. Su aporte principal será una aproximación a la danza como acto de comunicación y emoción. De esta forma encuentra lo que caracteriza las danzas del ser humano frente a las “danzas” o movimientos que pueden llevar a cabo otros seres vivos, singularidad que radica en la capacidad del ser humano para extraer cierto concepto abstracto de un espacio-tiempo dado y reelaborarlo con unos ritmos elegidos previamente (en Kaeppler, 1991: 16). Sus investigaciones han seguido una perspectiva generalmente *etic* (frente a otras autoras, como Kaeppler, que siempre ha considerado necesaria la perspectiva *emic*). Hanna habla de la danza como de un tipo de “comunicación no verbal”. Dentro de esta categoría, establece otras seis dependiendo del significado que se puede aplicar a esa danza: “representación concreta”, “icono”, “estilización”, “metonimia”, “metáfora” o “actualización” (Hanna, 1977: 224). También estudió la función de las danzas en la vida social. Tiempo después fijó su atención en la relación entre *performer* y audiencia, temática poco tratada hasta el momento (en Citro, 2012: 41).

Anna Perterson Royce empezó su carrera como bailarina. Años más tarde se formó en antropología, interesándose por los aspectos simbólicos e identitarios, rescatando así los

aspectos sociopolíticos de la danza. Destaca su trabajo con los zapotecas de México, donde la danza representa un indicador de clase e identidad social (en *idem*).

La británica Dridd Williams también tuvo contacto y se formó en diferentes tipos de danzas. Sus trabajos se basan en adaptaciones de ciertos conceptos de Chomsky y Saussure provenientes de la semiótica. Se trata pues de una metodología que busca los significados, no tanto la estructura. A su metodología la llamará *semiasología*, y se basará en los *actions signs*, dentro de una concepción comunicacional del movimiento humano (Kaepler, 1991: 15). También propone una serie de reglas universales comunes a todos los sistemas de movimiento, a nivel estructural. A partir de estas generalizaciones se podrían comparar diferentes sistemas de movimiento, a partir de aquellos universales estructurales que en cada sistema tiene sus particularidades semánticas (en Citro, 2012: 40).

2.3. EL DESARROLLO DE LA DISCIPLINA A PARTIR DE LOS AÑOS 80: DIVERSIDAD DE INTERESES

En los comienzos de los ochenta ya se habían sentado las bases para el desarrollo de la disciplina: se habían tratado las representaciones, los significados y los movimientos de los cuerpos desde una mirada antropológica. A partir de ahí, los intereses van en aumento, así como las latitudes desde las cuales se va produciendo el conocimiento. Surgen voces críticas con la propia disciplina y con el tratamiento que a veces se hacían de ciertos conceptos. La propia “danza” como categoría se problematiza, por su carácter etnocentrista y poco abarcador de las diferentes realidades en que el movimiento encuentra sus desarrollos.

2.3.1. De antropología de la danza a antropología del movimiento: críticas y desarrollos

Con el paso de los años las investigaciones en este campo no han hecho más que aumentar en volumen y diversidad de intereses. Además, la legitimidad dentro del campo de la antropología más generalista parece ser mayor. Entre otros debates generados, destaca el que se cuestiona el uso del concepto “danza” para denominar esta actividad humana. Como consecuencia, se pasa de hablar de antropología de la danza a antropología del

movimiento. Esta modificación coincide con otras dentro de otros ámbitos del conocimiento, como en la etnomusicología, que se pasa de hablar de música a sonido (Feld, en Reed, 2012: 41). También los “estudios de la performance” creados por Victor Turner y Reichard Schechner venían motivados en parte por una crítica al carácter etnocentrista del concepto “teatro” aplicado a cualquier tipo de actuación de modo universal. El uso de “danza” como categoría universalmente aplicable, puede resultar problemático para muchos casos donde la concepción del acto de movimiento puede ser diferente (en Reed, 2012: 75). En nuestro caso, por tratar la danza escénica propia de la cultura occidental, seguiremos usando el concepto de danza en lugar de movimiento.

Los desarrollos más significativos en la disciplina se refieren a aspectos políticos, o a la relación entre cultura, cuerpo y movimiento. Las aproximaciones han sido diversas, desde la semiótica, el posestructuralismo, la fenomenología o las teorías feministas, de acuerdo a la diversidad de desarrollos acontecidos a partir de los ochenta dentro de la academia. Destaca el trabajo de Desmond (1993-1994), que señala el carácter construido y negociado de las identidades sociales a través del movimiento del cuerpo. El lenguaje corporal es complejo y no es constante, indicando diferentes afiliaciones a diferentes grupos situados en espacios-tiempos distintos. Si bien reconoce que la resistencia, la apropiación o el imperialismo pueden afectar al movimiento, también advierte cómo centrar los análisis solo en tales cuestiones puede llevar a ciertos formalismos en los que obviar los significados contextuales y los procesos de hibridación (Reed, 2012: 77).

Los estudios dentro de la política y la danza²⁴ han abordado temáticas como el colonialismo (Cooper y Stoler, 1997; Dirks, 1992; Poole, 1990; Udall, 1992; Allen, 1997); el nacionalismo y la etnicidad (Handler, 1988; Kaeppler, 1993; Taylor, 1987) o la consideración de la danza en un contexto global (Appadurai, 1996; Ness, 1997; Savigliano, 1995). También se ha abordado el tema de la danza desde perspectivas de género, constatando cómo también en esta actividad las diferencias de género se reproducen (Hanna, 1988; Wagner, 1997; Daly, 1991).

Por último, Reed destaca las aportaciones en términos de movimiento, cuerpo y cultura. Este punto se va a desarrollar en el siguiente epígrafe, ya que toca más directamente al tema de nuestra investigación.

²⁴ Para este tema se ha seguido a Susan Reed (1998).

2.3.2. Movimiento, cuerpo y cultura: aportaciones desde los mundos anglosajones

Estas líneas de investigación analizan culturalmente las corporalidades en movimiento, con aproximaciones desde disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales o a la filosofía. En este epígrafe, más que tratar de sintetizar las aportaciones referidas a la diversidad de temas (en aumento en este periodo), se han seleccionado algunas de las que a juicio del investigador son más significativas para la investigación que nos ocupa.

Junto a Reed (ya tratada en el epígrafe anterior), otra autora que destaca es la británica Theresa Buckland. En el artículo que aquí se va a tratar se recogen críticas a textos de temática similar a la de esta investigación por lo que puede ayudarnos a no descuidar estos aspectos. Buckland publica el texto: *All dances are ethnic, but some of them are more ethnic than others: some observations on dance studies and anthropology*, en 1999. Reflexiona sobre la propia práctica, y destaca dos errores habituales y generales al pensar la disciplina. Por un lado, que lo único que se hace en estos estudios es aplicar la teoría social a la danza. Por otro, que los objetos de estudio se reducen a las danzas de “los otros”, y no aquellas que pueden estar vinculadas a las artes escénicas europeas o norteamericanas. Este último es el caso de esta investigación, que tiene como trasfondo la danza contemporánea desarrollada en las sociedades occidentales. Se comparte la concepción de Buckland acerca de “la antropología de la danza (como) un discurso académico que busca entender, a través de la reflexión conceptual y empírica, todas las danzas y sistemas de movimiento y que necesita de determinadas prácticas etnográficas para entender las perspectivas *emic*” (1999: 5).

En el artículo citado recoge y comenta tres investigaciones que desde su punto de vista son importantes y representativas de lo que en una disciplina como esta debería tratarse. Estas tres investigaciones son: una monografía, *Ballet across borders: career and culture* de Helena Wulff; una colección editada de un panel de conferencias, *Human action signs in cultural context: the visible and the invisible in dance* de Brenda Farnell; y una lectura para estudiantes, *Anthropology and human movement. The study of dances. Readings in anthropology of human movement* de Drid Williams. A parte de comentar todos estos textos y otros con los que se pueden generar vínculos, vierte ciertas críticas que

aquí se van a recoger (no todas, las más relevantes para esta investigación) con la intención de no caer en las mismas fallas.

En la primera obra, si bien Wulff recoge muchas de las experiencias, momentos cotidianos de las vidas de los bailarines o sus percepciones, también que se echa en falta ciertas referencias a la propia disciplina para conformar el marco teórico desde el que se aborda la investigación (Buckland, 1990: 10). También sería conveniente incluir un contexto histórico de la danza (en su caso la clásica, pero también la contemporánea ya que hace referencia a ella en ocasiones) más completo y con referencias secundarias a las historias oficiales. En estas últimas nos encontramos ciertos estereotipos que se han formado alrededor de estilos o personalidades que son producto de unas historias en muchas ocasiones elitistas, y que en nuestros días se trata de superar (Buckland, 1990: 11).

Para referirse al trabajo de Farnell, Buckland empieza destacando lo que une a todos los participantes de la colección: el paso de una perspectiva observacional y empírica del movimiento humano, a una que implica la posibilidad de agencia del movimiento. A partir de esta observación, llama a la cautela a la hora de hacer generalizaciones, ya que para esa tarea sería necesaria una investigación más amplia y que incluya lo *emic* (Buckland, 1990: 15-16).

De la investigación de Williams elogia el uso de la *Labanotation*, puede ser muy apropiado para registrar los movimientos, ya que es una herramienta fácilmente adaptable a cualquier tipo de movimiento, independientemente de los significados que posteriormente se les pueda atribuir. También destaca a esta obra como una de las mayores críticas al dualismo cartesiano cuerpo-mente, desde la cual poder superar tal dicotomía (1990: 17).

2.3.3. Aportaciones a la disciplina desde Latinoamérica

La tradición de la disciplina, tal y como se ha visto en epígrafes anteriores, ha situado geográficamente los orígenes entre Norteamérica y Europa. El desarrollo en décadas posteriores se ha deslocalizado, extendiéndose así por otras latitudes como es el caso de Latinoamérica.

Los desarrollos en países como Argentina han sido muy fructíferos desde la primera década de los 2000, con Silvia Citro como una de sus exponentes más destacables. Desde México, Hilda Islas también aportó una serie de claves y conceptos desde los que desarrollar investigaciones sobre danza, muy aplicable a la danza contemporánea occidental, que es el caso que ocupa esta tesis.

El desarrollo de estos estudios en lengua española es muy destacable, ya que facilitan el acceso a la producción de este conocimiento no sólo a investigadores en la academia, sino también a profesionales de la danza, enriqueciendo así las experiencias de todos ellos. Otras autoras que cabe al menos mencionar son Da Matta (1987) en Brasil o Savigliano (1995) también en Argentina.

En primer lugar, se va a tratar el trabajo de Islas (México), ya que es anterior al de Citro, y ésta se apoya en el trabajo de aquella. La autora, formada en filosofía, psicología, así como en danza contemporánea, publica en 1995 *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. Parte del hecho de que la danza es fugaz, es efímera. Y así se pregunta acerca de la posibilidad de pensarla como objeto de estudio, teniendo presente que es inaprensible. A partir de ahí, lleva a cabo un recorrido por el pensamiento filosófico occidental. Su propuesta, con una fuerte influencia de Foucault, se condensa en el concepto de *tecnologías corporales*²⁵. Propone dos niveles de análisis del hecho dancístico: el “cómo se mueven” (un análisis del movimiento); y por otro lado el “por qué se mueven así” (una genealogía del movimiento), que a su vez lo divide en dos niveles, uno que tiene que ver con el afuera (la danza y el campo artístico de la danza), y el otro con el adentro (relación entre movimiento e individuo). Islas formula una herramienta analítica, basada en un contexto de pensamiento y cultura occidental, con ejemplos sobre la danza contemporánea mayormente, pero también de la gimnasia o de las danzas mexicanas. Por ello, su análisis puede ser muy fecundo aplicado al caso que ocupa esta investigación.

Por otro lado, la argentina Silvia Citro viene trabajando temas de cuerpo y danza desde finales de la década de los noventa, como las danzas rituales de los indígenas de Chaco o las manifestaciones corporales de los jóvenes en los conciertos de rock. Una de sus aportaciones principales es la compilación titulada *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas* (editado junto a Patricia Aschieri). En el primer

²⁵ Nótese que esta propuesta de Hilda Islas se encuentra más desarrollada en el capítulo IV de esta tesis.

capítulo, Citro lleva a cabo una genealogía de la práctica antropológica en el campo de la danza, con una “voluntad de sospecha” (2012: 18), ya que tal y como aquí también se ha recogido, la historia que se ha reconstruido propone unos orígenes norteamericanos, basados en ciertas críticas a trabajos anteriores, que la autora termina rebatiendo.

Al final de esta genealogía, propone una metodología en perspectiva comparativa y dialéctica. Su punto de partida es el modelo que propone Islas, con algunas modificaciones. Por ejemplo, complementa el primer nivel de análisis (“el cómo nos movemos”) con: cómo sentimos y cómo significamos el movimiento. Este primer nivel descriptivo debe recoger no sólo las características de la danza (basado en las aportaciones de Laban, la *Labanotation*) como proponía Islas, sino también las emociones y sentidos que tanto los bailarines como el público otorgan a esa práctica. Por lo que respecta al segundo nivel propuesto por Islas, “explicar las danzas I: por qué hemos llegado a movernos así”, la argentina añade un análisis genealógico de los géneros, que incluya transformaciones con otros géneros performativos, las relaciones con otras prácticas y discursos socioculturales de los *performers* y de los grupos con los que se han vinculado, así como las condiciones económico-políticas en las que se produjeron las transformaciones en los anteriores. En este nivel también habría que considerar los modos prácticos de difusión en contextos institucionales y socioculturales. El tercer nivel, “explicar las danzas II: qué consecuencias tiene que nos movamos así”, tendría que incluir el contexto de las performances y/o instituciones en las que se practica y difunde, las relaciones sociales que la práctica de un género posee en las posiciones identitarias y la subjetividad de los *performers* (2012: 48-57).

Otra autora que ha sido muy importante en esta investigación es Sabrina Mora, con su tesis doctoral *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*, presentada en 2010, y que ya hemos reflejado en la introducción.

2.4. EL ESTUDIO DE LA DANZA (DESDE LA ANTROPOLOGÍA) EN EL ESTADO ESPAÑOL: LA DANZA FUERA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

El desarrollo de la disciplina de la antropología de la danza en nuestro país aún está en un momento prácticamente embrionario. Una de las razones principales, a juicio del investigador, es que la danza no se encuentra dentro del sistema universitario, como ocurre en otros países. En Estados Unidos, donde se ha desarrollado mayormente la disciplina, la danza forma parte del sistema universitario desde hace décadas. Este hecho implica que en las universidades existen departamentos específicos de danza. De esta forma, se encuentra profesorado que investiga este hecho con aproximaciones a la materia desde diversas disciplinas como la historia, la antropología, los estudios culturales, etc., además de mantenerse vinculados a la práctica y el desempeño de la profesión.

Actualmente se encuentran departamentos de danza en universidades de muchas partes del mundo. El profesorado, dado que forma parte del sistema universitario, también se dedica a la investigación, de ahí el desarrollo de esta disciplina. En el caso español la situación es diferente. Estos estudios tienen un sistema especial dentro del sistema educativo²⁶, que comparte con otras enseñanzas artísticas, como son la música o las artes escénicas, todas ellas artes efímeras²⁷. Al profesorado en los centros donde se imparten

²⁶ Nos encontramos con dos excepciones. Por un lado, el Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso, en Madrid, dependiente de la universidad Rey Juan Carlos, que oferta un Grado en Artes Visuales y Danza y un Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza. También ofertan como enseñanzas de posgrado un Máster en Artes Escénicas, otro Máster en Proyectos Culturales y un programa de Doctorado en Artes. El profesorado que imparte la docencia en estos grados, en su mayoría, proviene de los estudios de danza, y según su web, cursa el doctorado en Artes, no siendo aún, salvo algunas excepciones, Doctores. La organización académica difiere poco de la ofrecida por el resto de los conservatorios superiores del Estado. Por otro lado, se encuentra el Grado en Ciencias de la Danza ofertado en la Universidad Europea de Madrid (privada), y que desde el curso 2015/16 no se oferta para alumnado de nuevo ingreso, por lo que se dirige más como una vía para que el alumnado que ha finalizado el Conservatorio Superior pueda cursar estos estudios obteniendo así un Grado Universitario. Información obtenida de las páginas webs de ambas instituciones:

Instituto Universitario Alicia Alonso: <https://www.isdaa.es/> (consultado el 10/12/2017)

Universidad Europea de Madrid: <https://madrid.universidadeuropea.es/estudios-universitarios/grado-ciencias-de-la-danza> (consultado el 20/12/2017).

²⁷ No es el caso de otras artes, como puede ser la pintura o la escultura, agrupadas dentro del Grado de Bellas Artes, o la arquitectura, que también se estudia como Grado universitario. Esta distinción no es casual, y cuenta de ello han dado las diversas clasificaciones de las Artes llevadas a cabo a lo largo de la historia. Las artes que llamamos efímeras, que son en mayor grado performativas, parecen no haber llegado a legitimarse lo suficiente como para llegar a la academia universitaria.

estos estudios no se les exige el título de Doctor, como en la universidad, y tampoco forma parte de sus tareas la investigación, por lo que la producción científica en la temática se ve mermada por este hecho.

Uno de los trabajos a destacar es la obra *La cultura a través del cuerpo en movimiento: reflexiones teóricas e investigaciones empíricas* de Ángel Acuña (2004). Se aborda la construcción de la corporeidad a través del cuerpo en movimiento. Se conjugan la reflexión teórica con el conocimiento producido en el trabajo de campo, resaltando el carácter simbólico de la corporeidad. Por tanto, se concibe el cuerpo aquí como lugar de inscripción de las prácticas culturales y, sobre todo, como un tipo de comunicación no verbal. Sus análisis se han centrado en diferentes contextos, incluyendo las “carreras de bolay ariweta” practicada por el grupo étnico rarámuri de México, las danzas de los Yu’Pa de Venezuela, la danza de Espadas de Andalucía u otro tipo de actividades más relacionadas con el deporte, como es la prueba de resistencia “101 Km” de Ronda (Málaga). Se echa en falta quizá una corporeidad que sea no solo reflejo de la estructura y dinámica de la cultura, sino que también sea productora de las mismas.

Otro de los trabajos que destacan es la tesis doctoral de Maria Brugarolas titulada *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*, presentada en octubre de 2015, y que hemos reseñado en la introducción. Si bien esta tesis se presentó dentro de un programa de artes visuales e intermedia, su interés antropológico es notable. Por un lado, la autora se ha formado en danza, y ha trabajado con colectivos y compañías de danza de inclusión. Por tanto, posee un conocimiento experiencial de la temática que trata. Por otro, su metodología ha sido eminentemente cualitativa, con entrevistas y observación. Es un trabajo extenso en el que analiza cómo la inclusión de personas con diversidad funcional afecta a la creación en danza. Este cambio también afecta al paradigma estético imperante dentro de la danza, por esa incorporación de realidades más diversas. La autora analiza cómo se incluye la diferencia dentro de un sistema artístico y cultural como es el de la danza. En general, su

“investigación analiza y sostiene que la inclusión en las artes representacionales de los cuerpos tradicionalmente nombrados *discapaces*, puede subvertir el carácter normalizador y sublimatorio que estas artes han tenido con respecto a los modelos de cuerpo y alimentar unas nuevas imágenes para el arte, sostenidas en un

discurso más acorde con los tiempos que corren basado en la pluralidad de la representación” (Brugarolas, 2005: 27).

El análisis de este carácter normalizador del arte de la danza con respecto a los cuerpos “con condiciones” se va a tratar en esta tesis en el capítulo VII, resaltando la capacidad agencial de los sujetos para reelaborar tales normas (capítulo VIII).

Mari Paz Brozas es profesora en el Departamento de Educación Física y Deportiva en la Universidad de León. Entre sus investigaciones se encuentran textos dedicados al estudio de la danza. Para esta tesis se rescata principalmente su artículo *La diversidad corporal en la danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX* publicado en 2016. En este artículo hace un repaso de la producción en danza contemporánea durante el siglo XX, que será tenido en cuenta en el capítulo IV, dedicado al contexto histórico de la práctica de la danza contemporánea. Brozas parte de la concepción del cuerpo en la práctica escénica, un cuerpo ideal y normativo. A partir de ahí analiza ciertas contribuciones, tanto teóricas como artísticas, para concluir que todas estas prácticas terminan dinamitando la homogeneización corporal imperante.

Por último, se ha considerado necesario destacar otras dos figuras que desde el punto de vista del investigador han sido importantes en la producción de teoría dancística a nivel español. Por un lado, José Antonio Sánchez, profesor en Bellas Artes en la Universidad de Castilla La Mancha. Sus intereses se han centrado en el estudio de las artes escénicas contemporáneas. Ha sido director de *Cairón. Revista de Estudios de Danza* entre 2008 y 2012. Sus contribuciones al desarrollo de los estudios de danza desde distintas disciplinas han sido muy notables. Por otro lado, Delfín Colomé, que también fue director de la misma revista entre 1995 y 2006. Fue diplomático, pero además pianista, director de orquesta, compositor y escritor. Tuvo un gran interés por la danza, y gracias a sus viajes y estancias por el extranjero tuvo ocasión de conocer muy de cerca las producciones que a nivel internacional se estaban llevando a cabo. Se dedicó así a la crítica de danza, y a lo largo de su vida publicó dos libros cuya temática principal era esta actividad artística: *El indiscreto encanto de la danza* (1989) y *Pensar la danza* (2012), además de diversos artículos.

CAPÍTULO III
CUESTIONES DE MÉTODO

Un inmenso universo vivo no puede condensarse en algunas páginas muertas

Marcel Jousse, *L'Anthropologie du geste*.

La metodología de un trabajo de investigación condiciona el desarrollo y las conclusiones de este. Pero no solo eso, también implica una elección y un posicionamiento frente a la producción de conocimiento: qué tipo de conocimiento queremos producir o desde dónde se produce ese conocimiento son algunas de las cuestiones que preocupan o deberían preocupar a aquellos que se dedican a esta tarea. La crisis de la modernidad que a partir de la segunda mitad del siglo XX cala en las ciencias sociales y humanas acarrea el desencanto de una pretendida objetividad (Mora, 2010: 144). Uno de los posicionamientos que problematiza estas cuestiones es el de Donna Haraway. Su planteamiento de la noción de *conocimiento situado* a partir de los análisis de saber/poder de Foucault trata de incluir la subjetividad del investigador en el texto producido, con las consecuencias que esto tendrá para la verdad (concebida como universal y unívoca) y la objetividad. Según Arditi:

“los escritos de Haraway no han de ser tomados como la afirmación definitiva de cosa alguna. Nada podría estar más lejos de sus intenciones. Cualquier enunciado de ese tipo sería volver a caer en el esencialismo y la totalización, transformar su voz en la voz “única y singular”. Haraway permanece leal a la parcialidad e incorpora sus implicaciones a su propio pensamiento. Lo que ve y lo que dice está en función de su propia especificidad y de su propia posición en el campo de poder (determinada por su blancura, género, sexualidad, origen nacional, etc. y no en menor medida, por su posición como una destacada académica en una universidad americana puntera)” (en Haraway, 1995: 17).

Por ello, se ha incluido el Anexo 0 en esta tesis, en el que se expone una breve historia personal del investigador, así como reflexiones que han surgido durante el proceso de investigación, tratando de situar el conocimiento producido en esta tesis.

En general, la metodología usada ha sido de corte cualitativo. Si tenemos en cuenta que el objetivo general de la investigación es analizar experiencias de formación en danza contemporánea y producir conocimiento a partir de las mismas, necesitamos la voz de los que encarnan esas experiencias. Para tratar la construcción de representaciones y de subjetividades en el proceso de formación de danza hay que contar con los discursos de los sujetos inmersos en la práctica. Las técnicas de recogida de información tradicionales en antropología sitúan a la observación como medio para conocer las prácticas. Por otro lado,

si queremos profundizar en las representaciones tendremos que dirigir nuestra atención hacia los discursos que esos sujetos van a producir sobre sus experiencias.

Experiencias, representaciones y subjetividades se encuentran interrelacionadas y se dan sentido mutuamente. Por un lado, la experiencia vivida se construye en base a las representaciones sociales, interpretando así nuestras experiencias y las de los demás. El cuerpo se vive y se siente con la mediación de las representaciones sociales, que a su vez revierten en las experiencias construyendo así formas de subjetividad. Las experiencias también actualizan y soportan las representaciones sociales en un contexto. Por eso, parte de este trabajo se basa en esa capacidad de la experiencia, en este caso los procesos de formación en danza, para incidir sobre ciertas representaciones, abriendo nuevos horizontes de sentido y formas de subjetividad.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, la metodología de este trabajo incluye tanto observación como entrevistas. Además, para profundizar en el nivel de la experiencia se ha recurrido a la autoetnografía. Por último, y no por ello menos importante, hacer mención de la revisión de la bibliografía especializada en el tema, por donde comenzará la exposición de la metodología usada.

3.1. LO QUE ESTÁ ESCRITO

La revisión de la literatura existente en el tema de la investigación es uno de los primeros pasos a realizar en el momento de iniciar un trabajo de este tipo. Como se ha visto en el primer capítulo, el cuerpo como objeto de estudio en las ciencias sociales ha estado prácticamente ausente hasta la década de los setenta. Igual ha ocurrido con los que tienen como eje central la danza. Por ello, hay más escasez que abundancia de teorías, metodologías o aproximaciones en estas temáticas. Este hecho supone un desafío para los que nos dedicamos a este tipo de investigaciones, ya que dicha falta pueda implicar pérdidas en la dirección que la investigación tiene que ir tomando.

Como se avanzaba en la introducción, el conocimiento que se ha ido produciendo en esta tesis se ha apoyado en la Antropología, pero también de manera importante en la Filosofía, y otros ámbitos como la Educación, la Sociología o la Teoría del Arte.

También en este epígrafe incluimos las programaciones de las asignaturas de “Técnicas de danza contemporánea” e “Improvisación”, que se han incluido como anexos en esta tesis. A través de estos programas, junto a otros materiales, hemos analizado en el capítulo IV algunos aspectos en relación a la técnica de danza contemporánea. En el capítulo VIII, se ha usado el programa de “Improvisación” para introducir el análisis de la posibilidad de agencia de los sujetos a través de la creatividad y la improvisación. Estos documentos se han analizado hermenéuticamente (en base a la experiencia del investigador y sus conocimientos de danza), y se ha relacionado con la demás bibliografía y el material etnográfico.

3.2. LO AUTOETNOGRÁFICO COMO RECURSO

La autoetnografía está presente más como recurso que como método en sí. Recurrir a la propia experiencia me ha permitido pensar acerca de la práctica para un primer diseño de las entrevistas, ya que tal y como Jackson reconoce:

“al usar el propio cuerpo del mismo modo que otros en el mismo entorno uno se encuentra a sí mismo impregnado por una comprensión que puede luego ser interpretada de acuerdo con la propia costumbre o inclinación, y que aun así permanece asentada en un campo de actividad práctica y por eso se mantiene en consonancia con la experiencia de aquellos entre los cuales uno ha vivido” (en Csordas, 2010: 102).

La autoetnográfico también nos asistirá en la selección de algunas descripciones basadas en la experiencia del investigador, que dan cuenta de las experiencias vividas. Se tratará de descripciones de carácter fenomenológico de la experiencia corporizada que de alguna forma complementan y refuerzan ciertas consideraciones acerca de las prácticas y representaciones producidas en el trabajo de campo. Cuando el lenguaje lógico-racional no llega a abarcar la naturaleza de ciertas experiencias, como a veces puede ocurrir con las corporales, este tipo de descripciones pueden ayudar a completar el sentido que esas experiencias han tenido para el bailarín o el sujeto en cuestión.

3.3. DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE A LA PARTICIPACIÓN OBSERVANTE: EL INVESTIGADOR COMO INVESTIGADO

La observación participante, como técnica de investigación, forma parte del corpus epistemológico de la antropología desde los primeros trabajos de Malinowski sobre los Tobriand o de Mead con las samoanas. El antropólogo llega al campo y pasa meses, e incluso años tratando de vivir tal y como lo hacen los “nativos”.

En este trabajo, el investigador se ha formado como bailarín durante años, con lo que la condición de “nativo” de la práctica estudiada es inevitable. De esta forma, ha encarnado algunos de los procesos que se van a ir refiriendo, no todos, ya que cada individuo traza su historia y sus experiencias son propias y subjetivas. A la hora de pensar y diseñar la metodología de la investigación, hay que tener en cuenta esa particularidad. No es el primer caso, al contrario, como vimos en el capítulo II la mayor parte de antropólogas que se han dedicado a estudiar la danza también la han practicado. Esta condición de participante es importante durante el proceso, y ha de quedar reflejado en el texto. Tal y como reconoce Sklar:

“while it has been traditional practice to erase the researcher’s body from the ethnographic text, ‘subjective’ bodily engagement is tacit in the process of trying to make sense of another’s somatic knowledge. There is no other way to approach the felt dimensions of movement experience than through the researcher’s own body²⁸ (2000: 71)”.

Louis Wacquant es un referente en este tipo de investigaciones encarnadas, a partir de la publicación de su obra *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. En ella, el sociólogo se interesó en un primer momento por los mecanismos del racismo. Para ello, decidió introducirse en el mundo del boxeo en un gimnasio de un barrio-gueto de negros en Chicago. Empezó a entrenar en ese gimnasio tres veces por semana. A medida que iba experimentando dicha actividad, sus intereses empezaron a cambiar, hasta el punto de que quería dejar la academia universitaria y convertirse en boxeador (no sin falta de cierto romanticismo del académico que desde su posición privilegiada anhela esa

²⁸ “Mientras que ha sido una práctica tradicional borrar el cuerpo del investigador del texto etnográfico, hay un compromiso corporal subjetivo que es tácito en el proceso en el que se trata de generar sentidos del conocimiento somático de otro. No hay otra forma de aproximarse a la dimensión sentida de la experiencia del movimiento que no sea a través del propio cuerpo del investigador” (trad. a. del inglés).

inmediatez de la carne puesta en el centro de la existencia). El hecho de vivenciar la actividad fue determinante en su pensamiento, en sus propias palabras:

“existe de hecho una comprensión del cuerpo que supera – y precede – la plena comprensión visual y mental. Sólo la experimentación carnal permanente que supone el entrenamiento como complejo coherente de práctica de incorporación permite adquirir este control práctico de las reglas del pugilismo que, justamente, dispensa de constituir las como tales en la consciencia” (2004: 75).

Esta experimentación carnal nos permitirá acceder a las representaciones no sólo desde lo dicho en los discursos a través del análisis de las entrevistas o de las notas de campo, sino también desde aquellas dimensiones que, como dice Jackson (1983), permanecen “más allá del discurso”; o que, de acuerdo a Merleau Ponty (1993), son un “saber del cuerpo” (en Mora, 2010: 222).

El doble rol como bailarín e investigador tiene consecuencias metodológicas (Aschieri, 2013: 1) que en este caso han ayudado a empatizar con los estados de cuerpo-mente de los que hablaban las personas entrevistadas. Son varios los autores que estiman necesario encarnar el conocimiento de lo que se quiere investigar (entre otros Foster, 1992; Thomas, 2003; Claid, 2006 o Downey, 2005 en Ravn and Hansen, 2013: 197). De hecho, cuando acudí al despacho de mi director de tesis José Antonio González Alcantud y le explicaba mi proyecto de investigación, su pregunta fue significativamente directa: “Pero tú bailas, ¿no?”. Al mismo tiempo, esa familiaridad nos puede llevar a no percatarnos de ciertas dinámicas ya incorporadas por el investigador siendo “nativo” de la práctica estudiada. Por eso, tal y como señala Grau (2007: 90), es necesario mantener activa la duda y la capacidad crítica, para cuestionar las lógicas y los significados que los bailarines, en este caso compañeros y profesorado, otorgan a sus prácticas.

3.4. LAS ENTREVISTAS

La entrevista es un método de investigación ya tradicional en la antropología (Hammersley y Atkinson, 1994: 121), junto a la observación participante. Gracias a los

relatos podemos acceder a las representaciones que los sujetos poseen sobre ciertos temas, y que forman parte del mundo que viven. En este caso, nos ha posibilitado poder conocer lo que dicen sobre sus experiencias de y en la formación en danza y los sentidos que otorgan a tales prácticas. De esta forma también contamos con la perspectiva *emic*, tal y como Farnell recomendaba y quedaba recogido en el capítulo II.

Se han realizado un total de dieciséis entrevistas semiestructuradas. En todas las entrevistas se ha tratado de proceder de forma similar, aunque en ocasiones esto no haya sido posible, bien condicionados por limitaciones temporales o por el propio desarrollo de la entrevista. La mayor parte de ellas se han realizado en dos sesiones de unos cuarenta y cinco minutos cada una.

En la primera sesión las preguntas eran más generales, tratando de que la persona entrevistada expusiera sus intereses, carencias o gustos, y desarrollara así su propio discurso. Las preguntas trataban de ser los más generales posibles, del tipo: “cuéntame cómo ha sido tu trayectoria de formación en danza contemporánea”, “¿qué recuerdos tienes de aquella experiencia?” o “¿cómo lo vivías aquel tiempo?”. Aunque hay que apuntar que en alguna ocasión la entrevista tenía que dirigirse algo más de lo deseado, ya que la persona no llegaba a desarrollar mucho las respuestas. En otros casos, por el contrario, la intervención no era necesaria, y un mínimo gesto de afirmación servía de conexión entre diversas experiencias que la persona iba relatando. De esta forma, en esta primera sesión tenía la oportunidad de conocer un poco la historia de la persona entrevistada, así como experiencias o momentos que le parecieran relevantes, para bien o para mal. Una vez realizada la entrevista la transcribía y se la mandaba, y a partir de ahí fijábamos la segunda sesión.

En la segunda sesión la entrevista estaba dirigida hacia ciertos intereses más concretos de mi investigación. También aprovechaba para aclarar cualquier tema que en la primera sesión no hubiera quedado manifiesto, o que necesitara profundizar. Las preguntas aquí giraban en torno a valoraciones del entrenamiento formativo, de la técnica de danza contemporánea, cómo percibían la práctica en el conservatorio, cuestiones en torno a la improvisación, a los cuerpos, etc.

La información producida en las entrevistas ha servido como método para observar la realidad y los discursos presentes en el contexto, cuyo análisis, en un primer momento,

se ha dirigido a la dimensión descriptiva, tratando así de destacar la perspectiva *emic*. Este material ha sido puesto a dialogar con las diferentes propuestas teóricas, destacando así la dimensión más interpretativa, para posteriormente volver a la perspectiva de los sujetos entrevistados o la propia experiencia del investigador, en un movimiento constante que ha ido se ha ido plasmando en el texto final.

3.5. APUNTES AL CONTEXTO Y A LAS/OS PARTICIPANTES

El presente trabajo de investigación ha tenido como campo principal el Conservatorio Profesional de Danza de Granada²⁹. La mayor parte de la información producida a través de las entrevistas y las experiencias está vinculada directa o indirectamente a este contexto.

También hemos contado con otras entrevistas y observación realizadas en The School of Toronto Dance Theater³⁰. Esta escuela se diferencia de las enseñanzas universitarias³¹ que se ofertan en Toronto por ser el *conservatoire* de la ciudad. También han servido como apoyo en ciertas cuestiones que se asociarán a un funcionamiento unitario del código de danza, como *tecnología corporal*, en términos transnacionales.

Dentro del Conservatorio Profesional de Danza de Granada se puede escoger entre varios itinerarios de danza: danza clásica, flamenco, clásico español y danza contemporánea. En este caso nos hemos centrado en la danza contemporánea, por dos motivos principalmente. Por un lado, se tiene una imagen general (dentro del entorno

²⁹ El conservatorio se abrió en 1989, según consta en su web, tratando de cubrir una demanda social en el ámbito de la danza en la ciudad de Granada. La primera sede fue el Palacio de Mondéjar, y posteriormente se creó el centro actual, preparado y acondicionado específicamente para la práctica de la danza.

³⁰ La School Of Dance Theater of Toronto lleva más de cincuenta años en funcionamiento. Sus valores, según su web, son la excelencia y la innovación. Se aboga por una formación saludable y progresiva. Invierten en el desarrollo creativo y coreográfico. Ofrecen un ambiente apropiado a las necesidades de los estudiantes, del profesorado y del personal, así como del campo artístico. Desde 1993 su directora es Patricia Fraser, a la que tuve ocasión de entrevistar. Esta escuela es reconocida en Canadá como el lugar donde se puede aprender, principalmente, la técnica *Graham*, y que además está muy centrado en la práctica, y no tanto en la teoría, la creación u otros aspectos que pueden tener más relevancia en otro tipo de estudios. Para más información se puede visitar su página web: <http://schooloftdt.org/> (consultado el 10 de enero de 2018).

³¹ Mi estancia de investigación en el extranjero tuvo lugar la ciudad de Toronto, lo que me permitió conocer cómo se organizan los estudios en ese contexto. Allí se diferencian dos ámbitos, el universitario (que aquí podríamos equipararlo a los estudios superiores, aunque con las singularidades que se han especificado en el epígrafe 2.4) y el profesional. The School of Toronto Dance Theater es la Institución dedicada a lo profesional. La mayor parte de la formación se centra en lo práctico, a través de la incorporación de técnicas de danza, al igual que en el Conservatorio de Danza de Granada.

dancístico) de que la danza contemporánea da mayor espacio a la creatividad personal y a una libertad que otras especialidades quizá no. Por este motivo, se encuentran mayores tensiones entre el código de danza y las posibilidades de subjetivación por parte de los sujetos. Por otro, es la especialidad en la que me he formado y que he incorporado, con lo que he dispuesto de un acceso al campo privilegiado.

La formación de bailarines en los conservatorios en este país se organiza en tres periodos o grados: elemental (cuatro años), profesional (seis años) y superior (cuatro años). En total se trata de catorce años con una dedicación que puede oscilar entre las tres y las seis horas diarias. Estos estudios oficiales están diseñados para el desarrollo de una formación continuada desde los ocho hasta los veintidós años. Se trata de una formación amplia y que requiere muchas horas de entrenamiento (que además en muchos casos se tiene que compaginar con otros estudios o con un trabajo).

El conservatorio de Granada presenta una particularidad, y es que el grado profesional en la especialidad de danza contemporánea no tiene una edad límite para acceder, a diferencia de otros conservatorios en los que en general la edad límite suele estar en torno a los veinticuatro años. Así pues, hay un grupo de adultos que se forma en el centro por las mañanas. Es en este contexto donde mayormente se desarrolla la investigación, ya que es allí donde he pasado cinco años formándome como bailarín, y desde donde se ha producido la mayor parte del material etnográfico. Además, el grado profesional es el periodo más largo dentro de esos estudios y donde la práctica física está más presente³². Por otro lado, también es necesario anotar que el alumnado entrevistado está en edad adulta, ya que se ha observado a lo largo del trabajo de campo diferencias con respecto a la aprehensión y reflexión sobre la experiencia del entrenamiento dependiendo de la edad y/o madurez³³:

“pienso que hay una percepción distinta en cuanto a la edad. De hecho, la danza contemporánea es una danza a estudiar en... no

³² En las enseñanzas superiores (grado posterior al profesional) nos encontramos con dos itinerarios principalmente: coreografía o pedagogía. Tanto uno como otro tendrán una parte amplia dedicada a asignaturas teóricas, y la práctica física en general (dependiendo del conservatorio) tendrá una asignación temporal menor que en el grado profesional.

³³ A este respecto, se recoge en el último capítulo de líneas generales de investigación futuras, llevar a cabo una investigación similar a la presente, pero con personas de menor edad para comprobar posibles variaciones en los resultados.

siendo más mayor, pero teniendo un pensamiento abstracto... un poco más desarrollado” (Julene S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

Las edades de los participantes en las entrevistas oscilan entre los veinticuatro y los sesenta años. En este epígrafe se van a destacar algunos aspectos contados en las entrevistas acerca de sus inicios en la danza. Algunos hablan de sus motivaciones, de sus contextos familiares, de los afectivos, etc. De esta forma se trata de situar a estos participantes dentro de sus contextos y del contexto de la investigación. Para ello se han seleccionado algunos extractos (la mayoría al principio de las entrevistas, donde eran preguntados por el origen de sus trayectorias). No se ha entrecomillado la información ya que se han ido obviando algunas partes, con lo que no es literal, ya que la finalidad es crear un relato breve y de contenido pertinente.

Entre las alumnas tenemos a Julene Sánchez, Dogy del Río y Mercedes Quijada. Todas ellas comenzaron sus estudios oficiales a una edad tardía (fuera de lo que institucionalmente se considera adecuado³⁴), pero no así su contacto con algún tipo de danza, que comenzaron a practicar a edades más tempranas. También considerar que todas ellas han realizado algún estudio universitario, lo cual ha podido contribuir a unas experiencias vitales más dilatadas, y a eso que Julene dice de tener un pensamiento más abstracto. El hecho de que las tres tengan formación universitaria no fue algo planificado, sino más bien fruto de una voluntad por su parte de compartir su experiencia para una investigación doctoral³⁵. Las tres alumnas son de distintas promociones.

Julene Sánchez

Empecé en gimnasia rítmica hace muchos años, y a lo mejor estuve en gimnasia rítmica cuatro o cinco años, y luego, tuve un parón, y luego empecé con el tema del baile. Primero empecé por las sevillanas, después seguí con el flamenco...vale...tendría a lo mejor catorce años... y luego me apunté a clases de ballet clásico. Vale, pues tenía... vamos a

³⁴ En el capítulo VII se ampliará el tema de la edad como factor en las representaciones del cuerpo ideal para la danza.

³⁵ Este hecho podría interpretarse como un acto de empatía hacia una investigación del ámbito universitario, del que ellas han formado parte, por lo que valoran el conocimiento que pueda producirse a partir de sus experiencias, ya que además es una forma de valorar sus propios procesos formativos. Le propuse a otras personas que finalmente no mostraron tanto interés. La intención explicitar este hecho no es emitir una consideración o juicio clasista, pero sí dejar constancia del hecho.

decir que tres años de ballet clásico con una rusa, y de flamenco... de flamenco luego fue uno más, y ahí corté... porque me tuve que poner a trabajar. Y empecé la carrera. Y luego... vale vamos a decir que... que con una formación más intermitente, cuatro años, cuatro o cinco años, y con una formación más continua, el tiempo que estuve trabajando en Japón, estos años del “conser· (...). Todos los días, o casi todos los días... dedicarle una hora y media, dos horas... si (...).

Yo siempre he querido dedicarme, pero nunca... pero no he podido, o yo que sé... porque mi padre estaba regular, mi madre estaba un poco enferma, entonces tenía que trabajar; tuve que trabajar...y no me daba. Y luego mi hermano era pequeño, y me tenía que ocupar de él, trabajar...lo que pasa que yo siempre quería bailar, yo le pedía a mi madre que me llevara al conservatorio y me decía que no... (risas), que tenía que limpiarle el culo a mi hermano. Que tenía que limpiarle el culo a mi hermano y los calzoncillos de mi padre... así que... (risas), en verdad lo tenía claro, yo quería estudiar danza, baile flamenco... bueno lo que en el momento más te... en ese momento quizá era flamenco, pero no pude. No pude, no pude o no supe cómo... pero que no... que yo lo tenía claro, que yo lo quería hacer...y lo pedía, pero no me lo daban. Así que hasta que yo no he podido coger esas herramientas por mí misma, pues no lo he podido dedicar más horas.

Cuando empecé con la gimnasia rítmica le llevaba a la profesora los casetes con las músicas con las que tenía que montar... (risas) (...) y ella diría: ¿y esta niña dónde va? Donde va... y yo buscaba las músicas y... y... de pequeña me acuerdo de que las visualizaba y le decía: pues para esto me he imaginado esto, esto, y esto.... Y este... a lo mejor era un moco, a lo mejor tenía 7 u 8 años, a nivel como de montaje, a nivel de ejecución eso ya era otra cosa...porque en gimnasia rítmica también era más mala que un ocho, que chupaba más banquillo (risas). Pero a nivel de visualización de movimiento y de coreografía... sí que desde pequeña me acuerdo de que sí... es como si viera las cosas... y eso me llevaba a querer estudiar más sobre toda esa parte de estudiar más sobre... sobre toda esa parte... más que solo el hecho del placer de bailar, que siempre estaba... pues eso, travestida, o disfrazada de cosas, y con ganas de bailar... eso...

Dice en otro momento refiriéndose a su relación con la danza: “No, no, como una profesión, por supuesto”.

La entrevista a Julene se realizó el 16 de febrero de 2016 en las instalaciones del conservatorio, en una clase de acondicionamiento físico que pedí al centro para esta finalidad. Tenía treinta y tres años en el momento de la entrevista. Es Licenciada en Historia y Diplomada en Humanidades.

Dogy del Río

A ver, te cuento, pues yo bailaba desde pequeña, porque tenía un problema en los pies y mis padres me apuntaron a clásico, porque se lo dijo el médico, y realmente no sé cuál era el problema, creo que tenía un poco para adentro los pies, y entonces con el clásico pues como hacía en “dehors” pues los iba abriendo. Bailaba clásico, flamenco y español. Y... al principio, pues nada, tú no piensas si te gusta o no te gusta, tú vas, lo haces fantásticamente y nada, una vez una profesora me dijo: tú vas para el flamenco. A los años me dijo que no tenía coordinación y entonces me dijo: tú vas para clásico. Y seguí bailando clásico. Y nada, después de eso lo dejé porque empecé con los estudios, me apunté a baloncesto. O sea que dejé la danza y luego la retomé otra vez en otra escuela diferente, y otra vez lo mismo, bailaba español clásico y flamenco. Sin saber que existían más cosas. Y nada, pues bailaba con mis padres, delante de ellos, haciendo... el subnormal, pero ya está. Después de eso, qué pasó. Pues nada, que empecé a descubrir el teatro, y poco, y del teatro empecé... entré en una academia de danza moderna. Y ahí bailábamos pues... funky, jazz, moderno... música comercial vamos. Ahí me tiré otros... tres años, y entonces empecé... vas creciendo, vas escuchando más cosas, y descubrí el hip hop. Me iba a Barcelona a hacer cursos, seminarios de hip hop, y en uno de ellos, que era una mezcla extraña, vi una cosa que no sabía lo que era, y dije: ¡ah! ¿Eso qué es? Y me dijeron; eso es contemporáneo. ¡Ay! Si yo no sabía que existía esto. Y entonces me enteré de que en Granada había un conservatorio de contemporáneo, pero no... la eché tarde. Entonces estaba fuera de plazo, y no pude entrar. Al año siguiente dije venga lo voy a volver hacer, y de nuevo se me volvió a pasar el plazo... muy inteligente (risas). Y dije: bueno, pero tiene que haber para más cursos. Y pregunté y para segundo estaba en plazo y dije: bueno, pues lo voy a echar para segundo. Directamente, y sin tener ni idea de lo que era el contemporáneo, porque nunca había hecho nada en mi vida, una amiga me explicó en un bar lo que era una contracción, y otra amiga me hizo una clase de barra para

recordar lo que era el clásico, hice la prueba y entré. Y ahí sí que me tiré ya... cinco añitos... que ya conoces, de contemporáneo... y de ahí ya me he pasado al superior.

La entrevista a Dogy se realizó el 20 de mayo y el 26 de julio de 2017 en su casa. Dogy tenía veintinueve años en el momento de la entrevista. Es Diplomada en Empresariales.

Mercedes Quijada

A ver; es que... lo de la danza, yo creo que empecé en realidad desde pequeña, yo sola. Porque me gustaba. Pero así de manera profesional, empecé con dieciséis. Fui a estudiar a Guadix, en la escuela de artes, y ahí es donde empecé a pagarme las clases particulares. Empecé con clásico y con gimnasia rítmica (risas), y flamenco, que era lo que a mí me gustaba. Entonces estaba decidiendo siempre entre contemporáneo y flamenco, y me quedé con flamenco, por esa época. Daba clásico, pero me quedé con flamenco. Y luego hasta que llegué aquí a Granada, con dieciocho, y empecé a hacer Bellas Artes, y lo dejé un poco aparcado, ¿no? Lo del contemporáneo y todo esto, y seguí con flamenco. Lo que pasa es que dentro de la carrera claro, todo lo que a mí me interesaba estaba relacionado con el cuerpo, entonces dentro de la rama de escultura, pues tiraba siempre a lo performativo, al tema de instalaciones, la edición de sonido, de vídeos... así que siempre ha estado relacionado. Ahí hasta que terminé la carrera, bueno en medio de la carrera empecé a prepararme para el conservatorio, que fue cuando entré, y también me di un año de baja porque no podía terminar la carrera, y hasta ahora (...). (Cuando era pequeña) me ponía a bailar las coreografías de Chayanne, las coreografías de Britney Spears... (risas) (...) Aparte de que yo me inventaba las mías, con las canciones que me gustaran, pero los videoclips... vamos, de “pe a pá”.

El flamenco a mí por ejemplo me da pasión, porque me apasiona... es una cosa, que yo no sé cómo explicarlo, me da una cosa por dentro... cuando canta alguien bien, o una bailaora o bailaor que lo hace bien, y me quedo muerta, me gusta mucho. Lo que pasa que el contemporáneo tiene esa parte de creatividad que a mí tanto me gusta. Que dentro del flamenco también la puedes desarrollar, ¿no? Pero de una manera diferente. Porque el contemporáneo te da más control del cuerpo, que es lo que a mí me llama la atención, tira más a la acrobacia, puede tirar más a la performance... puede tirar más a donde quieras.

Pero siempre desde una base del control del cuerpo. y el flamenco tiene otra cosa con el control del cuerpo, que no es el mismo. Y por eso pues me tira más el contemporáneo.

La entrevista a Mercedes Q. se realizó el 18 de enero y el 21 de marzo de 2017 en la casa del investigador. Mercedes tenía veinticinco años en el momento de la entrevista. Es Graduada en Bellas Artes.

En cuanto al profesorado, se ha contado con los relatos de Miguel Vázquez y Carina Martín, ambos profesores en el Conservatorio de Granada. También se ha incluido a Maximiliano Sandford, bailarín profesional y docente, que ha impartido diferentes cursos en este conservatorio. Se ha considerado contar con Mercedes Peinado, docente y directora de la academia *4x4 Multidanza* de Granada, ya que muchas de las personas que han entrado a formarse en las enseñanzas institucionales han pasado por su academia antes. Por último, también se ha contado con Germana Gómez, profesora titulada de Técnica Alexander (técnica somática).

Miguel Vázquez

En el tema personal a mí lo que me ha ido muy en la danza es... como una manera... la danza en el sentido creativo. (...). A mí me ha ayudado en el sentido de que me ha hecho sacar muchas cosas de mí que me han venido muy bien como persona. En el sentido creativo. O sea, un poco terapia, para que nos entendamos. En un sentido terapéutico. Porque además de joven estaba muy perdido, que no sabía qué hacer... pero no sé por qué era que algo artístico necesitaba. Pintura que si escribir, que si tal... perdido. Entonces yo creo que eso es que hay algo en ti que quieres expresar y quieres encontrar el camino. (...) Yo hice magisterio cuando dejé de bailar. Que lo dejé (bailar), y quería estudiar, y me hice magisterio. Yo dejé.... Yo hice hasta COU, y lo dejé para meterme en el teatro. (...).

En Cádiz teníamos un colectivo. Y entonces yo de pronto quería ser actor de teatro, que era lo que de pronto me gustaba. Y porque me venía bien. y yo creo que a mí ha sido terapéutico. Me venían muy bien todas estas cosas, me liberaba de mis infiernos personales (risas) y entonces yo creo que por eso estoy aquí, no por otra cosa.

/y entonces con la danza, estando ya en el teatro fue que empezaste/

De casualidad. Con el teatro, de casualidad me dijeron de hacer danza. también estaba en un entorno artístico de gente que hacía danza, amigas. Entonces... lo que si es cierto es que mi cuerpo es para la danza.

Bueno yo en Cádiz hacía con una profesora, estuve allí un año... En el 83 (...). Su hermana es con la que yo empecé, con Paz, con clásico. Y entonces pues de alguna manera, yo hacía teatro. Y con ella yo hacía teatro, performance... son muy amigas mías. Y entonces yo me fui a una actuación a Barcelona, que entré allí en una compañía que tenía un buen recorrido en España. Y actuamos en muchos sitios, muy buena. Y entonces en Barcelona fui al instituto del teatro a preguntar por teatro. De casualidad allí lo que me metí en una clase de teatro, me metí en una clase de danza contemporánea. porque con esta chica de Cádiz, con paz, yo hacía clásico. Pero vimos una vez a una compañía de Barcelona de contemporáneo, que yo dije: ¡guau! Esto sí que me gusta. Porque yo clásico, pues no me terminaba de gustar. Pero bueno que yo lo hacía. Yo sabía que no era mi estilo, eso lo tenía clarísimo. Entonces en Barcelona me meto en esa clase de contemporáneo y dije, entonces lo que voy a hacer es en vez de teatro las pruebas para contemporáneo. (...). Entonces hice contemporáneo, y también clásico. Aunque clásico lo dejé en quinto, que ya empecé yo a bailar. Luego me la saqué por libre.

La entrevista a Miguel se realizó el 29 de junio de 2016 en las instalaciones del conservatorio. Miguel tenía cincuenta y seis años en el momento de la entrevista. Es Diplomado en Magisterio de Educación Física.

Carina Martín

Pues es curioso, porque yo empecé con danza contemporánea. Lo que pasa que empecé en Francia, y... a una edad que yo creo que no correspondía. Porque yo realmente quería hacer danza clásica, y como donde vivíamos no estaba la especialidad, pues empecé a hacer danza contemporánea. Y bueno, ya cuando nos vinimos a España, si me matriculé en el conservatorio, para hacer danza clásica. Y... siempre es curioso, porque en mi familia a veces me lo han comentado, ¿no? Como: ay que ver que empezaste con el contemporáneo que no te gustaba nada, y cómo después... (...). Entonces realmente fue como un... volverme a reencontrar de otra manera, pero ya te digo, tenía otra edad...

desde otro recorrido, ya había hecho danza clásica, ya había pasado por allí. Y también es verdad que la danza clásica me ayudó mucho porque... sí que me aportó un conocimiento de mi cuerpo que eso me facilitó a la hora de poder descubrir nuevas sensaciones con la danza contemporánea.

Yo empecé a dar clase con dieciséis años. O sea, super joven. Que a día de hoy pienso: cómo pude ponerme a dar clase sin tener realmente ni siquiera... o sea, estaba todavía en el instituto. Y casualmente empecé a dar clase para pagarme las clases de danza clásica. O sea que fue un poco como: siempre me gustó dar clase, pero me vi un poco motivada por tener que pagarme, además del conservatorio, pues unas clases que yo iba... pues con unos bailarines del Ballet de Cuba. Entonces empecé desde muy joven con la docencia, y siempre desde la reflexión. Claro, cuando a veces no tienes herramientas, te planteas muchas preguntas de cómo tengo que hacerlo, cómo debo de hacerlo... y eso me hizo adquirir siempre el hábito de cómo me daban la información. Y cómo, a mi juicio, y luego a través de la investigación y la lectura... pues sí que... fui como reflejando tipos de metodologías, qué podía funcionar más o menos, y según en qué cuerpos. Después es verdad que en el Centro Andaluz de Danza también me ofrecieron dar clase en el grupo de tarde, que eran gente amateur, que no estaban dentro del programa de posgraduado. Pero gente con una motivación brutal. Y... bueno, o sea, siempre la docencia ha estado dentro de mi formación o de mi recorrido artístico, hasta que un poco también, por casualidad... realmente, se supone que me iba a Barcelona con la compañía Metros. Y salieron las oposiciones... y un poco a nivel familiar... dije: bueno, me presento, los tranquilizo un poco... y aprobé. Y entonces, pues bueno, pues... ahí sí que dije: bueno, ya tengo que reflexionar aún más. Y sí que es verdad que yo pienso que el primer hábito que tuve que adquirir cuando me dediqué a la docencia con bastantes horas diarias, era: cómo trabajar con mi cuerpo para no lesionarme.

Y... pero luego a lo largo de estos catorce años aquí en el “conser” sí que siento que mi mente, ha cambiado mucho. O sea, lo que quizá más haya cambiado no es mi cuerpo, sino mi mente. en cómo veo la danza, y sobre todo, cómo veo que ya, puede llegar a las personas. Antes yo tenía una mentalidad de que: las personas tienen que llegar a la danza. y a día de hoy pienso más que la danza tiene que llegar a las personas.

La entrevista a Carina se realizó el 7 de octubre y el 14 de octubre en las instalaciones del conservatorio. Carina tenía treinta y nueve años en el momento de la entrevista. Es Diplomada en Magisterio de Educación Especial y también está realizando estudios de posgrado.

Maximiliano Sandford

Empecé de muy joven, con la gimnasia deportiva, cinco o seis años de edad. Y ahí seguí formándome en gimnasia hasta llegar bastante lejos, fui al campeonato del mundo de gimnasia... entonces estuve toda mi vida, hasta los veintiún años, haciendo gimnasia. Hasta que llegó un punto que decidí dejarlo... también allí en Brasil pues... mi padre me presionaba un poco, en plan... “tienes que... o vas a estudiar, o hasta cuando puedes seguir con esto”. Entonces me empezó a presionar un poco, y la verdad que ya estaba un poco cansado de la gimnasia, porque es muy duro, es un trabajo muy duro, que te cansa, porque empiezas muy pronto y te cansas muy pronto también, y el cuerpo llega un punto en que no aguanta. Y ahí fue cuando lo dejé y aunque siempre me gustó bailar, pero estaba un poco ahí... con... ¿no? en Brasil también hay muy prejuicio con el tema de la danza, para los chicos, y... mi padre también lo tenía. Pero claro, ya con veintiún años cuando lo dejé, pues fue una casualidad. Yo iba a recoger las... a una amiga que era novia de un chico que hacía gimnasia conmigo, y la fuimos a recoger en la danza, que hacía jazz, un poquito de contemporáneo. E íbamos a recogerla siempre. Y yo veía que eso me gustaba mucho, y quería hacerlo. Entonces al medio año empecé en Brasil a tomar unas clases, en una escuela. Y empecé mucho con el ímpetu de la gimnasia... con esa disciplina, y empecé a ir todos los días, y todas las horas que podía, es que no paraba. Y yo en un año yo tenía ya esa conciencia de que yo quería ser profesional para ya. Es que era muy joven...

Pero, al año, he decidido venir, por varios factores, a Europa. Tenía la idea de... bueno a mi madre le he dicho que venía por dos meses, pero yo tenía la idea de que me iba a quedar. Y quería bailar en una compañía de danza. pero claro...

Fue entonces cuando me di cuenta de todo lo que me faltaba por aprender para entrar en una compañía o algo así. Pero tuve la suerte de que hice un “casting” para una compañía de Granada que se llama Date Danza y nada, el coreógrafo me vio saltar así tanto, con lo que tenía de la gimnasia, y se encantó, y entonces entré en la compañía. (...) Y he estado

ahí cuatro años formándome. Hasta que... he decidido seguir... adelante, y seguir buscando otras cosas. Entonces empecé a hacer audiciones, (...) hice una audición para una compañía aquí en Madrid, que se llama Losdedae, y el coreógrafo es Chevi Muraday. Y me cogió, y entonces vine a Madrid, cogí las cosas de ahí de Granada y me vine a Madrid. (...) Y también pues me decidí... también he sido un poco culo inquieto, ¿no? Y quería ir por Europa, y viajar y tal. Y entonces lo dejé también, y ahí desde entonces soy freelance, y de eso hace como tres o cuatro años. (...) Me fui para hacer una audición para Wim Vandekeybus y no me han cogido, pero él se quedó con mi contacto y luego enseguida me llamó para hacer una especie de encuentro, que estaba dos meses con varias personas, y con toda la compañía y con él, trabajando, durante dos meses, con clases a diario, de dramaturgia, de danza, y... no sé bien donde... o por qué, fue ese encuentro... nunca he tenido muy claro cómo fue, pero me ha abierto muchas puertas, he conocido a mucha gente. Entonces ahí me llamaron para hacer una ópera en la Escala de Milano. Luego uno de los bailarines de la compañía me llamó para sustituirle en un dúo que tenía aparte en Italia, entonces estuve haciendo el dúo. Luego me llamaron de una compañía de París también. Todo contactos de ese encuentro, ¿no? entonces me abrieron un montón de puertas. Y... ahí ya estaba trabajando... todo paralelo... desde Granada ya daba clases (...) Y empecé a dar clases. Entonces cuando vine a Madrid con Losdedae, ya daba clases, empecé en la escuela de Carmen Senra. Entonces paralela a toda mi formación y trayectoria como bailarín también empecé como profesor a dar clases.

La entrevista se realizó el 4 de abril de 2017 en una cafetería en Madrid. Maximiliano tenía treinta y cinco años en el momento de la entrevista.

Mercedes Peinado

Pues mira, yo empecé bastante tarde. Tenía yo dieciocho años, ¿vale? Yo empecé con flamenco cuando era chiquita, con seis o siete. Y estuve cuatro o cinco años, no me acuerdo ya, hasta los diez u once. Luego estuve en Alcalá con un grupo que había de folklore...pues yo me acuerdo de que bailábamos fandangos de no sé dónde, jota de no sé dónde... porque había un grupo en Alcalá que era eso. Luego, cuando me vine aquí, que vine a Granada, porque yo soy de Alcalá, tendría diecisiete. Me metí en lo que era como...

lo que se entendía, como danza jazz, era como la llamaban. Que era en una academia que había... pues es que he estado en muchas, pero de esta no me acuerdo, Esta que está por camino ronda, que todavía funciona... (...) Te estoy hablando del año 84, 83... u 84 no estoy segura. Y entonces allí es donde yo hice un curso con un chico que vino de Nueva York, que era sobre técnica Graham, y realmente ahí fue donde yo descubrí lo que era la danza contemporánea, que era muy diferente al jazz que yo había practicado y tal. Y también, en ese mismo... o al año siguiente, en el 85 o así, (...) vi una chica alemana, que hacía un contemporáneo que no era Graham, era más como tipo Pina Baush, luego entendí que era Pina Baush, pero no en aquel momento claro. Entonces esta chica estuvo aquí un año, y que... coincidió con el que vino de Nueva York para hacer lo de técnica Graham, me dijo... fue la primera que me habló de que yo necesitaría, según ella, tener una base de danza clásica, para... que me apoyara en el contemporáneo. Entonces fue ahí cuando yo... es que me pierdo con las fechas. Pero bueno, ahí ya me puse a hacer danza clásica y estuve como seis o siete años haciendo danza clásica también. Y luego ya, pues empecé ya... con veinticuatro, empecé a irme los veranos... pues estuve un verano en París, estuve un verano en Barcelona, otro en Madrid, y ya ahí tomaba clases más intensivas. Y luego ya decidí montar esto... bueno, participé en una ópera, que se hizo aquí en Granada, con Marichu, que trabajó en el conservatorio, la dirigía ella, la coreografía, porque Marichu fue mi profesora de danza clásica. Y nada, y luego ya empecé con la danza africana, me metí mucho en la danza africana, empecé ya a fusionar lo que era la danza contemporánea con la danza africana y luego ya... pues me metí en el Pilates, entonces también llevé, a la hora del control, y de los ejercicios preparatorios de calentamiento y tal, saqué muchas cosas del Pilates para la danza contemporánea, a nivel de entrenamiento físico. y nada. (...) Todo esto te digo que yo también estudiaba historia contemporánea en la universidad, y también estaba en el equipo de voleibol de la universidad de granada, y también, ya al final, dejé un año la danza y hacía artes marciales, y hacía kendo, que era con palos, porque siempre me ha despertado mucha curiosidad todo lo relacionado con el movimiento y me... y bueno luego estuve enganadísima con el taichí, que lo practicaba a diario. También le debo yo mucho al taichí, a la hora de concebir las clases, sobre todo a nivel de respiración, y de mover energía con los dedos, y con las manos, por lo menos en mi caso. Bueno, yo siempre he estado relacionada, pero yo nunca pensé que me iba a dedicar a esto. Entonces yo hice historia contemporánea, me cogieron unos años difíciles para opositar, que opositar era

muy complicado, empecé a meterme en negocios, primero un restaurante, luego una historia de ropa... luego... y luego ya acabé, después del restaurante que lo vendimos, que era aquí al lado, fue cuando ya empecé a contemplar, porque hice un curso de dos años de monitor de fitness, y entonces... eso era lo que te habilitaba para poder abrir un centro, entonces hice un curso de dos años, y acabé abriendo esto. Pero no era mi intención. Es más, yo empecé abriendo esto porque yo me federé y entonces me aconsejaron que no podía yo poner clases de danza, porque era un centro deportivo, y entonces empecé a llamarle... a llamarle “gimjazz”, bueno también aerobio, porque había hecho la formación. Entonces empecé a llamarle “gimjazz” hacia la danza contemporánea... en fin. (...) Entonces ya sí que me decidí a dejar las actividades más gimnásticas, que no me interesaban tanto, y ya enfocarlo más a la danza, pero no fue el objetivo primero para nada.

La entrevista a Mercedes se realizó el 3 de febrero de 2017 en las instalaciones de su academia. Mercedes tenía cincuenta y siete años en el momento de la entrevista. Es Licenciada en Historia Contemporánea.

Germana Gómez

Pues... mm... yo tuve clase por primera vez en Inglaterra... estaba estudiando, primero estudié piano clásico en Jaén, luego musicología en Barcelona y un año de la carrera me fui de intercambio a Inglaterra. Y allí en la escuela de música tenían algo estupendo, y como parte del currículum, te ofrecen clase de técnica Alexander. (...) Entonces yo fui a probar las clases, porque yo tenía dolor de espalda, bastante desde hacía tiempo... (...) Que a veces salía sin dolor. Y yo decía: esto qué es... Entonces cuando regresé, cuando terminé ese año y regresé a Barcelona, empecé a tomar clases individuales. O sea, mi historia es muy normal. Es como la de muchísimos otros músicos, y... sí, de cualquier tipo, de cualquier instrumento. Tocas, tocas muchas horas... (...) terminas desarrollando alguna patología o alguna lesión. Entonces yo antes de haber probado la técnica en Inglaterra, yo había probado un montón de cosas, había probado cosas. Había ido primero a lo clásico, a lo tradicional: a fisioterapia, había probado masajes, había probado a nadar, a ir al gimnasio... la lista de cosas que probé es interminable. Y ... nada me quitaba el dolor que

tenía, al contrario, yo tenía tantas ganas de que se me quitara, seguía tocando el piano, seguía exigiéndome mucho y el dolor solo empeoraba, se extendía y se hizo crónico. Empezó siendo un punto en la espalda, cuando tenía yo... no tenía ni veinte años. Y se fue extendiendo por todo y... y la verdad que estaba bastante mal de salud. Cuando estuve en Inglaterra tenía veinticinco años, y... y ya con veintitrés ya me habían diagnosticado fibromialgia, el reumatólogo. Porque decían...ahora me río... porque decían que lo que yo tenía era... era un dolor crónico muscular, que eso no se iba a ir, porque la fibromialgia eso no se sabe de dónde viene y tal... me tenían loca. La historia que yo pasé fue compleja. Pero a mí aquellas clases, yo dije: me ofrece algo que no me ofrece ni un masaje, ni todas las cosas que he probado hasta ahora. (...) Y yo dije: yo tengo que hacerme profesora de esto, esto es mi vida, esta es mi gente, yo tengo que saber más. Y entonces vi el precio de los cursos de formación en esta misma escuela, y dije: bueno, pues nada, habrá que cambiar de idea... porque esto vale una pasta que te cagas. (...). Había becas para estudiar técnica Alexander en el extranjero, y justo el año que la fui a pedir, en 2008, no se me olvidará en la vida, veintiséis de noviembre, estaba yo esperando a que la sacara el ministerio de cultura, para ir a estudiar la técnica, y cortan la beca, ¿no?. Entonces fueron años de trabajar, mal pagada, que es como nos pagan aquí en España, y lo poco que me pagaban ahorrarlo para un día estudiar la técnica. Pero bueno, mientras tanto, seguía con las individuales aquí en Granada, con Belén Cobos, con Kat Yerri, que en paz descansa, que estaba dando clases en la Alpujarra. Y seguí leyendo, dije bueno... no puedo hacer la formación. Pues devoraba libros de técnica Alexander. Super apasionada, entonces ya cuando por fin, en 2012, me pude ir a Ámsterdam, a hacer la formación que tanto, que tanto cuesta, y compaginándola con trabajos, y tal y que cual, y acabé hace poco.

La entrevista se realizó el 15 de diciembre de 2016 y el 12 de enero de 2017, en la casa del investigador. Germana tenía treinta y ocho años en el momento de la entrevista. Ha estudiado la carrera de Estudios Artísticos de Piano y Musicología.

También contamos con las entrevistas realizadas a personas que se han formado y han bailado en diversidad de estilos y técnicas corporales, pero que se han ido especializando en *Butoh*. Jonathan Martineau, Rosana Barra y Caro Junco.

Jonathan Martineau

Esa es una buena pregunta, el origen, ¿no? Cuando empecé ciertas cosas, más que empezar reconocí que ya estaba haciendo, en cierto modo la progresión ha sido, tanto en el tiempo, acumulando en el tiempo, mientras iba entendiendo un poquito la práctica, el punto ciego de mi pensamiento, me di cuenta de que había empezado ya antes a hacer eso, entendía ciertas preguntas mal formuladas, pero que la intención era ésta. Y en la práctica, definiría mi... la mente que a través del cuerpo invade el espacio, un espacio mental, un espacio que soñamos, el cuerpo como fenómeno de resonancia mental, no como materia, sino como patrón de orientación mental en cierto modo. (...) ¿y cuando empecé a hacer esto? Pues no lo sé. Artísticamente digamos de manera clara, convencional, empecé con los malabares, en 2003, aunque ya sabía hacer malabares, de antes, pero realmente investigar, hacer nuevos patrones... pero lo que me gustaba realmente mientras estudiaba, era que cuando yo descansaba me dormía, y los malabares era como un descanso activante, y generaba espacio. Este placer de ver cómo puedes jugar con el tiempo literalmente de, para introducir más pelotas... y se va... las pelotas empiezan a flotar. Cuando un niño te mira y te dice: ¡qué rápido va! Y no vas rápido, es otro espacio-tiempo que se ensancha. Y en realidad, eso pues antes jugué a fútbol americano, y baloncesto que también tienes el lanzar, de pequeño jugaba al béisbol que era lanzador... ahora tengo un hijo que lanza objetos todo el rato... y entonces: ¿cómo funciona el mundo? Pues creo que antes de nacer. Pero bueno, volviendo a... pues hice malabares, empecé en la calle directamente, sin técnica ni profesores más que mis colegas, entonces lo hacíamos bastante mal, desde el punto de vista técnico, que yo me he hecho daño al no tener la buena técnica de malabares. Y para gestionar la catástrofe emocional que suponía la exposición en la calle, empecé con clown, con Alex Coello en Granada, en el Quinto Espiral...o algo así, que no sé si sigue estando este espacio... (...) Entonces los veranos que viajé, conocí a un chico que se llama "Wally", no sé si sigue haciendo malabares, era un francés super tímido, de origen sirio o algo así. Y él no hacía malabares, el bailaba malabares (...) y empecé como a imitarle un poquito, o a inspirarme... de esto. Y fue como

empecé a la vez yoga, para hacer algo con los hombros y la espalda; y ... danza contemporánea con Patricia Cabrero. (...) Organizaban un curso de Butoh clown abajo, con un Ricardo Mora. (...) En 2010 crearon Enclave, (...) y cuando a mí me invitó le dije: ¿pero tú estás loca? Pero si yo no bailo. Y me dijo: no, pero sí tu vienes como filósofo, porque eso que tú haces, esos análisis que le sacas, eso nadie lo hace; entonces tu no vienes como bailarín, tranquilo, y no tienes que mover, tu vienes como el filósofo que han ... y ahí estuvimos de lunes a viernes durante cuatro o cinco horas, durante diez meses. Fue un intensivo extensivo, para alguien que nunca se había movido (...).

Y ahí dije: “butohsófico”, ¿no? vivir esta sabiduría, vivenciarlo más allá de pensarlos, o más allá de hacer una ponencia sobre ello. Y Luis Sáez rueda me ha dicho: yo te firmo todo lo que haga falta, necesitamos aire fresco, este mundo está podrido, este mundo universitario está podrido hasta la médula, y aquí cualquier cosa es bienvenida, y confiaba en mí también, ¿no? Y... me fui a la escuela de Butoh school, con la beca de Canadá, para ver cómo sería una concepción naciente del ser, y del ser de los individuos, de nosotros como parte del espacio. Y así es como empezó, y allí estuve con Rizhome Lee, que para él no hay profesor, sino comadrona. Él llama a su Butoh, Subbody, el Butoh del subcuerpo, consciente del cuerpo que hay por debajo del cuerpo.

La entrevista se realizó el 5 de abril de 2017 en un café de Madrid. Jonathan tenía treinta y cinco años en el momento de la entrevista. Estudió Criminología en Canadá y es doctor en Filosofía con la tesis titulada: *Sombras de justicia. Consecuencias políticas de una concepción naciente del ser*³⁶. Es creador de lo que él llama la “butohsafia”.

Rosana Barra

Yo empecé con el tema del cuerpo cuando era pequeña, cuando era niña, con cinco o seis años yo bailaba en el patio de la casa de la vecina, y bailaba... y ella me decía: ¿Tú quieres ser la bailarina como las de televisión, del programa que hay en los domingos?... un programa de informativos el domingo por la noche, un resumen de toda la semana, la apertura eran unas bailarinas. Pero no bailarinas de ballet, era ballet moderno, la

³⁶ A esta tesis se puede acceder y descargar en el siguiente enlace: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32108> (consultado el 3 de febrero de 2017).

decadencia. Y yo decía: ah sí. Pero en realidad yo no quería eso, yo no había visto otro tipo de danza, por eso yo asociaba la danza a aquello que veía en la tele. Yo sabía que lo veía, y que no era aquello lo que yo quería. Yo quería algo más libre, en realidad. Entonces mi experiencia corporal empezó con cinco o seis años. Pero para mi madre mi experiencia corporal empezó en la cuna. Porque ella veía que yo me movía mucho, cuando ella tocaba alguna música. Eso lo ves mucho, ¿no? Con los bebés... pero es más como una reacción, al sonido, y lo lees con el cuerpo... no sé por qué nunca lo he investigado (...)

Pero bueno, el aprendizaje de la danza es por imitación. Entonces yo creo que la primera experiencia fue ya ahí...y ahí empecé a hacer ballet, pero nunca seguí, con seis años. Luego con doce años también empecé con otros estilos de danza. Pero con doce años ya tienes bastante idea de que quieres seguir con esto. Quieres hacer danza. Pero de ahí más grande ya... siempre era demasiado grande para empezar a hacer danza. Para hacer una formación. Porque yo vengo de una época que la gente tenía que empezar a hacer danza de una manera formal desde pequeño. Y yo fui muy aformal. Muy irregular. Entonces, en el momento de que yo era demasiado vieja para hacer danza, para formarme en danza. Hasta que encontré el Butoh. En Butoh nunca eres demasiado viejo para bailar (...)

Yo soy actriz, yo me he formado en teatro también. Hasta entonces, había estado con el clásico, con danza contemporánea, con danza jazz, con gimnasia rítmica... esas cosas que se hacían antes. Allí (en Brasil) escuchaba hablar algo de Butoh, pero no sabía lo que era. Aquí empecé (en Barcelona).

La entrevista a Rosana se realizó el 18 de abril de 2015 en las instalaciones de ArteSanas del Movimiento (donde ella había impartido un curso intensivo como profesora). Rosana tenía cuarenta y seis años en el momento de la entrevista.

Caro Junco

Te cuento, pues precisamente cuando entré en la universidad con dieciocho años, había... era un campus, y había actividades. Entonces...gratuitas, era la época, esta maravillosa, que hasta estudiar era gratis tío. Y me metí en yoga y en expresión corporal. Y entonces pues ahí empecé a darle ya... Sí que es verdad que, de niña, mi abuela y mi madre habían

intentado enseñarme a bailar sevillanas... (risas) porque en mi familia son muy jacarandosos... (...). Y les daba mucho coraje, conmigo, aparte de la dislexia, porque yo era ambidiestra, pero me contrariaron y tal, y bueno, en fin. (...). A mi madre y a mi abuela, me acuerdo yo que les daba coraje que no movía los brazos como una flamenca, me decían que movía los brazos como una mora... y yo: “pues yo los muevo como me da la gana”, yo que sé, no estaba yo mucho en la sintonía de cómo mover los brazos. (...)

Pero sí, eso es algo que yo desde chica he visto, he visto la fiesta, he visto no sé qué... he visto a mi abuela, pero que es que me encanta como bailaba la tía... (risas). ¡Era Butoh! ¡Era Butoh! Porque era: me pongo a bailar /y hace gestos de Butoh/, y daba vueltas y... (risas) yo esos recuerdos los tengo. Y mi madre tocaba las castañuelas que te cagas, por ejemplo, mi madre siempre ha sido una persona muy mañosa, y ha cogido las castañuelas y... bueno, yo eso lo he visto siempre (...)

Y entonces me llevaron una vez, a unas clases que daban en el colegio, de sevillanas... bueno, pues que le enseñen a bailar sevillanas, porque como la niña no va a bailar sevillanas... porque claro, de niña yo era muy... nerviosa, teatrera, de hacer el tontucio, pero claro, lo que es bailar allí eso era lo que se bailaba. Entonces duré una o dos semanas. (...) Pero claro, ahí con ocho o nueve años, disléxica, uno, dos, tres, derecha, y yo para el otro lado. Entonces desistí, y dije: a tomar por culo sevillanas. Bueno ahí de chica. ¡Pero ya luego con... ah! ¡Bueno! Antes de los dieciocho años, yo pues, vivíamos en Madrid, cuando era adolescente, y la carrera la estudié en Madrid, y bailábamos /risas/ con guitarras, porque íbamos a discotecas heavies, porque te estoy hablando de los 80, era el 85 u 86, claro entonces era el “macareo”, el “drogueteo”, y yo tenía mi puntillo ya en esa época en ese punto. También me gustaba Michael Jackson, yo sola hacía mis propias coreografías, yo creo que eso lo hemos hecho todos... (...) Pero bueno, así más, en el 87 que entré en la carrera, que empecé con yoga y expresión corporal. (...) Luego cuando ya me metí en psicodrama, estuve tres años, que eso era una parte de la carrera es como una especialidad que hice yo (carrera de psicología). Dejé expresión corporal, porque ya en psicodrama se trabajaba todo el tema de... desde el cuerpo, la expresión, no sé qué... y entonces continué con el yoga, pero seguía haciendo expresión corporal (...) seguí con el yoga pero me cambié a la danza contemporánea... entonces me apetecían hacer cositas más así... me metí en el CAD en Sevilla, en el centro andaluz de danza, nada, cursos para

aficionados, pero bueno, que ahí empecé con la danza contemporánea. (...) Con el butoh, lo descubro allí en Menorca, hace cinco años... ¡ya hace cinco! (risas).

La entrevista a Caro se realizó el 16 de abril de 2015. Caro tenía cuarenta y cinco años en el momento de la entrevista. Es Licenciada en Psicología.

Se realizó una entrevista a Javier Leyton, bailarín, coreógrafo, y profesor en el Conservatorio (actualmente en el Conservatorio de Danza de Málaga). Su entrevista se realizó en Málaga en marzo de 2015, para recrear una historia de la danza contemporánea en Andalucía, para el capítulo VI principalmente.

Durante la estancia de investigación realizada en Toronto (Canadá), se hicieron otras cuatro entrevistas:

Una a Esteban Donoso, que era compañero de los cursos de doctorado a los que asistí, y que además se había formado en danza en Ecuador y en Estados Unidos, y posteriormente en Europa. Actualmente realiza su doctorado en la York University en Toronto, y ejerce como creador y artista en diversos proyectos. La entrevista se hizo el 3 de noviembre de 2017 en su casa.

Las otras tres entrevistas se hicieron a personal en la School of Toronto Dance Theater: a la directora Patricia Fraser; a Andrea Roberts, que se formó en la escuela, y posteriormente en teatro, y trabaja allí impartiendo un par de cursos y en labores de administración; a Megan Nadain, que también se formó en la escuela y trabaja dando clases a adultos y adolescentes. Las tres entrevistas se hicieron en la escuela, el 13 de noviembre, el 1 de octubre, y el 8 de noviembre respectivamente, del año 2017.

CAPÍTULO IV

LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN LA INSTITUCIÓN

Para decirlo de forma muy suscita y con todos los peligros que una simplificación comporta, la danza en Occidente siguió un camino lineal —de desarrollo— que la llevó del rito a la diversión, de la plaza del pueblo al palacio del poderoso. Una vez allí, subió al escenario, para convertirse en espectáculo. Este espectáculo requirió unos cánones que fueron la base del ballet clásico, para —después de las esplendorosas aportaciones del romanticismo— ser contradichos por la negación de la norma, por el rupturismo más rotundo, para dar origen a lo que hoy conocemos como danza moderna.

Delfin Colomé, Danza del Este, danza del Oeste. Una visión panorámica de la danza oriental.

Franziska Boas definía la danza como: “ordinary gestures and actions can become dance if a transformation takes place within the person; a transformation which takes him out of the ordinary world and places him in a world of heightened sensitivity³⁷” (en Spencer, 1985: 2). Este nos parece un buen punto de partida, ya que es una definición general y aplicable a múltiples casos. Además, pone el foco en la intención de la persona que hace el movimiento, y a partir de ahí, se pueden generar más niveles de análisis, que ponga la danza o al sujeto danzante en un contexto más amplio.

El concepto de danza contemporánea que se va a tratar en esta investigación lo vamos a ir delimitando, no ciñéndonos a una definición concreta de la misma, sino describiendo sus antecedentes, el contexto de la formación, así como los principales mecanismos pedagógicos de incorporación a los sujetos.

4.1. APUNTES HISTÓRICOS: HACIA UN CONCEPTO ABIERTO DE DANZA CONTEMPORÁNEA

Para delimitar la danza contemporánea que se va a tratar aquí, vamos a rescatar algunas claves para situar este tipo de práctica artística en un contexto histórico-cultural concreto, de forma que los análisis que se realicen a lo largo de la tesis cobren mayor significación.

Por ello, será necesario comenzar a indagar los antecedentes, principalmente la danza clásica, a la que aún sigue muy vinculada. Posteriormente nos centraremos en la danza contemporánea como tal, y en la relación creación-técnica.

4.1.1. Danza clásica³⁸ y dualismo

La metodología de la danza clásica comenzó a desarrollarse a finales del siglo XVII, más concretamente en 1661, con la creación por Luis XIV de la Academia Real de la

³⁷ “Acciones y gestos ordinarios pasan a ser danza si se produce una transformación dentro de la persona; una transformación que la lleve del mundo ordinario a un mundo de una sensibilidad elevada” (trad. a. del inglés).

³⁸ La danza clásica que se tratará en este trabajo será la occidental, aunque no se especifique cada vez que se use el término.

Danza, antecedente de la Ópera de París (Simón, 2014: 37). El racionalismo cartesiano organiza el paradigma del ballet clásico que se desarrolla en la Academia, cuya idealización se basa en criterios matemáticos de orden y medida, y prueba de ello son los primeros tratados de danza clásica³⁹.

Las Academias de arte francesas del siglo XVII se alejan de los principios institucionales del Antiguo Régimen. En el caso de la danza clásica, este tipo de cambios se empiezan a notar ya con Luis XIV, para desarrollarse plenamente en la Ilustración (Collazo, 2015: 239):

“en esta danza clásica hay un alto nivel de codificación, prácticamente nada se deja al azar o a la improvisación. Ya se empiezan a crear los sistemas de notación, que suponen un ejercicio cartesiano de cómo traducir los movimientos físicos a caracteres matemáticos” (*ibid.*:44).

La danza y el movimiento de acuerdo con este paradigma se constituyen racionalmente, pero además su forma de expresión ha de posibilitar una posible aprehensión desde la lógica discursiva. Actualmente perviven una serie de gestos (que en sus inicios fueron tomados de la pantomima) con significados concretos, tratando de estar así al mismo nivel que el lenguaje verbal-racional.

En lo que respecta a la formación, las clases también suelen estar altamente codificadas. Tienen una estructura y unos ejercicios que se componen de pasos definidos, comunes, reconocibles y que se mantienen en el tiempo con pocas variaciones, basados en una concepción anatómica (racional) del ser humano. En el caso del propio autor de esta tesis, como bailarín formado en Granada, he recibido lecciones de danza clásica en Budapest en húngaro, y en Toronto en inglés, y en ambos casos he podido seguir la rutina que se planteaba con normalidad, ya que la nomenclatura de los pasos que se usa en esos y otros lugares es común (que, por otro lado, viene del francés, como la Real Academia de la Danza). La estructura de las clases y los ejercicios que la componen suele ser similar⁴⁰, al

³⁹ Para ahondar en esta relación se puede consultar la Tesis Doctoral: “El surgimiento del racionalismo cartesiano en la teoría de la danza barroca. De Arbeau a Feuillet pasando por la Académie Royale de Danse de Luis XIV”, de Collazo, 2015.

⁴⁰ Las clases de danza clásica suelen compartir una estructura muy similar, aunque a veces dependerá del nivel

igual que la música o el vestuario (o uniforme) usado⁴¹. Es una danza-lenguaje que, siendo un producto cultural europeo con origen francés, se concibe como universal e inmutable (o poco cambiante), como la razón, y que parece no atender a diferencias culturales o personales. En este sentido, Esteban relataba en la entrevista cómo él (que también es investigador en la York University) encuentra la situación de la danza clásica en su país natal, Ecuador:

“Pero bueno, también son procesos, instalar un proceso de formación (de danza clásica en Ecuador) siempre toma mucho tiempo, y además como que hay muchas revisiones de cómo está funcionando. Pero lo que yo sospechaba y lo que sigo sospechando es que hay muchas dudas que no son necesariamente conscientes sobre el hecho de hacer una danza escénica occidental en Ecuador. (...) Entonces es muy raro, un tema ancestral, o ... o sea, un tema que tiene que ver con el Ecuador, pero con este lenguaje otro. Entonces hay una entrevista que le hacen en el 85 (al director de la compañía nacional), que para mí fue como muy... porque él se entrevistó porque claro, él está hablando de que siempre hay esta cosa que es difícil de hacer arte y no sé qué... después dice que para tener un punto de referencia llevamos diez años haciendo ballet y danza moderna en el Ecuador, mientras que en Rusia llevan doscientos diez años. Entonces... ahí ves la comparación que... que es una comparación

de aprendizaje o del género, femenino o masculino. En general, se comienza en la barra, con unos ejercicios de calentamiento. Se sigue con más ejercicios de barra en los que se trabajan distintos segmentos corporales: *battement tendus, battement jétés, rond de jambes...* Una vez finalizados los ejercicios de barra, se dejan unos minutos para hacer unos estiramientos, que pueden ser libres o dirigidos por quien imparte la clase. Son unos minutos de transición entre la barra y el centro. Los ejercicios de centro se realizan sin el apoyo que da la barra (trabajando así otros aspectos como el equilibrio). Aquí también se hacen ejercicios de *pliés, battement tendus*, etc. y además pequeñas variaciones de pasos ligados. En esta segunda parte de la clase también se suelen hacer diagonales (se usa un recorrido imaginario en el espacio de la clase que puede dar lugar a mayor desplazamiento, o sea, la diagonal que divide la clase), que incluyen pasos más amplios, así como giros. También se hacen diferentes tipos de saltos, en estático y en dinámico, además de otras secuencias. Se suele terminar con un saludo como agradecimiento, seguido de un aplauso.

⁴¹ En cuanto a la música, cada ejercicio suele tener asociada una música con un compás y un tempo concreto. Por ejemplo, en los ejercicios de *pliés* suele usarse músicas con un fuerte carácter melódico, en un tempo lento, de compás 3/4 (aunque también se puede hacer en 4/4). Esa música ayudará a un movimiento más fluido y sin pausas. En lo que respecta al vestuario, se diferencia por género. Las mujeres suelen llevar un maillot con medias y zapatillas de media punta, además del pelo recogido en un moño, a ser posible con una redcilla para mayor sujeción. Los varones suelen vestir mallas y camiseta ajustada. En general, se usará ropa ceñida al cuerpo para que el profesorado pueda percatarse de los movimientos con la mayor claridad posible y sin ningún tipo de atavío extra que dificulte el control y la supervisión.

imposible. Y ... entonces dice: que para salvar estas dife... dificultades pues hay estos convenios, no sé qué... porque está casado, porque se fue a vivir a Francia y estaba casado con una francesa y entonces creo que tenía... un vínculo ahí. Entonces el entrevistador le dice, un poco incisivamente: se dice (no dice quién) que a nosotros no nos corresponde hacer ese tipo de danza, ¿qué opina usted? y él le dice: sí, en efecto no nos corresponde. /silencio/ y en algún momento tenemos que llegar a saber qué nos corresponde y además desarrollar un tipo de danza que esté acorde con lo que somos... qué querrá decir. Pero eso no significa que no podamos seguir intentando. Entonces, ¡es muy fuerte! Porque hay un montón de lógicas contradictorias atravesadas ahí” (Esteban, D., en Toronto a 3 de noviembre de 2017).

La aplicación universal de este tipo de lenguaje no está exenta de contradicciones cuando se lleva a un contexto cultural diferente. Esteban confirma estas contradicciones en lo que respecta a los cuerpos que bailan:

“el Ecuador es una sociedad heterogénea, hay como muchos tipos de cuerpos. Pero... claramente se ve a lo largo del tiempo que se privilegian ciertos tipos de cuerpos (...). Entonces... claro y que bueno, en el ballet siempre hay estas dificultades, en todas partes, no es algo exclusivo del Ecuador, pero en el Ecuador es particularmente complejo porque la mayoría no va a tener esas cosas características⁴²” (Esteban, D., en Toronto a 3 de noviembre de 2017).

Simón da una definición muy certera en cuanto a todo lo que implica el ballet clásico: “el uso especializado y racional del cuerpo humano, como instrumento expresivo, tratando de obtener de él una mayor eficiencia” (2014: 35). Lo que nos interesa es constatar que la danza clásica occidental tiene en sus bases el racionalismo, con todo lo que ello puede acarrear para una práctica que tanto implica al nivel corporal del individuo. Este nivel corporal se concibe desde la anatomía, la ciencia matemática y racional del cuerpo.

⁴² Este aspecto se desarrollará en el capítulo VII, en el que se tratan las representaciones del cuerpo en la danza (contemporánea).

Pero esta no es la única concepción posible, se podría pensar en un conocimiento corporal basado en la experiencia con/de/desde el cuerpo, las sensaciones y las emociones, tal y como se irá avanzando a lo largo de la tesis.

4.1.2. Danza contemporánea: transgresora y/o sucesora

La danza contemporánea surge a finales del siglo XIX y comienzos del XX. En cuanto al contexto socioeconómico, tenemos que tener en cuenta las innovaciones en la industria técnica y el estado avanzado de desarrollo del capitalismo. El teatro se estaba rebelando contra el naturalismo, contra las formas estereotipadas de emoción y el desarrollo psicologicista del personaje. En este contexto, la danza contemporánea emerge como contestación a las formas tradicionales del ballet y sus regímenes autoritarios, sobre todo en lo que a creación se refiere.

Esta concepción, aunque es muy común en todo tipo de medios (científicos, o divulgativos), no es compartida por todos los especialistas. Laurence Louppe (2011: 45-58), por ejemplo, reclama unos inicios propios para la danza contemporánea. Habla de cómo memoria y olvido son dos conceptos que se interrelacionan. La memoria viene a cubrir una necesidad de sentido frente a los olvidos que se generan desde los sistemas dominantes, y que afectan directamente a una posible historia de la corporalidad. Para ella, “la relación de la danza contemporánea con la danza denominada “clásica” no será sino incidental y bastante tardía. En un principio, ni filiación ni conflicto. Un lugar distinto”. Según Louppe, los inicios de la danza contemporánea implicaban la acción, así como la conciencia del sujeto que se siente en el mundo y que lo muestra a través de su cuerpo como materia artística (*ibid.*: 46-49).

Por otro lado, Brozas se refiere a la danza contemporánea como “alternativa” a la danza clásica (2013: 275). Colomé es más rotundo: la danza moderna surge como negación de la norma, como el “rupturismo más rotundo” a los cánones del ballet clásico, y gracias a las aportaciones del romanticismo (2002: 305). También Dallal dice que la danza contemporánea liberó a la danza del inmovilismo en que se encontraba aportando “naturalidad, espontaneidad, capacidad de improvisación y limpieza de elementos” (1979: 111). Isadora Duncan, una de las pioneras en esa nueva danza, decía del ballet: “la escuela de ballet actual, que lucha vanamente en contra de las leyes naturales de la gravedad o de la voluntad del individuo (...) produce un movimiento estéril que no engendra ningún

movimiento futuro, sino que muere cuando es hecho” (2008: 56). Por ello, el autor de esta tesis defiende la idea de que la danza contemporánea surge como respuesta a una danza clásica que en esos momentos dominaba las artes del movimiento.

A primeros de siglo surgen diversas propuestas que transgreden los límites del ballet: la ya citada Isadora Duncan, Ruth St.Denis o Loie Fuller, todas ellas en búsqueda de una libertad y naturalidad en los movimientos y su expresión a través de los mismos. Estas creadoras recibieron de una u otra forma las influencias de François Delsarte y Emile Jaques Dalcroze, que a finales del siglo XIX empezaron a establecer ciertos principios en el movimiento y a investigar sobre ello. Hasta ese momento no era común pensar en ir más allá del código ya establecido, que se basaba en pasos y descripciones de los mismos. Estas primeras expresiones se corresponderían con la llamada “danza libre” o primera generación americana, que abarcaría desde 1900 hasta 1930 (en Brugarolas, 2015: 295).

A partir de aquí, siguiendo la investigación de Brugarolas (2015:296-303), se diferencian tres momentos y corrientes principales:

- Danza moderna: la danza como lenguaje simbólico a través del cual expresar las emociones. La creación artística se deja tocar por las preocupaciones sociales, en un ambiente de conflicto mundial. La danza en esta etapa se dejará guiar por la narrativa más clásica, de contar y representar. Los principales precursores fueron Martha Graham y José Limón.
- Danza contemporánea: se pasa de la danza como medio para la expresión de emociones, a una búsqueda del movimiento puro. El principal creador que abre y desarrolla esta tendencia es Merce Cunningham, al que dedicamos un epígrafe al final de este capítulo.
- Danza posmoderna: se caracteriza por la apertura y el eclecticismo en la búsqueda y desarrollo del lenguaje artístico. Una de las principales aportaciones que rompe con el paradigma anterior será la inclusión del llamado “movimiento encontrado”, es decir, de movimientos que se pueden ver en la cotidianidad de las personas y sus movimientos. Esta corriente perdurará hasta nuestros días.

En esta investigación no se va a diferenciar entre estos tipos, ya que no resulta tan relevante para el análisis que vamos a realizar. Además, dentro del conservatorio tampoco se distinguen ni se tienen muy presentes estas diferenciaciones. De ahí que se traten todos estos estilos a modo de *tecnologías corporales*, como se irá desarrollando más adelante en este capítulo.

4.1.2.1. Creación y técnica

A principios del siglo XX, Martha Graham⁴³ emerge como creadora. Ella misma se refería a su danza como sigue: “quiero expresar los problemas de nuestro tiempo en que la máquina trastorna los ritmos naturales; época de posguerra en que las emociones están trastocadas y los instintos desencadenados” (en Macias, 2010: 65). Para esta tarea, Martha Graham, y sobre todo sus sucesores, crean su propia técnica de entrenamiento corporal. La intención expresiva inicial de la creadora fue perdiendo espacio frente a esa necesidad de entrenarse y amplificar ciertos movimientos. La asunción institucional de su propuesta fue dando lugar a un código, con movimientos concretos, y una técnica rígida, generando cuerpos estandarizados con un lenguaje definido. En este sentido, de alguna forma se siguió el modelo de la tradición de danza clásica: “Martha Graham creó un lenguaje tan exacto y tan basado en la técnica como la propia danza clásica que en un primer momento rechazaron” (Abad, 2017: 299).

Algo parecido ocurre con la técnica *Limón*, de José Limón⁴⁴, pero también con la técnica *Release* o con el *Contact Improvisation*. El caso de estas últimas es algo diferente, ya que aparecieron como técnicas para el entrenamiento⁴⁵. Aunque posteriormente, y dado que las técnicas modelan estilos de movimiento, valores estéticos, sociales... (Lepecki, 2006: 17), también se ha generado un lenguaje estético o estilo en el que se reconocen tales técnicas. Además, dentro del conservatorio, como dispositivo organizador de saberes, hay

⁴³ Martha Graham (1894-1991) se formó en la “Denishawn” (escuela que crearon la ya citada Ruth St. Denis y su compañero Ted Shawn). En 1926 Graham fundó su propia compañía en Nueva York, la “Martha Graham Dance Company”, que permanece activa desde entonces. Martha Graham introdujo como novedades dentro de la danza la contracción de pelvis y torso, con la idea de que toda esa parte alberga un gran poder emocional y técnico. Hasta ese momento, en la danza, que generalmente será danza clásica, la pelvis y el abdomen se controlaban en todo momento, manteniéndolos en una posición fija, algo que sigue ocurriendo en la danza clásica.

⁴⁴ José Limón (1908-1972) nació en México, pero estudió y desarrolló su vida y carrera de danza en Estados Unidos, donde fue discípulo de Humphrey. Doris Humphrey (1895-1958) fue otra de las pioneras de la danza contemporánea en los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX. Consideraba el ballet clásico insuficiente como medio de expresión artístico. Humphrey organiza sus movimientos con la idea de *fall and recovery*, en la que el cuerpo, atraído por la gravedad, deja su peso al suelo, y posteriormente, recobra el eje vertical en una lucha de equilibrios. La técnica que desarrolla Limón se basa en las ideas de su maestra, principalmente la de caída y recuperación, pero también suspensión y sucesión, respiración y dinámica de peso del cuerpo como. (Abad, 2017: 285-300).

⁴⁵ Estas técnicas, a diferencia de Graham o Limón, no están codificadas por las formas del movimiento, por un lenguaje estético, sino que surgen con principios que tienen que ver con el movimiento y el funcionamiento del cuerpo, tales como el alineamiento óseo, la flexibilidad articular, la gestión del peso, la energía o la fuerza, todo ello a través de movimientos orgánicos, con conciencia sobre la forma (Mallarino, 2008: 122).

una tendencia a sistematizar y normativizar el movimiento y los cuerpos, justificada, entre otras cosas, por la necesidad de una evaluación objetiva del trabajo del alumnado (que sería una de esas prácticas normativas). Cynthia Novack (1988), bailarina e investigadora en el tema de la danza *Contact Improvisation*, constata cómo a partir de la mitad de la década de los ochenta los espectáculos que ella ha presenciado con este lenguaje se han enrarecido, ya que cada vez muestran más unas habilidades entrenadas y desarrolladas, en lugar de la impredecibilidad que para ella es más apasionante.

Cada una de estas técnicas tiene algunos principios que les son propios, y un entrenamiento basado en esa técnica moldeará un cuerpo, o más bien, un tipo de bailarín concreto (Foster, 2003: 241). Por ejemplo, la técnica *Graham* busca un cuerpo fuerte, flexible y resistente, expresivo por sí mismo. Una técnica muy centrada en el trabajo de la pelvis y el torso. Por otro lado, el *Contact Improvisation* busca explorar la relación del cuerpo con la gravedad y con el peso de otros cuerpos (Foster, 2003: 246-250). En este trabajo nos centraremos en lo común a la formación en todas estas técnicas. Para ello es muy útil el concepto de *tecnologías corporales* que desarrolla Islas (1995) y que trataremos en este mismo capítulo.

Queremos rescatar aquí la lectura de la historia de ciertas técnicas-estilos de danza contemporánea que hace Miguel Vázquez durante la entrevista, ya que relata ese tránsito del lenguaje expresivo al lenguaje técnico para la formación desde su posición y experiencia:

“Pues es que resulta que la técnica Graham surge porque Martha Graham crea un lenguaje con el que ella se expresaba, maravilloso ¡eh! En su época maravilloso. Ella hacía unas contracciones... ¡agh! y que quedaba muerta, y nos dejaba a todos los que la veíamos muertos... Yo la he visto bailar a la compañía. A ella no, porque ella es muy mayor, pero he visto a la compañía. Entonces para reproducir eso en un escenario y ser una gran profesional y avanzar y cada vez mejor... está convertir esos movimientos en técnica. De hecho, si tú ves a Martha Graham en sus orígenes no tiene nada que ver con la técnica que luego hacen ya sus primeros bailarines en los 80, o en los 60... en los 60... porque incluso sus discípulos llegaron a desarrollar la técnica de una forma mucho más técnica que ella. Porque tú ves a

Martha Graham en unas grabaciones que hay haciendo una cuarta... y tú dices: bueno, ¿eso es Martha Graham?! Pero bueno es normal. Después la gente empieza a trabajar la técnica en clase, ella misma empieza... y luego salen unos “bichacos” en cuarta haciendo contracciones... esos han desarrollado una técnica para subirte a un escenario y bailar eso... con Limón igual. Tú ves a Doris Humphrey, que es la creadora del Limón, y ves a Limón que es el que luego desarrolló su técnica... y tú no te crees que hayan sido... vamos que haya sido... porque tú luego ves a gente bailando Limón en los 80 o los setenta... y decías: ¡dios mío, no me esperaba que esta gente bailara Limón así! ¿Por qué? Porque la técnica se ha desarrollado para llegar a eso. Pero se ha desarrollado con un lenguaje concreto. Es decir, tú no vas a crear movimiento, yo te lo voy a dar a ti. Con este movimiento vas a expresar. No es que no funcione, porque, aunque haya una contracción, y haya un redondo de Limón, y haya un attitude, hay gente que lo hace muy bonito... que lo hacen diferente unos de otros. Lo hacen diferente, ya hay algo que es bonito en la gente y diferente. Incluso en el clásico, no todo el mundo baila igual. O sea que la gente pone algo de sí mismo, ¿verdad?”

4.1.2.2. Los casos de Merce Cunningham y Vicente Escudero. La innovación dentro del campo artístico

En el epígrafe anterior hemos hecho referencia a los desarrollos que de alguna forma son sucesores en algún sentido del paradigma del código de la danza clásica. Aquí vamos a poner de relieve esa otra capacidad transgresora de la danza contemporánea.

En todas las disciplinas artísticas nos encontramos con personas que de alguna forma se considera que han revolucionado su disciplina. Según Bourdieu, el campo funciona como un juego (el artístico, por ejemplo). Se necesitan objetos y personas que quieran jugar y que conozcan las reglas, que tengan los *habitus*. El juego y sus reglas se reproducen, con la aceptación, a veces tácita, de las reglas. Si bien aparecerán figuras que quieran subvertirlas, siempre habrá unos límites que no se superarán. Las “revoluciones

parciales” no afectan los fundamentos del juego, a las creencias que soportan el campo. Según él:

“uno de los factores que protege a los diversos juegos de las revoluciones totales, capaces de destruir no sólo a los dominantes y la dominación, sino al juego mismo, es precisamente la magnitud misma de la inversión, tanto en tiempo como en esfuerzo, que supone entrar en el juego y que, al igual que las pruebas de los ritos de iniciación, contribuye a resulte *inconcebible* la destrucción simple y sencilla del juego” (Bourdieu, 1990: 138).

Desde luego que aquí no pretendemos decir que estas figuras hayan trastocado el juego. Pero sí queremos destacar esas revoluciones parciales, como innovaciones dentro del campo, como grietas en el determinismo que impone lo dominante.

Estos dos bailarines y creadores han desafiado algunas reglas en sus juegos, Merce Cunningham en la danza contemporánea y Vicente Escudero en el flamenco. En ambas figuras se encuentran ciertas similitudes, como puede ser su interés en una danza que no esté condicionada por la música, o su gusto por la indeterminación o el azar. De hecho, en la contraportada del libro *Mi baile* de Escudero se cita a Cunningham y Cage, a modo de comparación, y se destaca el hecho de el bailar viviera y desarrollara su obra treinta años por delante de los otros. También se hace referencia a la ausencia de Escudero en las historias del arte oficiales, algo que no ocurre con Cunningham o Cage.

Cunningham (1919-2009) se formó en danza y en teatro en la Cornish School of Performing and Visuals Arts. Estuvo unos años en la compañía de Martha Graham, de 1939 a 1945, momento en el que decide seguir en solitario. Ya en 1944 presentó una obra junto a John Cage⁴⁶, compañero artístico y sentimental del coreógrafo, sin el cual no se

⁴⁶ John Cage nació en 1912 en Los Ángeles (Estados Unidos). Desde pequeño aprendió música. En la década de los 30, comenzó a componer piezas breves en las que se aplica un sistema matemático inspirado en las estructuras de Johann Sebastian Bach. También recibió clases de Schoenberg, que decía de Cage que no tenía sentido de la armonía ni era músico, que era un inventor. En 1937 pronunció su conferencia “The Future of Music: Credo”, un manifiesto en el que se proponía la ampliación y la transformación del ámbito musical. A partir de ese año también comenzó su relación con la danza, que se mantuvo a lo largo de toda su vida, especialmente, con el coreógrafo que aquí se trata, Merce Cunningham. Junto a la danza, el contacto con el pensamiento oriental fue fundamental en su vida. “Cage no es un filósofo, al menos no uno griego, sin embargo, se da por tarea la destrucción del acorde que crea el pentagrama de los sensible y de lo intelectual. Por eso, frente a una música armonizada en las propias melodías del pensar, su objetivo será ir hacia lo no mental, hacia la indistinción entre un mundo espiritual y material, entre sujeto y objeto”. Así, Cage propone un desmantelamiento de la memoria que se hará posible con la interrogación acerca de las ideas de

entendería el desarrollo de su trayectoria posterior. En esos primeros años colaboró con otros artistas como David Tudor, Frank Stella, Andy Warhol o Mark Lancaster, signo de la apertura del creador a la hora de experimentar con otros lenguajes artísticos. En 1948 pasó su primer verano en “Black Mountain”⁴⁷, en el que Cage organizó un festival que rendía homenaje al músico Erik Satie. Para la clausura, crearon *La piège de la Meduse* (La trampa de la medusa), en la que Cunningham baila las siete danzas de la obra, Cage toca el piano, y el filósofo-arquitecto Buckminster Fuller interpreta el papel de *Baron Méduse*. Tras estos comienzos, Cunningham fue introduciendo novedades durante toda su carrera artística en la danza. Aquí vamos a destacar dos: el uso de la aleatoriedad en la creación y la independencia de los lenguajes artísticos presentes en la escena.

El *chance proces* consistía en dejar al azar ciertas combinaciones, desplazamientos, entradas de bailarines a escena, etc. En ocasiones este tipo de decisiones respondían al resultado de tirar una moneda al aire al “cara o cruz” o al uso del *I Ching*⁴⁸. Tanto Cunningham como Cage sentían cierta fascinación por Oriente, fruto probablemente de un exotismo común en la época (John Cage se había formado en la tradición Zen con el maestro Suzuki). En este sentido, decía Cunningham: “¿no es eso básicamente un concepto occidental -ese recorrido causa-efecto-, mientras que hay enfoques orientales que permiten una concepción mucho más amplia del mundo, del mundo espiritual, otra manera de pensar?” (Cunningham, Lesscheave, 2009: 28-29). De esta forma, el creador se cuestiona la capacidad inventiva humana. Este mecanismo le permite superar sus gustos, su imaginación, su razón, en favor una indeterminación que materialice posibilidades, quizá inauditas, para el raciocinio humano.

Por otro lado, sus obras suelen tener temáticas abstractas, que tienen que ver con la danza en sí, ya que ahí radica su mayor interés, el movimiento en su estado más puro,

proporción, de armonía... de todas las nociones que tutelan cualquier espacio ideal. La pregunta acerca de estas ideas marcará su trayecto, una puesta en cuestión que marcará una inflexión y hará resurgir la música del silencio, del olvido, de la pobreza de espíritu (en Pardo, 2001: 5-8).

⁴⁷ Universidad en Carolina del Norte fundada en 1933. El núcleo de la formación en este centro era los estudios sobre arte.

⁴⁸ El *I Ching*, o el *Libro de los Cambios*, se creó hace unos treinta siglos. Comenzó usándose como medio de adivinación. También se usaba como herramienta de apoyo para los rituales de sacrificio. A lo largo de la historia se ha visto tanto como manual de adivinación, como libro de sabiduría. El texto fue aumentado por comentaristas de Confucio, aunque su contenido original es de procedencia taoísta. Por eso se ha estudiado como libro de metafísica, como texto de meditación, libro sobre el orden social y natural o como documento filosófico. El libro abarca una multitud de temas en los que el ser humano siempre se ha interesado, como la unidad, el devenir y los cambios, lo permanente (en *Yining. El libro de los cambios. Con el comentario de Wang Bi*, trad. De Jordi 2006: 15-17).

desvinculado de cualquier adorno, despojado de la búsqueda del gesto que provoque la emoción. Se aleja así de la representación de historias, que es muy común en la danza clásica y los ballets de repertorio⁴⁹. Su intención principal:

“es reunir en el espacio y en el tiempo tres elementos separados -la música, la danza y el decorado- permitiendo que cada uno permaneciera independiente. Las tres artes no surgen de una única idea que la danza muestra, la música apoya y el decorado ilustra, sino que son tres elementos separados, cada uno central en sí mismo” (Cunningham, Lesscheave, 2009: 165).

Lo mismo sucede con los bailarines. En sus obras no suele haber un protagonista y un cuerpo de baile, como era habitual en ese momento.

Con este tipo de creación parece que Cunningham quiere alejarse de una concepción del ser humano antropomórfica. Al menos el “antropos” entendido como el ser racional, que es la concepción dominante en su contexto cultural. Despoja al ser humano del control sobre sus propias acciones, dejando que otros principios como el azar ordenen ese mundo que será la obra coreográfica. También esa disposición igualitaria de los lenguajes y los bailarines se acercaría más a una idea de comunidad, y no a la organización jerárquica de la sociedad común en las organizaciones sociales occidentales.

Por otro lado, Vicente Escudero⁵⁰ (1888-1980), creció en Valladolid, en un entorno caracterizado por costumbres de la etnia gitana, de la que apreciaba su carácter y costumbres. Empezó taconeando “redobles” en las tapaderas de las bocas de riego, que luego tuvo que cambiar por un tronco de árbol (con el que además desarrolló el equilibrio). Aunque trabajó durante unos años en imprentas (su padre le buscó el trabajo), terminó dedicándose a bailar, primero por ferias, con compañías de torerillos de pueblo en pueblo, y después en cafés cantantes. Aunque su entrada a estos cafés no fue fácil, ya que no estaba “enterao” (al ser autodidacta, no conocía las formas de relación entre el bailarín y el guitarrista en esos entornos que suponían estar “enterao”). Destaca su aprendizaje de Antonio Bilbao, que le enseñó los misterios del flamenco hasta el punto de que hizo de él un “enterao”. Aunque el propio Escudero reconoce, más adelante en su vida, que estar

⁴⁹ Citando alguno de los ejemplos más conocidos de ballets de repertorio: “El lago de los cisnes” o “El cascanueces”.

⁵⁰ Desarrollamos esta parte del texto a partir de la obra *Mi baile*, de 1947, escrita por el mismo Escudero.

“enterao” es lo “mismo que convertirse en un autómata, un objeto sin vida” (Escudero, 2017: 110).

Gracias a sus estancias en París o Nuevas York, tuvo contacto de primera mano con la pintura, en la cual se inspiraba a menudo. Conoció a Joan Miró, Buñuel, Luis Aragón, Picabia, etc. Incluso se desarrolló como pintor, tema que dejó en el momento en que un periodista que le pidió una entrevista se interesó más en sus pinturas que en sus bailes.

Para los flamencos y los “enteraos”, Escudero parecía un loco, ya que no seguía la tradición y se desmarcaba de lo establecido como válido. Para él no había habido verdaderos innovadores, y con respecto a él mismo decía: “a pesar de mi incultura, latía dentro de mí una rebeldía intuitiva que me hacía presentir que existía algo más importante que la perfección mecánica de los pasos” (2017: 97). Así, siguiendo sus intuiciones introdujo diversas novedades, como el acompañamiento bailado para las seguiriyas o la invención de unas castañuelas de metal. También cabe hacer mención de la obra *Fuego de Castilla*⁵¹, un documental creado por José Val del Omar⁵². En esta obra el artista granadino retrata diferentes esculturas de Alonso Berruguete y Juan de Juni, poniéndolas en movimiento a través de diferentes juegos con luces y sombras. Estos movimientos se acompañan de la música y los ritmos creados por Vicente Escudero, a base de taconeos y rasgaduras de guitarra. La imagen del bailar no llega a aparecer en la película, si acaso la sombra de una pierna con bota flamenca en un golpe de tacón, que podría ser del bailar. Los ritmos que crea Escudero son austeros y simples, pero elegantes. Junto a la imaginaria retratada se recrea un ambiente surreal que a momentos puede llegar a ser terrorífico.

Su relación con la música también es particular. Para él tenía demasiado poder sobre el baile. En Nueva York bailó durante quince minutos en silencio, y en otra ocasión con el ruido de dos motores: “una noche soñé que bailaba con el ruido de dos motores y al

⁵¹ El documental se puede consultar y visionar en este enlace: <https://vimeo.com/20003139> (consultado el 5 de octubre de 2018).

⁵² Artista nacido en Granada (1904-1982), dedicado principalmente al cine. Estuvo en contacto con la vanguardia poética francesa y el surrealismo. Se interesa por las posibilidades que la técnica puede ofrecerle para la investigación y la experimentación, llegando a ponerle nombre a este interés: *mecamística* (mezcla de mecánica y metafísica). Durante la Segunda República trabajó en las Misiones Pedagógicas junto a Cernuda, Zambrano o Lorca, produciendo documentales (la mayoría perdidos) e innumerables fotografías. De su obra destaca el *Tríptico Elemental de España*, compuesta por *Aguaespejo granadino* (1953-1955), *Fuego en Castilla* (1956-1959) y *Acariño galaico* (1961). Trazaba así una diagonal elemental en su poética exploratoria por el territorio español (en Russo, 2000).

poco tiempo lo convertí en realidad”, que de alguna forma sugería “la lucha del hombre y la máquina, de la improvisación y la técnica mecánica” (Escudero, 2007: 104).

Destaca también su inclinación a la improvisación, a la espontaneidad que llena de vida la actuación. De hecho, cuando todo está “amoldado” y “acoplado” no es una creación (se refiere por ejemplo a su participación en el *Amor Brujo* de Falla junto a “Argentina, la grande”). Según él “crear baile es componer líneas y ritmos, usando como fuerza de expresión gestos y actitudes improvisados al azar. Para ello es imprescindible una absoluta libertad y no sentirse supeditado a nada” (*ibid.*: 112).

Estos dos creadores han cuestionado ciertas normas que de alguna forma limitaban sus intuiciones y sus necesidades creativas. Han transgredido ciertos cánones en unos momentos en los que muchos otros no se han atrevido a hacerlo, aunque ello conllevara la desaprobación de compañeros y público.

4.2. TECNOLOGÍAS CORPORALES: UN CONCEPTO ABARCADOR

Como hemos comprobado la danza contemporánea es una categoría que abarca una serie de prácticas y representaciones en torno al movimiento que han surgido y se han desarrollado inicialmente entre Europa y Estados Unidos, en un contexto occidental. Las técnicas más tradicionales a través de las cuales se imparte la formación en danza contemporánea son *Graham* y *Limón*, pero también *Release* y *Contact Improvisation*. Como se ha notado ya, el interés de esta investigación no radica tanto en lo que cada una de las técnicas pueda tener de singular, sino más bien problematizar la formación en sus aspectos más generales. Con ese objetivo en mente, conviene desarrollar un poco más el concepto de *tecnologías corporales* de Hilda Islas (1995). Esta categoría incluye:

“un conjunto de técnicas atravesadas simultáneamente por rasgos kinéticos de unidad y diferencia y por relaciones jerárquicas de poder, instaladas tanto en las minucias del entrenamiento -en el juego entre movimiento objetivamente determinado e injerencia individual- como en los modos de distribución y consumo de éste y de sus resultados o productos -el juego de poder con el exterior social, en el marco del resto de las técnicas corporales” (1995: 233).

Esta categoría será útil para establecer ciertas líneas a desarrollar dentro del discurso que se va a ir produciendo en el segundo bloque de la investigación. No se pretende elaborar el análisis completo propuesto por Islas, que incluiría el estilo general de movimiento de una cultura o el tejido organizativo que rodea y activa el producto, ya que ello implicaría un trabajo de mucha mayor envergadura. Además, ella misma dice que su propuesta no necesita de una aplicación “fiel y ortodoxa” (1995: 244). En cada caso y contexto el investigador desarrollará los puntos que sean más adecuados e interesantes para su trabajo.

En general, su concepto de *tecnologías corporales* (*ibid.*: 232-239) pretende dar respuesta a dos cuestiones:

- El cómo se mueven:

Implica un análisis del movimiento. Se plantea la necesidad de realizar un estudio general del tipo de movimiento presente en una cultura, para diferenciar entre los usos cotidianos y los extracotidianos dancísticos, con sus niveles de unidad y diferencia. Así pues, el investigador tendría que plantearse cuestiones que tengan que ver con los usos de los segmentos corporales, los usos del tiempo y del espacio.

- El por qué se mueven así:

Esta cuestión conlleva una genealogía del movimiento. Este segundo nivel incluye dos subniveles, el afuera y el adentro.

- En el afuera se establece en qué medida el entrenamiento se identifica con el producto esperado partiendo de los términos que se han establecido en el punto anterior en cuanto a los usos cuerpo-tiempo-espacio. También convendría revelar el porqué de la separación entre entrenamiento y producto, así como discernir las causas de la tecnificación social más general. También se recogen aquí las tácticas de distribución y de organización del entrenamiento y sus productos, así como la forma de consumo.
- El adentro nos dará pistas sobre la relación que se va a dar entre el individuo y esa forma de movimiento. Se confirmaría si el código establecido deja espacio a la creatividad y la innovación, si es más abierto o cerrado, señalando las posibles causas y las consecuencias que puede tener.

4.3. LA DANZA EN LA INSTITUCIÓN: HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS *TECNOLOGÍAS CORPORALES* EN EL CONTEXTO FORMATIVO

Las técnicas de danza contemporánea, a modo de *tecnologías corporales*, implican considerar no solo la técnica en sí, sino también el contexto en el que éstas se imparten. En este caso, el contexto es la institución (escolar) del conservatorio profesional. Esto marca una diferencia con el posible desarrollo de la misma técnica en otro lugar. Por ejemplo, dice Mercedes Q. a este respecto:

“el intensivo (refiriéndose a formación fuera del conservatorio) yo creo que está actualizado a lo que es la danza contemporánea”; y añade: “porque cuando comparas lo que haces en el conservatorio, por ejemplo, con cuando te haces un intensivo fuera, pues dices: ¡madre mía! Si yo hiciera las cosas que estoy haciendo en este intensivo durante todo este año, pues yo creo que avanzaría como cincuenta veces más” (Mercedes, Q. en Granada a 21 de marzo de 2017).

4.3.1. Conserva-torio frente a innova-torio: tradición vs innovación

Los conservatorios que nos encontramos en la actualidad son la evolución de la Real Academia de la Danza de París creada por Luis XIV en Francia en el siglo XVII (Collazo, 2015: 209). La creación de la Reales Academias (ya que en la misma época se crearon otras academias para las artes) venía motivada por una necesidad de control de tales actividades desde el poder real. La profesionalización quedaba así centralizada, y se podía evitar que personas no cualificadas pudieran enseñar, sin ningún tipo de control. En general, “esta Academia responde a un intento de centralización de una actividad cultural y artística” (*ibid.*: 217). De esta forma, quedaba regulada la enseñanza de la danza a través de una escuela estatal.

Las funciones de los conservatorios actuales vienen a ser similares a las que Collazo atribuye a la Academia Real de Danza. El conservatorio profesional, tal y como su propio nombre indica, se dedica a profesionalizar personas que se quieren dedicar a bailar.

De entre todos los estilos de danzas posibles se ofertan cuatro: danza clásica, danza contemporánea, danza española, y flamenco. El Conservatorio es un dispositivo de saber-poder, donde se imparten los estilos que desde el Estado se han legitimado como “académicos”. Por ese motivo, dispondrán de cierto prestigio social y serán los que se muestren en los espacios escénicos públicos, ya que todo el entramado cultural está medianamente regulado e institucionalizado. De esta forma, se tenderá a reproducir social y culturalmente tales estilos, que pertenecen de una u otra forma a la tradición de una danza escénica occidental⁵³. De nuevo recordemos que se trata de un conservatorio, o sea que el factor tradición nos puede dar pistas cuando pensemos acerca de esta institución. De hecho, Brugarolas se refiere a “los centros disciplinarios del mantenimiento del status de la danza” (2015: 239) para referirse a los conservatorios.

Aunque también hay que decir que, en las últimas décadas, con la televisión (programas dedicados al baile, *reality shows*, videoclips, etc.) y el acceso a internet, se conocen y popularizan otros estilos de danza como los “bailes urbanos”, aunque su carácter callejero y popular marca una diferencia con los estilos más académicos.

En ocasiones desde el alumnado se llama a esta institución “innovatorio”. La carga irónica de en este término no es poca. El juego de palabras nos recuerda dónde estamos. Se dice: “claro, es que estamos en un conservatorio, y no en un innovatorio”. Ese “conservar” nos remite al peso de la tradición que trata de mantener ese status de la danza iniciado en las primeras academias francesas.

De hecho, Julene, cuando se refiere a ciertas formas en el conservatorio dice:

“bueno, pues tengo esto, y a mí me gusta, porque a mí me gusta... ser un elitista y un esnob, y salirme a mí... a mi cosa esa así, como primo de Luis XIV, pero soy contemporáneo y le voy a meter un torsito así, o una respiración... para ponerle así la pegatina, le pongo el lacito... y a correr” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

⁵³ El caso del flamenco quizá sea el más controvertido. En el Conservatorio de Granada, ha sido la última especialidad en incorporarse. Se trata de un baile de origen popular, y se podría decir que marginado históricamente. Una vez que el flamenco se incorpora a los circuitos de distribución de mercado, se produce una inversión simbólica, por la que lo marginal pasa a ser legítimo y representativo de una cultura más amplia. Que el flamenco pase a ser un producto de mercado es probable que provoque esa inversión de los valores.

Esta apreciación nos da pistas en relación a la consideración que desde el alumnado se tiene de algunos aspectos del conservatorio y las enseñanzas que aquí se imparten. Por un lado, resulta curioso que hable de Luis XIV, que crea la Real Academia de la Danza, queriendo establecer así ese vínculo con la tradición académica. Además, relaciona esa tradición con lo “elitista” y lo “esnob”. Las cuatro especialidades que se pueden estudiar en el conservatorio (clásico, clásico-español, contemporáneo, flamenco) son los estilos legitimados como académicos, en una dialéctica entre lo elitista y lo popular y/o callejero⁵⁴.

Pero también problematiza el hecho de que la danza contemporánea, como hemos visto en el epígrafe anterior, surja como búsqueda de libertad y en oposición a las restricciones de la danza clásica. Dentro de esta institución, que tiende a conservar la tradición, esa búsqueda que debiera actualizarse a cada momento tiende a paralizarse. Tal y como reconoce la misma Julene en otro momento:

“yo creo que todavía a niveles académicos se sigue trabajando dentro de un falso contemporáneo, en el sentido estricto de la palabra, que todavía imprime la técnica, la estética, etc. ...lo que pasa que luego se camufla con ciertos conceptos, que se cree que están... como sensaciones” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

Con respecto a esa dialéctica elitismo vs. popular/callejero a la que nos referíamos anteriormente, cabe mencionar un comentario de Dogy que da cuenta de cómo se ejercen controles sobre las prácticas de creación de los sujetos para mantener ese estatus de la danza conforme a la tradición:

“porque sí siento eso, que en el conservatorio, es como que no te enseñan todo lo que puede haber, a la hora de bailar. O eres muy “lirista”, muy clásico así, neoclásico... o no... no sé, cohíben mucho a la gente a la hora de... por ejemplo, los concursos coreográficos que es donde se supone que es donde la gente puede explorar, indagar, explotar y hacer lo que quiera... pues te restringen mucho,

⁵⁴ Se ha comprobado como estas categorías no son estáticas, ya que como en el caso del flamenco, se puede pasar de ser un baile popular, a formar parte de lo académico, con las contradicciones que ello supone para un baile inicialmente condenado a los márgenes, en cuanto a su propia consideración una vez dentro del sistema académico.

por ejemplo que no hayan canciones que se conozcan... no haya tal... parece que lo comercial no es válido, que no es danza, cuando a lo mejor deberían decirle a la gente: pues investigad por ahí. Porque por ejemplo ahora hay muchísimos espectáculos, o mucha mezcla de hip hop, break dance con el contemporáneo, y eso ahí no lo favorecían en ningún momento” (Dogy, R., en Granada a 20 de mayo de 2017).

En general la percepción de la danza contemporánea dentro del conservatorio está más asociada a la tradición que a cualquier tipo de innovación. Si tenemos en cuenta los orígenes de la institución este hecho podría parecer en parte lógico. Pero si pensamos acerca de los inicios transgresores de la danza contemporánea surgen contradicciones que afectan directamente a la consideración histórica y actual de esta corriente artística. Pero además afecta a la práctica y a las experiencias de los bailarines.

4.3.2. La formación. Repetición y principio de desarrollo

Como se ha constatado, la tradición es una característica que permanece palpable en el conservatorio, probablemente como herencia de unos modelos educativos institucionales que se remontan hasta las Academias de Arte. De ahí que también resulte necesario conocer el tipo de formación y pedagogía que se sigue en estas escuelas en la contemporaneidad.

En el contexto europeo predominan las sociedades industriales y disciplinarias, tal y como se veía en el primer capítulo con Foucault, donde “las técnicas del cuerpo han sido organizadas en función de los fines de la producción económica y mercantil, según las normas del sistema capitalista de producción, de manera que es valorada la eficacia productiva en el entrenamiento” (Islas, 1995: 212).

Muchas de las pedagogías que se siguen en la enseñanza institucional se basan en la educación física de Marey y Dameny, así como en la gimnasia sueca de Ling: “la base de la enseñanza física es el establecimiento de un criterio de movimiento correcto que se impone como ideal” (*idem*). Estas formas de enseñar, como otras tantas, funcionan con un sistema de referencia preestablecido. Si pensamos en el caso de la danza, este sistema

supone una codificación de movimientos para realizar acciones tales como bajar al suelo, dar un salto, girar, etc. El Hombre-máquina foucaultiano tiene un cuerpo que se puede analizar y descomponer para posteriormente ir recomponiendo según las leyes anatómico-racionales. Es así como se determina todo movimiento necesario para ejecutar “correctamente” tales acciones. Esto implica que la coordinación corporal sea una cosa en sí, “que existe al margen de toda intencionalidad individual” (Islas, 1995: 213). Los movimientos corporales se mecanizan en un acto de racionalización. El producto de este acto son las técnicas codificadas que veíamos anteriormente.

En el día a día de las clases, nos encontramos con dos mecanismos pedagógicos a través de los cuales se incorpora la técnica⁵⁵: la repetición y el mecanismo de ir de lo simple a lo complejo.

Para Islas, “la repetición es el principal medio de adquisición que permite internalizar el modelo a seguir” (1995: 214), según estas pedagogías. Con relación a esto nos dice Mercedes Q.:

“pues el entrenamiento continuo... yo creo que es lo mejor, la regularidad que tienes de todos los días. Es lo que te hace avanzar al final. Repetir todos los días casi lo mismo” (Mercedes, Q., en Granada a 18 de enero de 2017).

Además, si miramos las programaciones didácticas de la asignatura de técnica en danza contemporánea se explicita: “valorar la repetición como método de memorización y perfeccionamiento del movimiento”⁵⁶.

Este modelo además implica ciertas particularidades (Islas, 1995: 214) que van a condicionar la enseñanza y la relación profesor-alumno. Las vamos a desarrollar con un ejemplo de gesto, la caminada⁵⁷, para que nos ayude a entenderlo mejor:

- El profesor conoce el gesto técnico ideal. La caminada se analiza para descomponerse en pasos menores. El momento en que se levanta el pie del suelo y

⁵⁵ Estos mecanismos también se pueden aplicar a otros trabajos corporales, como los deportes.

⁵⁶ Programación de 5º de la asignatura de “Técnicas de danza contemporánea”. Se adjunta como Anexo I.a. Documento también accesible en <http://www.cpdanzagranada.com/docs/cp/5EPD.CTPO.pdf> (consultado el 12/12/2017).

⁵⁷ Por caminada nos referimos a caminar sobre el escenario. Se trata de un gesto cotidiano, caminar, pero que en la escena requiere de cierta preparación y técnica.

el peso está sobre una pierna, cómo esa pierna pasa de estar estirada a la flexión para armonizar el paso, cómo cuando el otro pie se apoya se reparte el peso entre ambos... cómo estará el resto del cuerpo, el movimiento de los brazos coordinado con las zancadas, etc. Ese modelo, por ejemplo, el de la caminada, se convierte en un modelo ideal en sí, y, por tanto, un criterio para discernir la adecuación al modelo.

- La realización de cada alumno es comparada con el modelo. El profesor observa la realización de acuerdo con el modelo establecido. Dará indicaciones para corregir si existen errores o automatismos inadecuados. En el caso de la caminada, suele ocurrir que el alumno empieza el apoyo en el suelo por el talón. Esto contradice cierto modelo de apoyo del pie muy extendido en el conservatorio, según el cual el pie siempre iría extendido y apuntado. De esta forma, se darían ciertas indicaciones para que lo hiciera de acuerdo con el modelo establecido.
- A partir de las experiencias del alumnado en clase, se analizan las dificultades que se presentan. A partir de este análisis se plantearán unos ejercicios más simples e ir haciéndolos cada vez más complejos hasta llegar a cumplir el modelo.

A parte de la repetición, también se trata de ir de lo simple a lo complejo, como se observa en este último punto. Todos los ejercicios y/o movimientos se pueden descomponer en partes, y esas partes se pueden ir aprendiendo una a una. Además, se sigue el principio del desarrollo, o sea que los conocimientos a incorporar se apoyan en los anteriores ya asimilados. De nuevo, volviendo a una programación didáctica de la asignatura de técnica de danza contemporánea, vemos que dice: “introducir al alumno en el control de movimientos más complejos que el año anterior”⁵⁸.

En este mismo sentido, Guerra (en Islas, 1995: 218) establece unos principios en la enseñanza de la técnica de la danza contemporánea, entre ellos la “Ley de la Sistematización”:

- Cada conocimiento se apoya en los anteriores, según el principio del desarrollo.
- Todo nuevo conocimiento se divide en partes más pequeñas, a las cuales se les asigna un tiempo de aprendizaje concreto.
- Es necesaria la repetición constante.

Como vemos, estos principios casi llegan a identificarse con los que se establecían para la gimnasia y otras prácticas deportivas, que se alejan del carácter artístico de la danza, pero que resultan útiles a la hora de formar el cuerpo.

⁵⁸ Programación de 2º curso de la asignatura de técnicas de danza contemporánea. Ver anexo I.b. Además, se puede consultar en <http://www.cpdanzagranada.com/docs/cp/2EPD.CTPO.pdf> (consultado el 12/12/2017).

4.3.3. La técnica de danza para la formación⁵⁹

La formación en el conservatorio implica una enseñanza de tipo analítico. La técnica de danza como *técnica corporal* tiene al cuerpo como medio y objeto (Mauss). Por eso se va a analizar su uso en la formación, ya que ese proceso tendrá importantes consecuencias para la concepción y representaciones de los cuerpos, así como para las subjetividades. Para llevar a cabo el análisis partiremos de un programa de la asignatura de técnica de danza contemporánea⁶⁰.

4.3.3.1. Los hábitos

Dentro del entrenamiento a través de la técnica, la realización de secuencias⁶¹ parece ser uno de los recursos básicos usados para mejorar *la conciencia, las conexiones de fuerzas y oposiciones, cadencias, ritmos o dinámicas... optimizando la energía*⁶². Estas secuencias han de *reproducirse con rigor y precisión*. De ahí que la repetición, como vimos en el epígrafe anterior, sea un recurso básico para este entrenamiento y que se plantee *valorar la repetición como método de memorización y perfeccionamiento del movimiento*. Si tenemos en cuenta que “todo movimiento es más bien adquirido” (Islas, 1995), la repetición parece necesaria para adquirir tales habilidades, que se adquieren a través de la experiencia.

Esta formación genera hábitos corporales en los individuos. La técnica, de hecho, es un entrenamiento-aprendizaje basado en la adquisición de unos esquemas de conducta que la repetición fija en forma de conductas estabilizadas, que es lo que aquí llamamos hábito (en Islas, 1995: 208). Recordemos cómo también Mauss (1979) planteaba al hábito como la técnica que se aprende y que implica un conocimiento corporal. Los hábitos son beneficiosos en varios niveles de la experiencia dancística:

⁵⁹ Parte del contenido de este epígrafe fue presentado y discutido en el IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional “La investigación en danza”. La comunicación presentada al Congreso se publicó como capítulo titulado “Claves para pensar y re-pensar la formación a través de la técnica en danza contemporánea” en *La investigación en danza, vol.2*. Valencia: Mahali. pp. 219-227.

⁶⁰ Programa de la asignatura de 5º curso, incluido como Anexo I.a.

⁶¹ Si observamos el programa de la asignatura, vemos que los objetivos d, e, f, h, i, j, tienen que ver con la realización de movimientos a través de secuencias.

⁶² El uso de la cursiva de aquí en adelante identificará contenido textual del programa didáctico.

- En términos de *expresividad*, cuando tenemos que *reproducir con rigor y precisión algún gesto* o movimiento concreto.
- Para potenciar las posibilidades del cuerpo, tanto en términos elasticidad muscular y articular, de fuerza etc., como a la hora de *aplicar la correcta movilidad de las diferentes partes del cuerpo y la correcta coordinación entre ellas*.
- Por razones de salud, ya que nos ayudan a prevenir lesiones, tanto en el corto, como en el medio y largo plazo, lesiones que tienen que ver entre otros muchos motivos, con no alinear, o con malos apoyos en las recepciones de pies y manos⁶³.

Los hábitos están muy relacionados con una expresión coloquial usada en los contextos de danza, que se refiere a la “memoria” del cuerpo. Esta capacidad es uno de los pilares básicos sobre los cuales la técnica de danza se asienta. En este sentido, Marcel Jousse plantea el *formulismo*, que según Sienaert, es “la tendencia biológica hacia la estereotipificación (que) crea hábitos, que aseguran una inmediata, fácil y segura repetición (...), es un almacén, vinculado con la memoria, orientado a mantener la firmeza de la enseñanza y su fundamento” (en Bourdin, 2016: 79). Aunque el tema de los hábitos y la memoria del cuerpo es un arma de doble filo. Si bien juega favorablemente la mayor parte del tiempo, también es necesario un trabajo con conciencia, ya que de lo contrario la formación puede generar automatismos⁶⁴. Un ejemplo claro de ello sería cuando un profesor marca una secuencia de movimiento, que pudiera parecerse a otra ya trabajada, y en lugar de hacer la nueva secuencia, se hace la anterior (o parte de ella). El cuerpo tiende a la concordancia, es decir, a lo que ya sabe o ha hecho. Por ello es importante que el trabajo sea consciente. El tema de la conciencia corporal se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

⁶³ Esta última razón, aun no apareciendo directamente en la programación académica de la asignatura, se ha considerado pertinente incluirla ya que en muchas ocasiones se ha comentado en las clases de danza y en conversaciones informales en el contexto de enseñanza.

⁶⁴ En este sentido, Lahire diferencia entre hábitos reflexivos y no reflexivos. Ejemplifica éstos últimos con el momento en que estamos cocinando y pensando en otras cosas que no están relacionadas con la actividad que se está realizando, que es lo que aquí estamos denominando como automatismo. Según él, los hábitos no reflexivos, aun así, se encuentran continuamente en modificación, rectificación y control por hábitos de reflexión en el momento en que se realiza la práctica, de manera que se puedan abordar posibles adversidades y recuperar así el curso habitual de la acción realizada (2004: 113).

4.3.3.2. Trabajo consciente. Ampliando el campo perceptivo

Se destaca aquí esa necesidad que se repite en las clases de técnica de “trabajar con conciencia”. Por conciencia se entiende cierto nivel de reflexividad, o en palabras de Giddens, un *partially knowing* (en Ortner, 2006: 41), que dirija la atención al cuerpo en la consecución de los ejercicios. Cuando se habla de *interiorización, concentración, disponibilidad y sensibilidad corporal o concienciación del cuerpo* se está haciendo referencia a características asociadas a ese tipo de trabajo, que irá dando como resultado una conciencia corporal cada vez mayor. Según Islas la conciencia corporal es “la relación más o menos estrecha del individuo con su cuerpo. Es decir, la distancia que hay entre una acción concreta y el nivel de injerencia voluntaria y de identificación del individuo con dicha acción” (1995: 225).

Esta conciencia corporal se trabaja, por ejemplo, *a través de imágenes*: pensar que tenemos muchos ojos por todas las partes del cuerpo, y que al movernos podemos observar desde todos esos puntos; o que nuestros ojos se vuelven al interior del cuerpo e intentamos observar desde ahí que ocurre en él. Existen otras imágenes, como la visualización del esqueleto y sus movimientos al tiempo que nos vamos moviendo.

Merleau-Ponty manifiesta cómo la atención hace que el objeto exista para la conciencia perceptiva, “es la constitución activa de un nuevo objeto que hace explícito y que articula lo que hasta ese entonces se presentaba como nada más que un horizonte indeterminado” (en Csordas, 2010: 86). La imaginación (necesaria para esos ejercicios de visualización), suele entenderse comúnmente como una representación abstracta (*ibid.*: 98). En cambio, desde la fenomenología el concepto es más amplio, abarcando también una imaginación sensorial, y entendiéndola como “una característica de la conciencia humana que se proyecta hacia el interior de un mundo cultural” (Merleau-Ponty, en *idem*).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en danza contemporánea privilegia el sentido de la vista como hegemónico (Potter, 2008), de manera que el desarrollo de las posibilidades perceptivas se ve limitado. Ya se evidenció en el capítulo I como la vista fue ganando importancia frente al oído, con el auge de la racionalidad en la cultura occidental moderna (Le Breton, 2009). En las clases de técnica de danza este hecho resulta evidente con el uso generalizado de los espejos como elemento de apoyo para la enseñanza. Pero también con otros medios más sutiles, como expresiones discursivas del tipo: “¿has visto

cómo es la caída?”, cuando también se podría decir: “¿has sentido cómo es la caída?”, de forma que no direccionemos la percepción del cuerpo solo a través de la vista. El lenguaje tiene capacidad performativa, y los discursos dominantes sitúan a la vista y todo lo que esté relacionado con el observar, el mirar o el ver, por encima de cualquier otra forma de percepción, perpetuándose discursos unívocos sobre cómo sentir el mundo, en este caso la experiencia corporal de la danza.

Ese trabajo consciente está en íntima relación con lo que Sklar llama las dimensiones somáticas del conocimiento en torno al movimiento” (en Potter, 2008: 449). Dentro de estas dimensiones somáticas el sentido kinestésico y la propiocepción son básicas a la hora de pensar la conciencia sobre el propio cuerpo. Si la propiocepción se refiere más bien a la conciencia a través de los impulsos nerviosos (concepción más biomédica) que recibe nuestro cuerpo, el sentido kinestésico abarca una experiencia más amplia, en palabras de Potter, es el “sentido dinámico que nos permite percibir los cambios constantes en espacio y tiempo de nuestro cuerpo tal y como deseamos”⁶⁵. Entre otras funciones es el sentido que nos permite que cuando nos pica la nariz, llevemos nuestra mano a la nariz, y no, por ejemplo, a la rodilla. Aunque en entornos de danza los matices en el significado pueden ser mayores, como Potter, que incluye en la definición la relación que se establece entre uno mismo y la gravedad (2008: 450). Los cinco sentidos clásicos de la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto, son insuficientes para abarcar las experiencias sensitivas presentes en la práctica. Este mismo problema se encuentra Geurts en una investigación sobre cómo los Anglo-Ewe (Ghana) entienden el mundo, y necesita incluir sentidos como el equilibrio o la kinestesia, o afectos como el placer o el dolor, para comprender las diferentes situaciones (en Potter, 2008: 445). Potter considera necesario concebir como sentidos el calor, la kinestesia o el dolor si pensamos acerca de la formación en danza, ya que funcionan como tal en esa experiencia (*idem*).

En relación al sentido kinestésico, Sklar refiere que, en el movimiento, te mueves al tiempo que te sientes movido, o sea que el movimiento implica este acto doble y simultáneo (2000: 72). Esta conciencia de uno mismo trasciende la percepción meramente racional, es una conciencia corporeizada. Podríamos decir que es el cuerpo pensante y sintiente en movimiento. A veces, cuando se usa el término “sensación” en entornos de

⁶⁵ “a dynamic sense of constantly shifting one’s body in space and time in order to achieve a desired end” (trad. a. del inglés) (Potter, 2008: 449).

danza, parece que todos nos entendemos. Nos podemos estar refiriendo a *cadencias, ritmos, dinámicas, calidades de movimiento*, incluso la *respiración y su aplicación al movimiento*. Pero cuando se habla de sentir el movimiento, puede resultar controvertido. A veces este “sentir” se piensa en una acepción más común, la de albergar una emoción y exteriorizarla. Este sentido está relacionado y puede tener su origen en la tradición del ballet clásico, donde el “sentir” al bailar se relacionaba con el gesto pantomímico, como recurso dramático, en la relación bailarín-público, para que el movimiento “se entendiera”. Actualmente, hablar de sentir el movimiento se aleja de tal acepción. Tiene más que ver con la relación del bailarín con su propio cuerpo, con la conciencia corporal y esos otros sentidos.

Para cerrar este epígrafe, cabe rescatar un par de experiencias. Una primera contada por Jonathan, que es representativa de esos cambios en la percepción tras un trabajo continuado donde el nivel corporal y perceptivo saltan a un primer plano, activándose ciertos mecanismos que de otra forma nos pueden parecer algo esotérico:

“Mira hay una experiencia un poquito... sonará muy “hippie” siempre al contarlo, pero bueno, es de estas de quien yo... bueno. El segundo día por la tarde fuimos a bailar a la naturaleza, que no se si es la naturaleza o la vida la que baila a través de nosotros y a veces... saboréalo. Pasar de la naturaleza del asfalto, de la naturaleza humanizada, pues... de ir al campo. Hicimos un viaje largo, a ciegas, y por los árboles: de sentir, de escuchar, con todo lo que habíamos trabajado los dos días, y después de cuarenta y cinco minutos de repente toco un árbol y... y fue como: ¡ay! Pero si este fue el árbol del principio. Y la persona que me vigilaba, el angelito, dice: no creo... Y digo: no no no, aquí estuvimos al principio. Y de repente vimos la marca donde me había caído, y él necesitó un tiempo para procesar, y buscar pruebas visuales para decir: ¡ah! Hostia pues sí. Y yo no estaba intentando convencerme, no era una pregunta. Era el árbol del principio, y fue como... pues buscar esta intimidad del espacio, aflojar la esquizofrenia que nos separa y que nos extrae del mundo, y con esa sensación de no encajar y realmente, agrietarte, romper un poquito la individualidad, para que el espacio circule en ti

y que tu entres. Y así como en un círculo dentro de un espacio vacío, de repente todo empiezan a ser corrientes y flujos, y... es infinitamente complejo, pero no es complicado” (Jonathan, M., en Madrid a 5 de abril de 2017).

Siguiendo en esta línea, Mercedes P. también relataba, en relación a los cambios en la percepción:

“Y lo veo también en mi hija, que tiene como antenas por todos lados. Está aquí, y tiene un concepto espacial de que está aquí, y a lo mejor sabe que yo estoy detrás... y no es que sea maga, es que... es que... Porque los bailarines usan la energía tío, entonces, en definitiva, yo estoy aquí, y es que los bailarines no necesitan verse, tienen otros canales. Yo estoy aquí, y estoy con la mano así... pues yo te aseguro que, si tú estás ahí, y tienes la mano aquí (señala con las manos una mano casi junto a la otra), aunque a mí me pongan una venda, yo voy a saber que tú estás ahí con la mano. Entonces, por supuesto, a nivel de percepción... pues ya ves tú: cuatrocientos mil ojos, cuatrocientos mil olores, cuatrocientos mil... energía que tú coges. Es que la danza es muy poderosa” (Mercedes, P., en Granada a 3 de febrero de 2017).

BLOQUE SEGUNDO: DE LAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO V

DESLIZANDO INTERSES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: HACIA UNA CONCEPCIÓN MÚLTIPLE DE LA PERSONA. EL ADENTRO DE LA FORMACIÓN

“Es imposible separar el cuerpo del espíritu, o los sentidos de la inteligencia, sobre todo en un dominio donde la fatiga sin cesar renovada de los órganos necesita bruscas e intensas sacudidas que reaviven nuestro entendimiento”

Antonin Artaud, *El teatro y su doble*.

Se ha constatado que la danza clásica tiene en sus bases el racionalismo, y que la danza contemporánea ha sido en parte sucesora de tal paradigma, al menos en el ámbito de la formación y el entrenamiento. De esta forma se generan unos códigos de movimiento, que funcionan a modo de ideales que hay que alcanzar, aunque eso a veces pueda implicar un desapego de la vivencia más íntima del movimiento. Según Islas, “aun en los regímenes disciplinarios del aprendizaje académico de la danza, existe la necesidad de buscar una relación más intensa del individuo con el movimiento codificado” (1995: 226). A partir del material etnográfico se siente cierta insatisfacción con las técnicas de danza contemporánea tal y como se han concebido tradicionalmente. En este capítulo se constatará un deslizamiento general de los intereses en la formación que transitan de un paradigma que llamaremos *técnica-idea* a uno *técnica-cuerpo*.

5.1. LA TÉCNICA-IDEA: CLAVES Y ALCANCES

Algunos de los principios generales que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las técnicas de danza contemporánea son la repetición, el principio del desarrollo o los hábitos (basados en esa repetición y el ir de lo simple a lo complejo). Estos mecanismos parecen no plantear mayores conflictos: la experiencia nos dice que trabajar con el cuerpo lleva aparejado trabajar con hábitos corporales, y la incorporación de estos se ve necesitada de la repetición, y favorecida por el principio del desarrollo. Pero además de estos principios, en la formación profesional se hallan otros aspectos que pueden llegar a ser problemáticos para los sujetos en su cotidianeidad.

El trabajo diario se organiza de acuerdo con un código de movimiento que supone un modelo, con lo que el paradigma que subyace al entrenamiento es la consecución correcta de un ideal (Islas, 1995: 220), según Miguel:

“A ver, el Graham era una técnica que había que llegar a ella. Era como en teatro... yo en teatro tenía muy claro que estaba la técnica Shakespeare, que era una técnica... como el “cloud”, como en la nube. Pues tú tenías que ir hasta la nube para hacer Shakespeare. Y luego había otras técnicas como Grotowski, técnica Artaud, donde no hacía falta irse al “cloud”, a la nube... sino que ya tú desde tu interior podías acceder, a un papel o a un personaje. Y entonces a mí

me interesaba mucho más esto. Entonces yo me encontré que Graham era una técnica que estaba en el “cloud”, que tú tenías que ir a ella. Y el limón también. El clásico también estaba en el “cloud”, tenías que ir a ella” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

Este “tener que ir a la técnica” tiene que ver con la forma en que estas técnicas se han ido constituyendo como tecnologías del cuerpo. Se perciben como *clouds*, como nubes, como algo alejado de “nosotros”. Probablemente los factores que expliquen este alejamiento sean múltiples y a diferentes niveles. Aquí se van a tratar algunos que han ido apareciendo a lo largo de las entrevistas, sin pretensión de exhaustividad. Más bien se trata de encontrar algunas claves desde las experiencias que nos ayuden a entender el porqué de esa sensación de distanciamiento con la formación y el entrenamiento técnico.

Sigue una relación de las claves experienciales fundamentales observadas en las entrevistas:

- Aprendizaje por imitación⁶⁶: el profesor tiene ese conocimiento ideal, lo muestra al alumno, y éste lo imita y ejecuta.

“Porque si solo te marcan un movimiento, yo solo pienso en imitarlo, no pienso en qué estoy sintiendo mientras estoy haciendo lo que tú no me lo estás pidiendo, porque no me lo estás transmitiendo tampoco. Entonces a lo mejor también la labor es del mismo profesor” (Dogy, R., en Granada a 20 de mayo de 2017).

“Yo creo que a veces la técnica va con una cosa de imitar... y entonces lo ves estéticamente donde quieres llegar” (Maximiliano, S., en Madrid a 4 de abril de 2017).

⁶⁶ En este sentido, para Islas (1995: 238) el problema no radica tanto en la imitación, como en la uniformización de los tiempos (que se explicará más abajo). Aunque nuestra experiencia (tanto de los entrevistados como la personal) nos dice que el aprendizaje por imitación, cuando es excesivo, supone un problema en la cotidianidad que lleva a un desapego en la motivación hacia la práctica. El componente imitación tiene una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. De hecho, Marcel Jousse propone el *mimismo* como la base de la interacción universal, presente en diferentes operaciones como la memoria, la imaginación, el razonamiento, etc., que puede hacerse de manera consciente o inconsciente, dirigida o espontánea, siendo el *mimismo* una capacidad diferenciadora en los humanos, y que se basa, a grandes rasgos, en lo que aquí llamamos imitación (en Jousse, 2008:15-16). El problema en nuestro contexto de estudio radicaría pues en una falta mecanismos pedagógicos que complementen y faciliten el aprendizaje por imitación.

- Movimientos correctos: el cuerpo como máquina analizable (Macias, 2010: 88). El gesto técnico ideal es susceptible de ser conocido y asumido, y a partir de ahí, se pueden analizar sus trayectorias en los cuerpos, todos sus detalles, qué partes se mueven, con qué intensidades... todo desde un paradigma objetivo. Es por eso que se puede constatar la realización “correcta” del modelo que se ha propuesto desde el que enseña.

“Pues aprender que cuando estás delante de uno lo haces como le gusta a uno, y cuando estás delante del otro lo haces como le gusta al otro, porque al final tú a lo que vas es a aprobar. Te va a poner la nota esa persona” (Dogy, R., en Granada a 20 de mayo de 2017).

“Entonces tú ves los alumnos que están en ese punto, y que con el tiempo van a entender. Y los que simplemente... fingen: ¡ah! ¡sí! ¡sí! No les importa, pero sí quieren hacerlo bien. Entonces esos como que están fuera” (Maximiliano, S., en Madrid a 4 de abril de 2017).

- Exceso de movimiento codificado: a mayor codificación en el movimiento, menor es la posibilidad de implicar la individualidad (Islas, 1995: 237). La codificación implica fijar las partes del cuerpo que realizan el movimiento, la trayectoria, el flujo de energía aplicable, etc. La rutina en las clases suele basarse en ejercicios de movimiento codificado⁶⁷.

“Por ejemplo la sensación de no poder sentir el cuerpo porque la cabeza está tan atorada que... <<hola, ¿qué tal?>> eso era el año pasado con L. que ni siquiera en el calentamiento... tienes un respiro para conectar, era todo memorización, para un lado y para otro” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

⁶⁷ A veces también se incluyen secuencias de movimiento o ejercicios en los que el movimiento puede ser más libre, dejando sin fijar, por ejemplo, las trayectorias, pero sí los flujos de energía. Las posibilidades pueden ser muchas.

- Uniformización de los tiempos (Macias, 2010: 88; Islas, 1995: 238) y los cuerpos.

“Yo al principio de empezar el conservatorio, y siempre, tengo dolor en el exterior de las caderas porque mi formación ahora mismo es así...igual estoy desalineada o lo que sea... y a mí nadie me ha mandado, me ha modificado un ejercicio para que no me duela la cadera, o que me haya explicado... pues mira, pues yo creo que esta manera de trabajar te va bien” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

“Yo he conocido a gente que le va muy mal las técnicas estas, porque sus cuerpos no funcionan bien, no reaccionan bien, y entonces se atascan. Y entonces lo pasan mal” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

En general, podemos decir que todo esto lleva a una sensación de pérdida de contacto con el propio cuerpo: *“la estética más formal, y la técnica más formal, como que deja más fuera todo lo demás, duerme a todo lo demás”* (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016). Siguiendo a Macias, se generan cuerpos-instrumentos objetivos, a los que se les niegan limitaciones anatómicas o las propias fragilidades corporales, se censura la imperfección, los cuerpos

“se insertan en un orden de bellezas mudas y armónicas, derivan en regulación de un mundo predeterminado, de donde emerge una ejecución dancística como una realidad dominante y cuadrante, reproductora de controles, de lugares y espacios, sustentada en la formación de cuerpos virtuosos” (2010: 90).

5.2. DE LA TÉCNICA-IDEA A LA TÉCNICA-CUERPO: DESLIZANDO INTERESES

Macias se refiere a los espacios de danza: *“me parece que una formación tradicional dentro de academias cerradas a sus propias reglas y procedimientos exige la apertura de espacios que interroguen y den cabida a otras fuerzas”* (2010: 91). Se ha

constatado que la formación tradicional mantiene una forma de enseñanza basada en técnicas que provienen de estilos y que proponen una forma de aprendizaje que va de lo externo a lo interno, es decir, de una *técnica-idea* a un cuerpo concreto. Este modelo plantea ciertos problemas para los sujetos que lleva a una pérdida de contacto con la propia corporalidad en la práctica de la danza, ya que se generan cuerpos sometidos “a un universal fundado en lo natural y en la razón (...) que limita su experiencia al funcionamiento automático y anónimo” (Macias, 2010: 85).

El contrapunto a este funcionamiento automático en el cuerpo sería uno donde la conciencia esté presente, como veíamos en el capítulo anterior. Esto abriría un espacio a esas otras fuerzas que nos traigan a los cuerpos con las singularidades que les son propias. En ese sentido, dice Carina al hablar de la “técnica”:

“Es que además es una palabra poco artística, que siempre la tenemos en cuenta, nosotros: “la técnica... porque hay que trabajar técnicamente, y porque...”. Y realmente para mí la técnica es conocer el cuerpo. Después, creo que a veces, en el mundo de la danza, los profesionales, los docentes, los coreógrafos... hemos podido llegar a confundir técnica con estilos, con corrientes o incluso con escuelas. O sea, que hay veces que usamos la palabra técnica a nivel global. Y está bien, pero a veces queremos hablar de estilos. Entonces es verdad que podemos asociar, a priori, con técnica Graham... bueno, en este caso en concreto son escuelas. O son... van a trabajar una caracterización de un tipo de lenguaje” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017).

Esta observación nos lleva a pensar en ese deslizamiento de los intereses en la formación. Carina reconoce que es de uso común dentro de este contexto de danza, entre otras cosas porque aparece así en las programaciones didácticas, el pensar que la formación a través de la “técnica” se refiere a la formación a través de prácticas basadas en lenguajes estéticos, escuelas o estilos, que se basan en el paradigma *técnica-idea*. Pero también dice que para ella la técnica es conocer el cuerpo. De hecho, en otro momento incide: *“la técnica en sí como yo la concibo es todo lo que se haga para trabajar el cuerpo y su descubrimiento, a nivel físico y mental. O sea, para mí la técnica, como vulgarmente conocemos, es la concienciación” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017).*

Susan Foster (2003: 236-238) a ese respecto habla de la existencia de dos cuerpos en el bailarín: el “cuerpo percibido y tangible”, y el “cuerpo estético e ideal”. Este último vendría a referirse al entrenamiento que hemos descrito en el epígrafe anterior. El primero, a este otro trabajo del que habla Carina, el que tiene que ver con la “concienciación”.

Si imaginamos un bailarín realizando unos movimientos coreografiados, el cuerpo “percibido y tangible” sería aquel que se conforma en base a la información que el bailarín recibe de sus sentidos (entre los cuales incluye el kinestésico⁶⁸): ve partes de su cuerpo cuando se mueven, así como el espacio a su alrededor, puede oír una música o el crujir de sus articulaciones, huele y saborea su sudor o siente el tacto del suelo. A través del sentido kinestésico percibirá momentos de tensión y relajación en su cuerpo, el peso de este con la gravedad, el equilibrio o el eje corporal. En cambio, el “cuerpo estético e ideal” daría cuenta de la coreografía en sí, las trayectorias que sigue cada parte del cuerpo o los focos hacia donde se dirigen los movimientos. Podríamos identificar el “percibido y tangible” con lo interior, con la sensación, resumiendo: con lo corporal (en el sentido cartesiano), siendo entonces lo más subjetivo y mutable. El cuerpo “estético e ideal” lo podríamos identificar con lo externo, la forma, el dibujo, lo que racionalmente podríamos medir y cuantificar.

Pues bien, cabe afirmar que la conciencia corporal es ese estado que posibilita que ambos cuerpos estén conectados, que lo que uno siente que está haciendo se corresponda con lo que exteriormente diríamos que está haciendo. Para ello resulta indispensable el trabajo sobre ese “cuerpo percibido y tangible”, a través de un desarrollo de la conciencia corporal.

5.3. LA TÉCNICA-CUERPO

Esteban relataba su trayectoria de formación y cómo la experimentaba en diferentes momentos. De unos primeros años formándose en Ecuador, con una carga importante de danza clásica, a unos años después en Estados Unidos con una diversidad de técnicas con aproximaciones de las somáticas. Como resultado de estos entrenamientos decía: *“entonces lo que yo me decía cuando estaba en Estados Unidos es que por fin podía bailar con mi cuerpo versus en Ecuador yo bailaba con la imagen de mi cuerpo”* (Esteban, D., en

⁶⁸ El sentido kinestésico se ha tratado en el epígrafe 4.3.3.2.

Toronto a 3 de noviembre de 2017). En esa etapa de Ecuador, en la que bailaba con la imagen de su cuerpo, la mayor parte de la carga formativa tendría como paradigma subyacente a la *técnica-idea*. En cambio, en Estados Unidos su formación fue más amplia y variada, lo que le permitió bailar con su cuerpo. El paradigma de *técnica-cuerpo* persigue que los sujetos puedan experimentar y bailar desde su cuerpo, incluso en los primeros momentos de la formación.

5.3.1. La conciencia corporal: cuerpo, mente, emoción, percepción

Los intereses desde la *técnica-cuerpo* se dirigen hacia la “concienciación” o conciencia corporal, que posibilite un conocimiento del cuerpo que parta y tenga como fin el cuerpo singular y propio. Cuando hablamos de conciencia corporal en el entorno dancístico las representaciones son diversas. Para Julene es “*estar dentro de uno mismo*”. Miguel habla de “*cuando tú te metes dentro de ti*”. Carina, como se ha mencionado ya, habla de “*conocer el cuerpo*”. Para Mercedes P.: “*es una reconciliación con uno mismo*”, y para Germana: “*siento que habito mi cuerpo*”.

En general, parece común un estado que se relaciona con la interioridad, con el cuerpo y con uno mismo. En todas estas concreciones parece establecerse un límite entre el cuerpo y la interioridad de la persona, como si el cuerpo fuera ese recipiente que alberga la esencia. Este sentir probablemente tenga que ver la dicotomía cuerpo-mente, que empezó a establecerse con Platón y se reafirmó con Descartes (Cítro, 2012; Islas, 1995; Macias, 2010), en la que ésta última define y limita la esencia del ser humano a ser meramente pensante. Esta dicotomía está muy presente en la cultura occidental:

“en efecto el pensamiento moderno ha buscado la identidad y homogeneidad de lo real, bajo el hilo conductor de los proyectos de la racionalidad, (...) el cuerpo ha desaparecido como problema fundamental. (...). Y es que, si se suprime la materialidad del cuerpo con toda su finitud y su amenaza de muerte, se entroniza lo intemporal. Si se borra lo particular se demuestra entonces que existe una ley (racional) superior, ubicada por arriba del cambio” (Islas, 1995: 194).

No es de extrañar que esto ocurra, aún en un entorno como el dancístico, ya que el proyecto de la racionalidad está en la base de la danza escénica occidental y en su modo de codificar los lenguajes para el entrenamiento. No es fácil interiorizar esta realidad, aun cuando estas personas han encarnado un conocimiento que cuestiona la dicotomía y la contradice. Resulta más complicado aún incluirla en el lenguaje verbal (como se constata en estas expresiones al hablar de conciencia corporal), que además tiene una base lógica racional que perpetúa a través de los discursos tal construcción dicotómica.

A este respecto, Germana apunta: *“que corporal no es solo corporal, es también mental, que cuerpo y mente están unidos. Hablamos de conciencia corporal para que se entienda”*. Entonces la conciencia corporal implica el nivel corporal y el mental, pero también lo emocional:

“Sí, es que está todo vinculado, no está separado. Porque... te das cuenta de lo que una emoción hace contigo, ¿no? De repente yo... se pueden poner ejemplos, ¿no? Recibo una noticia, por ejemplo, que me hace sentir inmensamente triste, y noto como el cuerpo... se cae hacia abajo, se dobla, y me pesa... y siento que el cuerpo literalmente me pesa mucho, como que la tristeza pesa”. (Germana, G., en Granada a 12 de enero de 2017).

También la percepción es un nivel a considerar cuando se habla de conciencia corporal. En las clases, en un trabajo más tradicional, el sentido visual es crucial, pensemos en que gran parte del aprendizaje es por imitación, y que el parámetro de corrección se establece por criterios aprehensibles visualmente. Las clases tienen toda una pared llena de espejos. Verse reflejado va a permitir al alumnado poder captar (visualmente) la forma de los movimientos: trayectorias, ángulos, direcciones, velocidades, etc. Además, el profesorado puede comprobar que se está haciendo lo correcto. Hablando de la presencia de los espejos en las clases dice Mercedes Q.:

“Yo trabajo desde mí, desde mi sensación, desde la imaginación, porque es lo que más me ayuda la verdad, a imaginarme el pie super largo, o el redondo, o cosas así... luego claro, para pasos precisos sí que lo uso (el espejo) para la corrección, para memorizarlos, para

ver bien de dónde vienen” (Mercedes, Q., en Granada a 21 de marzo de 2017).

Ese trabajo del que habla Mercedes, desde sí misma, desde la sensación, es el trabajo de conciencia corporal, que se enfocaría sobre ese cuerpo percibido y tangible. El otro, el que necesita del espejo para la corrección, entraría dentro de ese cuerpo estético e ideal. La conciencia corporal, como forma de estar y de sentir, transmuta la distancia construida entre ambos cuerpos.

La conciencia corporal incluye entonces diferentes niveles: mental, corporal, emocional y perceptivo. Para Feldenkrais⁶⁹ cualquier acción implica todos esos niveles (2014: 19), y dependiendo del tipo de acción, cada uno de los niveles tendrá mayor o menor grado de participación⁷⁰. Además, aunque analíticamente podamos separar esos niveles, en la práctica están en continua relación.

5.3.2. Puesta en crisis del sistema tradicional

El trabajo que se ha venido realizando tradicionalmente en entornos académicos de danza plantea la necesidad de un conocimiento basado en el acceso a cierta *técnica-idea* para formarse. Este ir a la técnica implica una separación entre el sujeto y objeto de conocimiento, que en este caso es el sujeto mismo. Desde los propios sujetos se pone en

⁶⁹ Moshe Feldenkrais (1904-1984) fue físico e ingeniero. Se interesó en actividades físicas como el judo o el fútbol, y como resultado sufrió una lesión de rodilla que le impidió caminar por un tiempo. Dado que los tratamientos propuestos por los médicos no le convencían, se interesó por cómo los hábitos influían en las lesiones y su recuperación. A partir de ahí empezó a probar tratamientos, y con todas esas experiencias creó su *Método Feldenkrais*, considerado posteriormente dentro de la Educación Somática, con el que se recuperó de su lesión (Jain et al.: 2004: 812-813). El proceso vivido entre Feldenkrais y Alexander (ver nota X) es parecido (Alexander es anterior en el tiempo): ambos tienen una lesión y a partir de sus investigaciones terminan creando sus técnicas. De hecho, Germana contaba como existe cierto enfrentamiento entre las técnicas por un posible plagio en sus inicios por parte de Feldenkrais: “hay una especie de leyenda urbana que cuenta la gente de Alexander. Es que Feldenkrais tuvo una clase con Alexander, y... y entonces, luego él se puso con su método, Alexander se enteró, sacó el libro Feldenkrais, no sé qué... Alexander lo acusó de plagio, lo citó, y: ¿dime de donde has sacado esa idea? Hay hubo problemas, no sé qué. Pero claro, eso es lo que a mí me cuenta la gente del mundo de la técnica Alexander” (Germana, G., en Granada a 12 de enero de 2017).

⁷⁰ Lahire contempla la acción como la práctica o el comportamiento que es punto de encuentro entre, por ejemplo, esquemas sensoriomotrices, esquemas de percepción, evaluación o apreciación, así como hábitos y maneras de ver, sentir, decir y hacer (2004: 101). De esta forma, este autor también reconoce la presencia de los niveles corporal, mental, emocional y perceptivo que plantea Feldenkrais. También el *Anthropos* de Marcel Jousse “es un irreductible e inseparable compuesto humano de espíritu y materia, concebido como ser viviente, sintiente, expresivo, pensante y actuante” (Bourdin, 2016: 71).

crisis este paradigma, al menos en lo referente a la adquisición de conciencia corporal, que es uno de los objetivos básicos a alcanzar con el entrenamiento:

“Lo que pasa que en cuanto al tema de conciencia corporal... a día de hoy... no tengo muy claro, si todo lo mejor es la técnica (de danza), u otro tipo de terapias...otro tipo de cosas...que te hagan estar como más conectado” (Julene, en Granada a 16 de febrero de 2017).

“Pero bueno, eso ya... a nivel de conciencia corporal, yo aconsejo a la gente que haga... la danza está destinada a otras cosas, de momento no hay una didáctica de la danza orientada a obtener conciencia corporal. Se obtiene por los años, a ver, pero no está planteado como objetivo en las enseñanzas a lo mejor” (Mercedes, P., en Granada a 3 de febrero de 2017).

5.3.2.1. Ampliando la formación con la educación somática⁷¹

Una de las posibles vías, y que ya está presente en muchos otros contextos formativos, es complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje con aproximaciones desde la educación somática⁷². El término “somáticas” engloba una diversidad de técnicas, pero más que nada es una forma de aproximarse a lo corporal. Por ejemplo, en el Conservatorio de Granada, Miguel V., en sus clases, suele incluir un enfoque somático, ya que incide en un tipo de conocimiento que parte del propio cuerpo, en el que el sujeto

⁷¹ Thomas Hanna introduce el término “somático” en 1976. Después, en 1985, emplea “educación somática”. Con somático, se refiere a la inteligencia del propio cuerpo, que no necesita de modelos externos para conocerse (y formarse), ya que cada cuerpo puede comprender desde la experiencia de sí mismo (en Brugarolas, 2015: 55). Dentro de la educación somática podemos incluir técnicas como Alexander, Feldenkrais, Body-Mind Centring, etc.

⁷² Además, en el temario de acceso por oposición al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en Andalucía, en la especialidad de danza contemporánea, el tema 27 se refiere concretamente a esta cuestión: “las técnicas corporales: Yoga, Pilates, Feldenkrais, Alexander, Tai Chi Chuan, Eutonía y otros. Desarrollo y metodologías como apoyo a las técnicas de danza contemporánea. Criterios esenciales de las diferentes técnicas: intención-atención precisión-consciencia. Posibles soluciones a las necesidades del alumno para su bienestar físico y mental”. Si bien se supone que el profesorado tendrá nociones en el uso de este tipo de técnicas, la realidad en los centros es que no existe una aplicación de las mismas, probablemente influido por una tradición que prima las técnicas académicas para mantener un estatus frente a posibles desviaciones de la norma. El temario de oposición se puede ver en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/08/28/pdfs/BOE-A-2015-9453.pdf> (consultado el 30 de marzo de 2017).

investiga, experimenta y siente desde sí mismo, a partir de algunas indicaciones que sirven de guía en el proceso personal de cada alumno.

Ya se constató en el capítulo anterior cómo la tradición es un elemento que considerar en los análisis dentro del conservatorio. En este caso, puede ser un factor, entre otros, que explique por qué se encuentran resistencias a que este tipo de educación y/o enfoque se incluya en la formación académica oficial. Aunque ya hay algunos conservatorios donde se enseñan algunas horas de “técnicas corporales”⁷³. Para Carina es un buen camino para seguir, ya que el trabajo parte de la persona concreta, y sin que ésta tenga que ir al “cloud”, como en la *técnica-idea*:

“Las técnicas somáticas yo creo que son muy importantes, y son el futuro... porque como que el camino que hacen es a la inversa. Primero como que contacta con la persona, y luego el fin último es como... la forma, ¿no? Pero hay veces que entramos primero con la forma, y entonces se pierde el contacto, con la mente y cuerpo de esa persona... creo” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017).

Hanna (en Ehrenberg, 2015: 54) describe el trabajo de las técnicas somáticas como una forma de percibirse a uno mismo que va desde el interior hacia afuera, que primero, como dice Carina, contacta con la persona, y después va hacia afuera, hacia la forma. En esa manera de percibirse, dice Hanna, uno dirige su foco hacia el interior y se hace consciente de emociones, movimientos e intenciones. Las técnicas somáticas según Islas (1995: 231)

“plantean códigos de movimiento muy flexibles (...) en los que lejos de marcarse habilidades por reproducir, el movimiento se genera a partir de una consulta con el propio cuerpo, con sus sensaciones, según los parámetros y niveles en que cada sistema concentra su atención (...). El individuo tiene mucho que hacer por sí mismo al ponerse en contacto con su propio cuerpo”.

Las experiencias que hay en el uso de las metodologías somáticas aplicadas a las técnicas de danza reportan un aumento en la adquisición de conciencia corporal. Fortin,

⁷³ “Técnicas corporales” es una asignatura en el grado de danza contemporánea en el Conservatorio de Madrid Mariemma. Se puede ver en su página web: <http://www.rcpd-mariemma.es/especialidades.html> (consultado el 20 de marzo de 2017).

Long y Lord (en Ehrenberg, 2015: 54) dicen que ayuda a dirigir la atención al movimiento a un nivel más preciso. También Louisa Figuerola (en *ibid.*: 54) habla de cómo en esa aplicación en trabajo en las sensaciones se enfatiza, dando importancia al moverse desde el interior, procurando un estado consciente como forma de trabajo con el movimiento.

Esteban, que ha trabajado como docente en varios contextos, recuerda:

“y ahí todo el trabajo en prácticas somáticas me sirvió muy bien, porque me sirvió para vincular a todos los que no venían de la danza, porque tenía que ver con el cuerpo... y cómo aproximarse al cuerpo desde la educación viene muy bien” (Esteban, D., en Toronto a 3 de noviembre de 2017).

5.3.2.2. Una experiencia con técnica Alexander⁷⁴

Mi mayor contacto con las técnicas somáticas fue un proceso de diez clases individuales de técnica Alexander con Germana (a la que entrevisté posteriormente). Sus sesiones consistían generalmente en un trabajo dividido en dos partes. El orden de estas partes variaba según la clase. En una de ellas, que llamaba “la mesa”, el alumno se coloca sobre una camilla similar a una camilla de masaje. La superficie tiene que ser semi rígida, de forma que permita cierta comodidad y que al mismo tiempo pueda sentirse el propio peso del cuerpo en el contacto con la base. Durante veinte o treinta minutos se permanece en la misma posición, tumbado boca arriba con las piernas ligeramente flexionadas, de manera que la curva lumbar queda en una posición neutral. Las manos quedarán colocadas sobre la caja torácica. Debajo de la cabeza se coloca un libro de unos diez centímetros de grosor, de forma que las cervicales quedan elongadas y el cuello se relaje mejor. Una vez en esa posición, la profesora va ejerciendo ciertas presiones sobre el cuerpo, muy leves, a la vez que va dando pequeñas indicaciones. Estas indicaciones suelen ser visualizaciones, pensar en dar direcciones de movimiento muy leves, sin ejercer presión sobre el cuerpo. En

⁷⁴ Fredrick Matthias Alexander (1869-1955) fue actor y profesor. Tuvo problemas con su voz, hasta el punto de que se volvió algo crónico y no podía encontrar ningún tratamiento con el que mejorara. Esta situación le llevó a investigar por su cuenta. Descubrió la importancia de la posición del cuello con la cabeza. También se percató de cómo los pequeños hábitos que tenemos al movernos pueden influir en el tipo de voz. A partir de todas estas investigaciones creó la *Técnica Alexander*.

todo momento se pide que los ojos permanezcan abiertos, con una mirada periférica. De esta forma, se realiza una especie de meditación activa, de cuerpo y mente presente. Este mismo ejercicio es recomendado para hacerlo cada día, cada vez que se pueda, para generar ese hábito de conexión con el cuerpo a la vez que descanso activo y consciente⁷⁵.

La otra parte de la sesión es un trabajo principalmente centrado en una silla. A partir de un movimiento cotidiano y simple, como es sentarse y levantarse de una silla, se toma conciencia de pequeños hábitos que resultan perjudiciales para la salud postural. Es habitual que una persona que no ha tenido contacto con este tipo de técnicas u otras técnicas corporales comience la levantada alargando el cuello hacia adelante, y tirando del resto del cuerpo desde ahí. Esta técnica propone centrarse en el tronco, dejando el peso del propio tronco ir hacia adelante, de forma que, si los pies están bien colocados, el propio peso del cuerpo se pasará a los pies y nos levantaremos sin mucho esfuerzo, y sin generar tensiones innecesarias. A lo largo de cada sesión la persona se sienta y se levanta repetidas veces, siguiendo las indicaciones que va dando la profesora. Durante todo el tiempo habitual que la profesora vaya colocando las manos sobre el cuerpo de la persona que recibe la clase haciéndole pequeñas modificaciones. En ocasiones, simplemente posa las manos para que uno tome conciencia de dónde se encuentra su cuerpo. En esta parte de la clase, también se pide que se camine de manera relajada, e igualmente va hablando y observando la caminada.

En general, el tipo de ejercicios e indicaciones parten de las sensaciones del propio cuerpo. De las cuales por cierto la técnica Alexander tiende a desconfiar, ya que habitualmente tenemos una percepción distorsionada de lo que hace nuestro cuerpo. Si por ejemplo a una persona que no sea muy consciente de su corporalidad (grado de conciencia corporal bajo) le piden que levante el brazo hasta que forme un ángulo recto con respecto a su tronco, es muy probable que se quede bastante lejos de alcanzar ese objetivo. Esa persona puede estar muy segura de que sí, que tiene el brazo en ángulo recto, pero un observador externo se dará cuenta de que no. En mi experiencia con la danza, más de una vez algún profesor me ha hecho alguna corrección, y he desconfiado de lo que me decía, ya que yo pensaba que estaba haciendo lo que me pedían. En ocasiones se graban ejercicios en vídeo. Y varias veces he tenido que pedir disculpas ya que he comprobado en el vídeo

⁷⁵ El descanso consciente se tratará en el epígrafe 5.4.2 de este mismo capítulo.

que la corrección era acertada. Un trabajo continuado hace que esa percepción interior cada vez se ajuste más a la realidad externa. De nuevo volvemos a la conciencia corporal.

Otro aspecto en la que incide la técnica Alexander es en el hábito. De hecho, se basa en que nuestra corporalidad y la forma de movernos se realiza mediante hábitos (también en otros niveles, no solo el corporal). Aquí quiero destacar un hábito personal (y muy común) con respecto a la postura. La cabeza, dentro de una postura anatómicamente saludable, debiera estar alineada con la columna vertebral. De esta forma el peso de la cabeza, que no es poco, se soportaría sobre la estructura ósea, reduciendo por tanto actividad muscular en el cuello, que resulta innecesaria (y que además desemboca en tensiones y lesiones crónicas). Cuando con la ayuda de Germana sentí la cabeza bien colocada, toda mi visión cambió. De pronto sentí que si dejaba mis ojos como yo habitualmente los tenía, estaría mirando al suelo. Por tanto, tenía que redireccionar mi mirada un poco más arriba. Ese pequeño cambio supone todo un mundo de sensaciones, a la vez que emociones. Me sentía como una persona mucho más altiva y segura de sí misma. Tenía la necesidad de volver a mi colocación habitual, y en el momento en que lo hacía, volvía a sentirme más cómodo, en definitiva, me sentía “yo”. Ese es un hábito muy difícil de cambiar. De estas clases hace unos dos años, y aún me descubro muchas veces al día en esa colocación algo más encorvada, que es mi hábito postural. Desde esa colocación, que es muy habitual en mi persona, suelo cambiar a la otra, la más adecuada según la técnica. De ahí siento mayor libertad en el cuello que tiene que soportar un peso menor de la cabeza. Pero al mismo tiempo surgen esos sentimientos, aunque cada vez es menor la rareza, lo que implica una habitud cada vez mayor con esa alineación.

5.4. CONSECUENCIAS DEL DESLIZAMIENTO

Este cambio en el paradigma tiene que ver con las múltiples relaciones en las que estas prácticas se encuentran dentro del tejido social. Aquí vamos a destacar un par de consecuencias inferidas de este deslizamiento. Como avanzamos anteriormente, distinguimos dos niveles (Islas, 1995: 195-197), el primero que estaría más relacionado con el contexto socioeconómico donde se desarrolla la práctica, que se ha llamado el afuera del entrenamiento. Y un segundo nivel, el adentro, que daría cuenta de las

repercusiones que tienen que ver con el restablecimiento de las relaciones entre los sujetos y sus subjetividades, redefinidas por estos estados.

5.4.1. De cuerpos especializados a *cuerpos eclécticos*

Se ha comprobado cómo persiste en los discursos la necesidad de que el bailarín desarrolle cierto grado de conciencia corporal, lo que le va a permitir interpretar diferentes estilos de movimiento.

Siguiendo a Foster (2003: 253-255) cuando la danza contemporánea comenzó a desarrollarse, se reclamaban cuerpos especializados en técnicas concretas. Cada uno de esos proyectos estéticos se consideraba único, y casi exclusivo. Si un bailarín se formaba en técnica *Graham*, sería un bailarín de *Graham*, y no de otro estilo. A partir de los años sesenta y setenta, surgieron una serie de coreógrafos interesados en experimentar con el movimiento, sin ceñirse a técnicas concretas. Al contrario, trataron de experimentar transgrediendo las barreras entre unos estilos y otros, también llevando al escenario movimientos de la vida cotidiana reclamando así el potencial de cualquier movimiento para ser parte de la experiencia artística.

Por otro lado, desde las instituciones públicas el apoyo económico a las iniciativas artísticas cada vez fue siendo menor, de hecho, en estas décadas surgió la gestión cultural como un campo de estudio independiente para la producción y distribución (centrándose en el ámbito privado, llenando así el espacio dejado desde el apoyo público).

De esta forma, en el campo de la danza se ha seguido con la tendencia señalada por Ortner del llamado capitalismo tardío: el valor a la baja de las relaciones *long term* o indefinidas. En su lugar, se tiende hacia la idea de “proyectos” (2006: 56). Unas décadas atrás era común que las compañías tuvieran a sus bailarines y trabajaran con ellos en una relación planteada como indefinida. Ahí los integrantes se constituirían como bailarines de tal o cual compañía, se entrenarían con ese lenguaje y vivirían los valores de esta. Por ejemplo, en Andalucía, donde los desarrollos en danza contemporánea se han producido más tarde que en otros países⁷⁶, Javier Leyton, profesor en conservatorio, estuvo dirigiendo la compañía Via3 varios años desde finales de los noventa. El grupo funcionaba como

⁷⁶ Se puede consultar el epígrafe 6.2 para ampliar la historia reciente de la danza contemporánea en Andalucía.

compañía, donde los bailarines eran trabajadores con un salario mensual. Finalmente, la compañía tuvo que disolverse: “y lo tuve que dejar porque claro, no había ningún tipo de subvención ni... ni apoyo” (Javier., L., en Málaga, marzo de 2015). Los bailarines no suelen tener un empleo fijo en una compañía concreta, sino que trabajan en diferentes “proyectos”, cada cual, con un director, estilo, fines, etc.

La danza contemporánea, al igual que otras artes, se mercantiliza como un producto más dentro del mercado. De tal situación da cuenta Islas (1995: 236) cuando dice que los bailarines profesionales, “con las exigencias del mercado (...) y su incosteabilidad, hacen que la codificación corporal se imponga desde afuera en función de parámetros de desempeño objetivos, que permiten estructurar, en última instancia, un objeto vendible”. En este contexto, lo importante para un bailarín no es tanto ser especialista en un código de movimiento concreto (como lo fuera décadas atrás), como ser capaz de adaptarse a cualquiera de estos. Se trata de generar *cuerpos eclécticos*, adaptables a diferentes propuestas artísticas, frente a aquellos otros cuerpos más especializados. Dice Miguel:

“Los contenidos, pues bueno... equilibrio, girar, caer al suelo. Pero lo importante es que el cuerpo sea voluble, para que tengamos el mayor número de posibilidades de movimiento” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

Dicho *cuerpo ecléctico* desarrolla una atención y una conciencia corporal y mental que posibilita la transición entre diferentes formas de moverse (Ehrenberg, 2015: 55).

Ortner (2006) se refiere al término “flexible” como valor positivo dentro del capitalismo tardío. El *cuerpo ecléctico* está en esa línea de lo flexible, en contra de un cuerpo especializado, que se asociaría a lo indefinido o *long term*. En términos artísticos, el eclecticismo implica cuerpos adaptables a necesidades creativas diversas. De esta forma, el *cuerpo ecléctico* podrá incluirse de forma más ventajosa dentro del mercado de trabajo.

El arte (de la danza) no es un ente separado de su contexto socioeconómico. Estos cambios que observamos en la formación (ese deslizamiento de la técnica concebida como idea a una técnica que parte de los cuerpos), pueden y deben leerse en esos términos, ya que nos ofrece una visión más amplia de las necesidades u horizontes de la práctica dancística y sus devenires como práctica cultural.

5.4.2. Hacia una concepción múltiple de la persona: cuerpo, mente, emoción, percepción

Este *cuerpo ecléctico* es un cuerpo consciente en sus diferentes niveles. Es un estado, un modo de ser y estar en el mundo. Este estado hace que binarismos como cuerpo-mente, razón-emoción, sujeto-objeto pierdan su fuerza como categorías dicotómicas, como fuerzas generadoras de realidades. Este tipo de relación está en la base del pensamiento moderno. Lo corporal está relegado al “abajo” de la jerarquía. No se trata aquí de invertir las categorías, haciendo que lo corporal ejerza dominancia, restituyendo así una dimensión “irracional” o “pura” de la corporalidad (Islas, 1995: 137). Al igual que Ehrenberg, no se pretende defender que los bailarines estén en un estado de conciencia más “natural” (2015: 44). Más bien que la experiencia de un entrenamiento con/de/desde el cuerpo (*técnica-cuerpo*) basado en la conciencia corporal nos lleva a concebir una existencia múltiple, donde toda acción se configure en un juego de relaciones entre lo mental, lo corporal, lo emocional y lo perceptivo.

A este respecto dice Mercedes P.:

“Pero es que tú no eres lo que piensas. Lo que piensas es una parte de lo que tú eres, y aparte está lo que tú tienes, lo que tú sientes, el frío que tienes, las emociones que tienes, tu cuerpo, entonces, tú te paras, te quedas quieto, y te observas. Entonces la verdad es que es una manera... que te saltan, te saltan mucho, tú te quedas quieto, yo no sé si tú lo has hecho alguna vez, pero pruébalo, tú te quedas quieto y empiezas a notar como esta cadera se te abre más que esta, este tobillo es más pesado que este” (Mercedes, P., en Granada a 3 de febrero de 2017).

Sin embargo, la *técnica-idea* se constituye sobre un paradigma racional, y el ejercicio de tal práctica promueve un tipo de sujeto más limitado por esa misma razón. Esta concepción de la persona no es tanto una verdad universal como una construcción occidental. Recordemos cuando Le Breton habla de los Dogon, donde la persona se constituye en diferentes niveles con relación al mundo (Le Breton, 2002: 25-27). También Jonathan contaba una práctica de los monjes budistas cuando viajan en avión:

“Sé que hay estos mojes budistas a veces que se quedan en un aeropuerto porque esperan su alma. Es una mala... como se dice... está manipulado porque no hay alma, pero su mente es percepción del espacio, y toman el avión. Entonces el traslado de su cuerpo es mucho más rápido que su percepción, entonces no tienen tiempo de asimilar dónde están. Entonces lo que hacen es sintonizarse con dónde están. Que es totalmente diferente a... entonces se quedan ahí ellos mismos, porque no son marionetas, van a ser, son expuestos, y pueden ser comidos por cualquier demonio” (Jonathan, M., en Madrid a 5 de abril de 2017).

Estos monjes (en la lectura de Jonathan), no se conciben solo como seres racionales. Implica otros niveles, corporal, mental, perceptivo (quizá más), y la interrelación de los mismos los lleva a tener que esperar a que todos esos niveles se sintonicen en determinadas circunstancias, como son los viajes en avión.

Si bien en el epígrafe anterior decíamos que en la práctica dancística podemos encontrar resonancias del mundo social, este mismo mecanismo también actúa en sentido inverso, es decir, que el ejercicio de la práctica va a generar ciertos valores en determinados grupos de individuos (Foster, 2005: 22). Estos valores parten de esta concepción múltiple de la persona, donde la razón no ejerce una primacía, sino que comparte espacio con lo corporal, lo emocional y la percepción.

5.5. GENERANDO SENTIDOS A TRAVÉS DE LA PAUSA: TIEMPO, ESPACIO E INDIVIDUO

Siguiendo en la línea de los deslizamientos se proponen tres prácticas corporales hacia las que la danza contemporánea podría tender y podrían formar parte de un entrenamiento en las enseñanzas oficiales. Se trata de experiencias que de una u otra forma dan cuenta de esa concepción múltiple de la persona de la que venimos hablando en este capítulo, y que además pueden contribuir a un desarrollo mayor de la conciencia corporal sin perder el contacto con el propio cuerpo.

Uno de los comunes a las tres prácticas sería la pausa, que podríamos relacionar con lo que Seremetakis llama el acto inmóvil (en Lepecki, 2008: 36). Se trata de interrumpir el flujo histórico y practicar la interrogación histórica a las economías del tiempo, de forma que el yo se cuestiona su lugar habitual.

Situándonos en el contexto de la *sobremodernidad* de Augé (2007), resulta que la aceleración temporal y el exceso de información conllevan una individualización que pone de relieve la falta de sentidos. Se exige y se espera instantaneidad en los tiempos, aunque eso conlleve una falta de implicación personal en la vivencia. Los sentidos no llegan a emerger porque no se puede esperar a que tal cosa suceda. Desde estas prácticas se promueve una relación diferente con el tiempo, pero también con el espacio y la individualidad. Generalmente el tempo se va a ralentizar, de forma que la interrupción de ese tiempo esperado implica un posicionamiento crítico frente a los tiempos establecidos.

La vivencia repetida de estas experiencias genera un espacio donde el nivel más racional de la persona, habitual en el día a día en la contemporaneidad, deja espacio para que lo corporal, lo emocional y lo perceptivo afloren, hacia una concepción múltiple de la persona.

5.5.1. El *Butoh*⁷⁷

La modalidad esencial a la que se refiere Augé para este tiempo de *sobremodernidad* es el exceso (2007: 6). Un tiempo en que el mundo parece tener poco o ningún sentido, pero en el que al mismo tiempo las personas reclaman una urgente necesidad de otorgar sentidos a la existencia.

Los excesos son tres: exceso de tiempo (superabundancia de acontecimientos), un exceso de espacio (superabundancia espacial), y un exceso de individualidad (individualización de las referencias). Lo que para Augé parece estar constantemente atravesando el tiempo, el espacio y la individualidad en la *sobremodernidad* es la contradicción. Nos encontramos ante un mundo que ha cambiado, y que aún no hemos aprendido a mirar. La práctica del *Butoh* puede contribuir a producir una mirada otra. Una

⁷⁷ En el Anexo fotográfico se han incluido algunas imágenes de *Butoh*.

mirada que no solo ve, sino que también toca, huele, oye, se mueve, etc. y que es capaz de incluir la contradicción como parte de su ser.

El *Butoh* es una danza contemporánea de origen japonés que surge a finales de 1950, con Hijikata y Kazuo Ohno, con influencias de la danza expresionista alemana, el teatro tradicional Noh y Kabuki, el Zen, Jean Genet o Antonin Artaud.

Esta práctica implica una relación singular con el tiempo, con el espacio, y con la individualidad (con el bailarín mismo). Estas variables son claves en la problemática del sentido, ya que a partir ellas se piensa el ser humano y su condición en el mundo. Estas categorías se encuentran interrelacionadas en la práctica del *Butoh*, ya que, como cualquier arte escénica es performativa, o sea que es una actividad que se desarrolla en el tiempo y en el espacio, y necesita del individuo para que suceda.

La relación con el tiempo, según Rosana, “*es un viaje otro, se rompe con los procesos de aceleración del tiempo*” (Rosana, B., en Granada a 18 de abril de 2015). Se trata de un tiempo al que Caro llama “*extraordinario*” (Caro, J., en Granada a 16 de abril de 2015), en contraposición al tiempo ordinario y cotidiano.

En cuanto al espacio en *Butoh*, es parte de la realidad artística. Rosana suele plantear un ejemplo a su alumnado:

“Tú pones la foto de un tigre en la selva, y preguntas a un occidental: ¿Qué ves en la foto?, a lo que mis alumnos suelen responder: un tigre y una selva. El bailarín de Butoh ve un tigre dentro de una selva. No existe el tigre sin la selva. No existe un protagonista. El tigre no es el protagonista. Él hace parte de su entorno. Ese entorno también baila” (Rosana, B., en Granada a 18 de abril de 2015).

Esta visión choca con una concepción más tradicional del espacio en el que se baila, “*como las salas. La gente viene a bailar a una sala (...) en Butoh eres la sala. Además de ser el cuerpo que baila en la sala. Entonces la relación con el espacio es muy diferente*” (Rosana, B., en Granada a 18 de abril de 2015). Aquí entra ya la individualidad, cómo se sitúa el propio individuo con relación al espacio. El bailarín trata de ser el espacio, pero también de ser el mismo. Esto puede parecer contradictorio, pero el *Butoh* es una danza donde el ser y el no-ser pueden darse al mismo tiempo, debido en parte a las influencias filosóficas del zen, y la concepción unidad en esta cosmovisión. El *Butoh* trata

de romper con los prejuicios y con las palabras, y acabar con ciertas dicotomías que tienen como base la racionalidad lógica para integrar cuerpo y mente, consciente e inconsciente.

A partir del entrenamiento se llega al *punto cero*, al *vacío*, a la nada (Caro, J., en Granada a 16 de abril de 2015). Se busca la deconstrucción de la identidad del sujeto que está ahí, presente. Alterar ese cuerpo y esa conciencia y a partir de ahí construir modos diferentes de existencia donde la concepción de la persona sea múltiple e implique todos sus niveles (mental, corporal, emocional, perceptivo).

5.5.2. El descanso consciente

Desde esta técnica somática, que ya se ha tratado en este capítulo, se propone la práctica del descanso consciente⁷⁸. Un trabajo en el que la atención se centra en el nivel corporal. Dice Germana cuando era preguntada por el trabajo consciente:

“Es lo opuesto al trabajo hecho automáticamente. A ver, es normal, funcionamos con hábitos, con respuestas automáticas. Todos tenemos esas respuestas automáticas, las necesitamos para sobrevivir. Pero, con este trabajo aprendes a ser consciente, a parar un momento, y a darte cuenta de cuando estás reaccionando de manera automática, para darte cuenta de que tienes la posibilidad de elegir tu respuesta, de darte tiempo, y pensar cómo quieres reaccionar a un estímulo, a cualquier estímulo. Ya sea el coger este vaso, o ya sea la respuesta a alguien que me está hablando”.

Durante el descanso consciente se dan direcciones de movimiento⁷⁹ a nuestras rodillas, hombros, columna, etc. La conciencia se expande por toda la fisionomía. Incluso más allá, visualizando cómo los hombros o las rodillas se alejan del cuerpo, de manera que esa conciencia nos excede y se expande por el espacio. La percepción se agudiza. Las emociones que puedan aparecer se sienten y se dejan ir a través de esas direcciones que

⁷⁸ En el Anexo II se adjunta una ficha que Germana da a su alumnado para hacer esta práctica en casa, con un dibujo de la postura, así como las indicaciones a seguir.

⁷⁹ “Dar una dirección de movimiento” implica visualizar y sentir. Puede parecer algo esotérico, pero a través de la práctica se ejercita este tipo de conexiones que normalmente no usamos si no nos entrenamos en ese trabajo.

estamos aplicando. El yo se descentra. Ese exceso de individuación del que habla Augé encuentra una fuerza antagónica en esta práctica. La persona siente el espacio y el yo se diluye con el lugar. La sensación de uno mismo en esos momentos difiere radicalmente de la habitual. Si bien ese estado no permanece una vez uno termina la práctica, sí que resuena en la interioridad. La práctica repetida además nos lleva a normalizar ese tipo de estados, dejando de ser algo anecdótico para ir incorporando parte de ese estar en el mundo a la cotidianidad.

En esos momentos de pausa y de expansión de la atención la persona se siente carne del mundo, de manera que “las percepciones sensoriales se limpian de su rutina, se inventan otro uso del mundo” (Le Breton, 2017: 47).

5.5.3. El caminar

Caminar es una actividad muy diversa en sus motivaciones y finalidades. Puede ser la acción cotidiana para ir al trabajo o a hacer la compra, pero también puede formar parte del lenguaje de una pieza artística. En los años sesenta aparecen nuevas tendencias dentro de la danza contemporánea, entre ellas la inclusión de movimientos cotidianos, o *found movement*, concepto acuñado por Ivonne Rainer (en Brugarolas, 2015: 301). Entre estos movimientos se incluyó el caminar como una de esas actividades cotidianas que pueden formar parte de un lenguaje artístico. Estas son solo dos de todas las formas en que el caminar puede materializarse. Generalmente se va a tener un objetivo más o menos concreto: llegar a un lugar o una forma de reivindicación de lo cotidiano dentro del arte, respectivamente.

El caminar que aquí proponemos es un caminar más desinteresado. Es ese caminar en el que, según Le Breton,

“el caminante recorre infinitamente el espacio, pero su periplo es también infinito a través de su cuerpo, que adquiere las proporciones de un continente cuyo conocimiento es siempre provisional. Participa así en carne y hueso de las pulsaciones del mundo” (2017: 43).

Es recorrer un camino en la naturaleza durante horas sin un objetivo temporal ni espacial concreto. Es pasear sin rumbo por la ciudad. Brugarolas comenta el pensamiento

situacionista de Debord (2005) en el que el caminar a la deriva, “sin una meta (...) se transforma en una experiencia viva que potencialmente contiene y puede abrir momentos para percibir o estar en la diferencia” (2015: 238). Esos son los momentos donde los sentidos emergen desde un estar en el mundo. Son momentos en los que la presencia es traída al momento actual gracias a un olor o al tacto rugoso de la corteza de un árbol. O quizá por esa emoción que te sorprende al observar el sol ponerse por entre los árboles o unos edificios y de la nunca te habías percatado.

En la vida diaria nos encontramos rodeados de personas, en el supermercado, en el trabajo o en el bar. Cuando llegamos a casa encenderemos la televisión, o pondremos música en la radio o desde el ordenador. El móvil estará por ahí, notificando comentarios de las redes sociales. Cada vez es más inusual sentirse solo, real o virtualmente, y en silencio. Estamos en un estado de estimulación constante. En contrapunto a este cotidiano, el caminar que se propone es solitario y en silencio (los sonidos que naturalmente se encuentren en el ambiente). Dice Miguel V. en un momento de la entrevista:

“Cuando le prestas tanta atención a tu cuerpo, ¿qué pasa? Pues que te molesta ir a andar por la montaña acompañado. Porque el ir acompañado de alguien, te priva de tú ir buscando, de prestar atención a tu interior. Porque al tú caminar, al dar un paso ya estás moviendo el esqueleto, ya estás moviendo tus músculos. Entonces yo he dejado de ir a pasear y hacer mis rutas de montaña porque cuando voy con gente me hablan me hablan me hablan y ya no puedo prestarme atención a mí mismo” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

El caminar se vuelve “un instrumento ideal para la formación personal, el conocimiento del cuerpo y de todos los sentidos de la existencia” (Le Breton, 2017: 86). Una contemplación de uno mismo y de su entorno, en la que “el caminante se instala en un tiempo ralentizado a la medida del cuerpo y del deseo” (*ibid.*: 39). Esa temporalidad pausada es la que permite que la persona se encarne en su caminar.

CAPÍTULO VI

FORMARSE EN DANZA CONTEMPORÁNEA YA NO ES SUFICIENTE. DESDIBUJANDO LOS LÍMITES ENTRE LAS ARTES ESCÉNICAS.

EL AFUERA DE LA FORMACIÓN

*Todas las artes son hermanas, pues detrás de ellas hay siempre un corazón, unas venas,
unos nervios y unos músculos más o menos fuertes*

Vicente escudero, *Mi baile*

Si en el capítulo anterior nos hemos centrado en un aspecto que tiene que ver con el “adentro” de la formación, en este el foco lo pondremos en el “afuera”. Recordemos que, siguiendo a Islas (1995: 234-236), convendría ver hasta qué punto el entrenamiento se identifica con el producto esperado. Además, habría que cuestionarse esa separación, si es que la hubiera, implicando también el contexto político y socioeconómico.

6.1. DEL ENTRENAMIENTO AL ESCENARIO: DE LA DANZA COMO RUPTURISTA A LA HIBRIDEZ

Una persona que se forma en el Estado español en cualquier contexto formativo (instituto, escuela, universidad, etc.), adquiere unos conocimientos que pueden identificarse en mayor o en menor medida con el desempeño posterior de la actividad. Por ejemplo, los ciclos formativos de grado medio aportan unos contenidos, muchos de ellos prácticos, que serán muy similares a los que se requieran en el ejercicio de la futura profesión. En el caso de los grados universitarios este hecho puede ser diferente y más diverso. Pensemos en la formación en Antropología Social y Cultural. Muchos de los contenidos del grado no tendrán una aplicación concreta y directa en un posible desarrollo profesional, sino que más bien formarán un sustrato sobre el que desarrollar una práctica posterior. También en la universidad hay otros grados donde la formación se identifica más con el producto esperado de ella, como puede ser un Grado en Enfermería.

Los contenidos que se estudian en el grado profesional de danza contemporánea son diferentes al producto que se espera de él. Miguel V. comenta cómo el entrenamiento técnico ha sido algo externo a él. A ese respecto, cabe rescatar un pequeño fragmento de la entrevista:

Entrevistador: “y, con el entrenamiento técnico, tú dices que lo sentías fuera, como “cloud”, como algo que está fuera de ti”.

Miguel: “No en el sentido como entrenamiento. Como entrenamiento no me importaba, mi mente no pensaba en que tuviera que entrenar con un lenguaje que era el que me sirviera a mí para expresarme. O sea que como entrenamiento yo no tenía problema. Yo tenía problema a la hora de montar algo, de crear, tener que crear con elementos

clásicos... ya sea de la danza clásica, como de la danza contemporánea, porque ya Graham y Limón son elementos clásicos. Tener que crear con elementos clásicos. Donde yo sentía que eso no era crear, sino que era repetir” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

Aquí Miguel marca una diferencia entre el entrenamiento y la creación, que es el producto que él espera del entrenamiento. Si bien ambos podrían identificarse, no es lo habitual en la formación en el conservatorio profesional para danza contemporánea.

Podría pensarse que una persona solo quiera dedicarse a ser bailarín, entendiendo esta figura en un sentido más tradicional⁸⁰, como la persona que está a las órdenes de un coreógrafo y que se dedica a ejecutar la coreografía. En ese caso quizá los contenidos de la formación sean más cercanos al producto esperado. Aun así, los códigos que se trabajan en este nivel formativo, como *Graham* o *Limón* (que como dice Miguel ya son elementos clásicos), difícilmente van a estar en uso como tal dentro de una compañía de danza actual. Cada vez es más común, como se decía en el capítulo anterior, que un coreógrafo cree a partir de improvisaciones con los bailarines. Andrea Roberts dice: *“yo no creo que puedas encontrar un trabajo ahora a menos que puedas improvisar. Ya pasaron esos días en los que tú simplemente no tenías que hacer eso”* (Andrea, R., en Toronto a 1 de octubre de 2017). Por tanto, la persona que baila tendría que desarrollar su capacidad de improvisación, lo que implica el nivel creativo (la creación de la que hablaba Miguel). Esta parte más creativa se trabaja en el conservatorio con asignaturas como “Improvisación”⁸¹ o “Taller Coreográfico”, aunque en una proporción mucho menor si se compara con las asignaturas de técnica, lo que llevaría a una necesidad de ampliar las destrezas improvisadoras.

En otras especialidades como la danza clásica o el flamenco puede ser que el entrenamiento se identifique más con el producto artístico que posteriormente se va a mostrar en el escenario. El caso de la danza contemporánea es algo diferente y peculiar con

⁸⁰ La figura del “bailarín” ha ido cambiando a lo largo de la historia. El tipo de actividad que realizaba hace un siglo no es la misma que realiza hoy, ya que tanto el campo artístico como el contexto social modifican tales atribuciones. Como se veía en el capítulo V, este tipo de bailarín que solo ejecuta los movimientos que dicta el coreógrafo cada vez es más inusual, y más aún en danza contemporánea. Este modelo se podrá encontrar en grandes compañías, normalmente públicas.

⁸¹ La asignatura de Improvisación se tratará más ampliamente en el capítulo VIII.

respecto a las demás especialidades. Cuando le preguntaba a Julene sobre la danza contemporánea, ella decía:

“las demás disciplinas quizá no son tan rompedoras, no buscan estéticamente otras cosas... aunque se estén acercando a otras cosas... son otras cosas, no salen de ellas mismas. El contemporáneo lo que tiene es una constante ruptura... y entonces tú puedes decir: bueno, por qué tengo que ser bonita bailando... o por qué no puedo ser más bonita todavía... o sea, te puedes crear todos los conflictos intelectuales o corporales...y los puedes proyectar. Que es lo que tiene un poco, yo lo veo como la esencia del contemporáneo” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

La mayor parte de los estudios en el conservatorio se centran en el aprendizaje de las técnicas de danza contemporánea *Graham*, *Limón* y *Release*, así como algo de *Contact Improvisation*. Estas técnicas suponen unos movimientos codificados y reconocibles (en el caso del *Release* y el *Contact Improvisation* en menor grado). De esta forma, en el momento de la creación (bien sea como creador o como bailarín improvisando) debiera ser habitual que se ponga distancia entre lo aprendido en el entrenamiento y la creación. Si queremos romper con los lenguajes estéticos, las técnicas ya citadas, que se han ido incorporando al entrenamiento técnico, no se deberían reproducir en el escenario. Julene agrega sobre la idea de la danza contemporánea:

“para mí, la definición de contemporáneo es eso, una disciplina en la que tú tienes la capacidad de ser crítico con todo lo que tú quieras. O sea, crítico con una estructura visual, crítico con tu propio pie... o sea crítico en el sentido de que te puedes hacer preguntas de: ¿y por qué sí? ¿y por qué no? (...) es como estar más vivo, dentro de algo en movimiento. Quizá como, más movimiento por movimiento. O sea que el movimiento genera vida. El movimiento genera movimiento. La vida genera movimiento, es como... es continuo cambio, por supuesto. Lo que pensamos hoy sobre el contemporáneo no será ni mucho menos lo que se piense dentro de cinco años, ni en otros sitios, ni en otro lugar... pero quizá lo... lo que le da vida a esa disciplina es

eso precisamente. Lo que pasa siempre está pues eso... eso del constante cambio” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

El producto esperado supone un proceso de investigación y de creación, cuyas motivaciones pueden ser múltiples. Desde la expresión de emociones en el movimiento hasta la más pura investigación de movimiento por movimiento (lo que a veces en estos contextos se denomina como “estilo físico”). En cualquier caso, debiera implicar algún nivel de cambio, novedad, investigación... aunque sea a nivel personal (una ruptura con lo que uno va haciendo), si tal y como dice Julene la danza contemporánea fuera esencialmente ruptura.

De esta forma, el producto escénico de la danza contemporánea se aleja de la formación. Además, las necesidades desde la práctica y desde el campo artístico requieren de cierta innovación. El arte en este sistema de mercado de capitalismo tardío exige maximizar las experiencias creativas en busca de cosas nuevas y rompedoras con las que sorprender al público. Las tareas de investigación y experimentación son de obligado cumplimiento⁸² en casi todo arte contemporáneo. Esto ha llevado a desdibujar los límites que cualquier disciplina pueda imponer. Un coreógrafo dirige un espectáculo donde se proyecta un vídeo, un *performer* baila con una escultura mientras hace un monólogo, o los músicos que tocan en directo durante el espectáculo también tienen que hacer una parte de coreografía.

Los ejemplos de este tipo de creadores son muchos. Uno de ellos, Dimitris Papaionnou⁸³, se define a sí mismo como director, coreógrafo, *performer* y artista visual. Si bien su formación primera fue en Bellas Artes, ya a los diecinueve años empezó a bailar, y según él tomó el gusto a expresarse con su cuerpo. Además, el cómic también tiene una fuerte influencia en su trabajo artístico y en su forma de contar a través de imágenes. En su

⁸² Una de las modalidades de creación más extendidas hoy en día son las residencias artísticas. Una persona o grupo de personas presenta un proyecto a una convocatoria, en la que se ofrece un espacio (generalmente un lugar con cierto encanto, capaz de estimular la creatividad y la experimentación), además de soporte técnico, artístico, económico, etc. (aunque todas estas pueden no ofrecerse, dependiendo de la convocatoria). De esta forma, se ofrece al artista un espacio en el que investigar, experimentar y reflexionar durante un periodo de dos semanas, un mes o seis meses (la duración es también variable). Generalmente, al final de la residencia el artista presentará en el espacio el material o la pieza que se haya creado durante ese tiempo.

⁸³ La mayor parte de información ha sido extraída de una noticia en la que se entrevista al artista con motivo de su presentación en España de una nueva creación. <https://www.lavanguardia.com/vida/20170630/423784874150/papaioannou-propone-un-viaje-de-descubrimiento-vital-en-the-great-tamer.html> (consultado el 2 de mayo de 2018).

página de Vimeo⁸⁴ se pueden ver algunas de sus creaciones, que dan cuenta de todas estas influencias. También se incluyen varias imágenes de su obra en el Anexo fotográfico correspondiente a este capítulo.

El concepto de danza que se maneja hoy en día es cada vez más amplio. Según el propio Papaionnou: "estamos en un momento de la historia en el que la danza es lo suficientemente amplia como para meter un híbrido como el que presento"⁸⁵ (se refiere a su presentación de la pieza *The great tamer* en Barcelona). De hecho, reconoce que sus obras hace cincuenta años habrían sido consideradas como artes visuales, y hace cien como teatro.

Los límites entre las disciplinas van desapareciendo, la interacción entre ellas lleva a un "tipo de descentramiento que contribuye igualmente a la dispersión de la práctica artística" (Sánchez, 2003: 56). Los productos artísticos, como dice Papaionnou, se vuelven híbridos. Con respecto a la hibridación dice Canclini: "entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (2006: 86). Si bien normalmente se usará este concepto para tratar influencias entre prácticas culturales transnacionales, pensamos que en este caso también resulta pertinente, si el objetivo como dice Canclini es "relativizar la noción de identidad" (*ibid.*: 88) que tradicionalmente ha afectado a las disciplinas que componen las artes escénicas.

Como recogíamos en el capítulo IV, la noción de danza contemporánea ha ido ampliándose desde sus inicios a comienzos del siglo XX hasta hoy. Aunque se han codificado unos lenguajes para el entrenamiento (técnica *Graham* o *Limón*, entre otras) que en principio venían motivados por una necesidad expresivo-artística, el producto artístico actual trata de mantener esa pretensión rupturista. Como se constata con Papaionnou, el creador actual rebasa cualquier limitación disciplinar. El arte posmoderno se cuestiona las identidades en muchos sentidos, incluido el formal, de ahí que se pueda hablar de hibridación entre las disciplinas.

⁸⁴ Se puede acceder a la cuenta a través de este enlace: <https://vimeo.com/papaioannou> (consultado el 2 de mayo de 2018).

⁸⁵ Extracto de la entrevista recogida en la nota a pie de la página anterior.

Esa expresión que a menudo se usa para criticar el arte contemporáneo de “todo vale” puede encontrar resonancias en esta tendencia a desdibujar los límites, a romper con los esquemas que la tradición ha ido estableciendo.

6.2. LA HIBRIDACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN EL CONTEXTO ANDALUZ: HACIA LA IDEA DE LABORATORIO

La formación en el grado profesional es la que capacita oficialmente para ser profesional en danza, valga la redundancia. Esta formación consiste principalmente en el aprendizaje de diferentes aspectos que se consideran necesarios para bailar, a través de las técnicas de danza contemporánea y la técnica de danza clásica. Hoy en día, sería complicado acceder al mundo laboral con tan solo estos estudios. Si bien es una buena formación y prepara para el mundo profesional, el mercado de las artes escénicas exige mayor versatilidad, como se apuntaba en el capítulo V: unos *cueros eclécticos*. La danza contemporánea, como disciplina, está permeada por los procesos de hibridación presentes en la sensibilidad posmoderna. La danza, el teatro, las artes plásticas, la música, la literatura, etc. no se conciben como compartimentos estancos, sino como categorías líquidas. Estos procesos de hibridación fuerzan unas prácticas formativas ampliadas y diversas.

Sirva como ejemplo el caso de gran parte de las personas entrevistadas. Todas ellas se han formado en danza contemporánea, pero también en otros estilos o disciplinas. Julene está formada en flamenco. Dogy se ha formado en danzas urbanas y en teatro. Mercedes Q. ha estudiado Bellas Artes, y flamenco. Mercedes P. también enseña Pilates, además de danza africana. Maximiliano se entrenó en gimnasia deportiva durante su juventud, con lo que domina las acrobacias. Rosana estudió Artes Escénicas. Caro se formó en Pilates y en Psico-drama. El propio investigador se ha formado en teatro y ha tomado clases de técnica Alexander, yoga, Pilates o flamenco.

La idea de laboratorio en este contexto sugiere un espacio de trabajo en el que investigar y experimentar, haciendo uso de los diferentes lenguajes escénicos. La creación deviene un proceso de ensayo y error, de mezcla de danza y canto, de palabra y gesto, de escultura y movimiento, en definitiva, de improvisar con todos los recursos de que se

disponen. Esta idea de laboratorio no es ni mucho menos nueva, ya Grotowski⁸⁶ desarrolló un proyecto al que llamó *Teatro Laboratorio* en 1959. También Vicente Escudero (ya tratado en el capítulo IV) reclamaba el trabajo de “laboratorio” (Escudero, 2017: 101) para referirse al trabajo anterior a la muestra ante el público. Aun así, consideramos que resulta pertinente seguir con esa idea, como concepto, para referirse al espacio de trabajo, ya que además sigue la línea y el ámbito de la metonimia de la hibridación.

Aquí vamos a centrar el análisis en la relación entre dos lenguajes escénicos: la danza contemporánea y el teatro de creación⁸⁷. Estas dos formas artísticas, junto a la música, son de las principales dentro de las artes performativas. Las fronteras entre uno y otro lenguaje cada vez están menos claras. Ya Pina Bausch⁸⁸ inauguró un estilo al que llamaba “danza-teatro”⁸⁹ a finales de la década de los setenta. Es habitual hoy en día que dentro de una obra de teatro nos encontremos con alguna parte coreografiada, o que en una pieza de danza haya una parte de texto o una escena con una simbología más teatral.

Además, otra razón importante para esta elección es que cuento con mi propia experiencia en una compañía de teatro de creación (el Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov, que se incluye como ejemplo de compañía actual y paradigmática en este capítulo) lo que me permite, al igual que con la danza, un conocimiento y acceso privilegiado al campo y los procesos que ahí acontecen.

⁸⁶ Jerzy Grotowski (1933-1999) fue un director de teatro polaco. Fue uno de los que incorporó una fisicalidad cada vez más olvidada por el psicologicismo de Stanislavski. Su teatro es experimental, interesado en la investigación de la relación que se establece entre público y actores. Su método busca la exposición total de los actores, en un acto de entrega total, en sus potencialidades psíquicas y corporales. Para ello creó en 1959 el *Teatro Laboratorio* en Polonia, para dedicarse a la investigación del arte del teatro y del trabajo del actor. Es un espacio en el que el trabajo de investigación se muestra al público a través de representaciones periódicas poniendo en práctica esas investigaciones (en Grotowski, 2009)

⁸⁷ Se considera dentro de este campo el teatro de creación o teatro experimental. Otro tipo de representaciones teatrales, de corte más “comercial”, u otro tipo de danza (española o flamenco), quizá requieran un análisis diferente, donde se tengan en cuenta otras variables, más directamente relacionadas con el mercado artístico, o con el del turismo y la tradición.

⁸⁸ Pina Bausch (1940-2009) fue una bailarina y coreógrafa alemana que popularizó y desarrolló la danza-teatro. Se formó con Kurt Jooss (muy influido por la danza expresionista de Mary Wigman y Rudolf Von Laban). En 1973 empezó como directora artística y creadora del *Wuppertal Opera Ballet*, que posteriormente ella misma llamaría *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*. Su danza fue rupturista, precursora crítica de los modelos idealizados dando espacio a la heterogeneidad de cuerpos. Su danza se ha catalogado como expresionista o abstracta, e implica un conjunto de rupturas estético-expresivas, como el uso del espacio abierto, la inclusión de lo cotidiano en el arte, la inclusión de la palabra o el ruido ambiente, el uso de suelos hechos de tierra u hojas secas, etc. Las temáticas en sus obras suelen tener temas centrales en la condición humana: amor, nostalgia, tristeza, infancia y vejez, muerte, la explotación del hombre por el hombre, la soledad, etc. Entre sus piezas más aclamadas están *Café Mueller* (1973), *La consagración de la primavera* (1975) o *Kontakthof* (1978) (en Vasquez, 2006).

⁸⁹ Originalmente en alemán Tanztheater.

6.2.1. Panorámica de la historia reciente en las artes escénicas⁹⁰

Para abordar ese acercamiento entre ambos lenguajes conviene hacer una retrospectiva en el desarrollo del campo de las artes escénicas en Andalucía en las últimas décadas. La llegada de la democracia, tras cuarenta años de dictadura, planteó un contexto propicio para la danza y el teatro de creación.

En este epígrafe se analizan los cambios que se han ido produciendo en estas disciplinas, tanto en el nivel creativo, como con relación al contexto donde se desarrollan estas actividades. De esta forma obtendremos ciertas claves que nos pueden ayudar a pensar las artes escénicas en un nivel más amplio, de forma que entendamos cómo se han generado esos procesos de hibridación y esa necesidad de formación más multidisciplinar.

6.2.1.1. Breve génesis de la danza contemporánea en Andalucía

La bibliografía en torno a la danza contemporánea en Andalucía es algo escasa. Se empezará haciendo alusión a la iniciativa que se llevó a cabo desde el festival Mes de Danza, que editó *Mes de Danza, 20 años. Una historia de la danza contemporánea en Andalucía*. El título resulta un tanto engañoso, ya que más que ofrecer una historia de la danza contemporánea andaluza, se refiere más bien a lo que ha sido la historia de ese festival. Se trata de un ejemplar de carácter divulgativo, y que carece de una reflexión más profunda de las creaciones presentadas en el festival. Pilar Pérez Calvete escribe un comentario de Facebook dirigido a la directora del festival María González para matizar algunas inexactitudes en el libro, sobre todo referidas a su figura dentro de la historia de la danza en esta comunidad, y termina diciendo, “con esto sólo quiero puntualizar que la danza contemporánea en Andalucía lleva muchos más años de los que entiendo se reflejan en el texto del libro. Iniciativas tímidas, sí, pero que creo que merecen tener su hueco en la historia”⁹¹. Es precisamente en este comentario donde Pilar hace referencia a África Calvo, que investigó sobre el estado de la danza contemporánea en Andalucía allá por el año 86.

⁹⁰ Este epígrafe, así como los que siguen en el capítulo, han sido redactados en base a un trabajo realizado para el Seminario *Modernización en las artes y artesanías marroquíes y sus conexiones con España* (2105), y que será publicado como capítulo titulado “Las artes escénicas en Andalucía: danza y teatro para la modernidad andaluza”, en el libro *Culturas de frontera. Andalucía y Marruecos en el debate de la Modernidad*, coordinado por González Alcantud.

⁹¹ El comentario se puede consultar en este enlace: <https://es-la.facebook.com/MesdeDanza/posts/913652388659013>

Es a partir del artículo *La danza contemporánea en Andalucía. Un reto en alza*⁹² de esta autora, y de la entrevista realizada a Javier Leyton⁹³, como vamos a tratar de reconstruir a grandes rasgos lo que ha sido la danza contemporánea en Andalucía en las últimas décadas.

El movimiento de la danza contemporánea comienza por el año 86 paralelamente entre Sevilla, con Pilar Pérez Calvete, y Granada, con Nazaret Panadero, aunque con tendencias diferenciadas en términos creativos. Pérez Calvete, formada e influenciada por la tradición grahaniana americana, junto a la misma África Calvo, Isabel Vázquez y Cristina Urbano, formaron la compañía “Hidra Danza”. Por otro lado, Nazaret Panadero, en Granada, trabaja en las líneas de la danza-teatro europea, con influencias de la ya mencionada Pina Bausch. Ambas iniciativas duraron pocos años. Posteriormente, a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, aparecen otras compañías que perdurarán más en el tiempo. En Málaga, Thomé Araujo funda “Málaga Danza Teatro” en el 87, con relativo éxito a nivel nacional. El grupo empieza creando piezas de danza contemporánea, y poco a poco va tendiendo hacia la danza teatro. En Cádiz, Dakota y Paz Sánchez crean “Danza 88”, que quizá pone el toque más arriesgado de investigación personal y autodidacta en el panorama dancístico andaluz. A finales de 1989, en Sevilla, Salud López y Carmen Lara crean “Octubre Danza”, caracterizado también por un uso importante de la interpretación a través de la palabra y no sólo el movimiento.

A grandes rasgos, éstas son las primeras propuestas que surgen en Andalucía. Ya desde los inicios, los estilos y las formas de creación resultan diversas. Esto no debe sorprendernos, si tenemos en cuenta que la danza contemporánea surge en las primeras décadas del siglo XX, entre Estados Unidos y Europa. El aislamiento político y artístico en España durante cuarenta años da pie a este tipo de situaciones en que, de la nada, se pasa a un ambiente propenso a una diversidad, que ya existía en otros países como resultado de varias décadas de investigación en torno al movimiento.

Por lo que respecta a la danza y su desarrollo, los límites en la disciplina cada vez están más difusos. Por un lado, se introducen otros lenguajes dentro de las producciones dancísticas: el circo, el teatro, los audiovisuales, etc. Los espacios también cambian, se amplían, se trata de llevar la danza a otros lugares tales como plazas, monumentos o

⁹² Artículo aparecido en el número 54-55 de la Revista ADE Teatro (1996).

⁹³ Javier Leyton es coreógrafo y profesor de danza contemporánea. Fue director de la compañía Via3 durante diez años (1997-2007), además participó en otros proyectos durante ese tiempo.

museos⁹⁴ (ejemplo de ello el “Lugares insólitos” en el Festival “Mes de Danza”). También se hace más inclusiva⁹⁵, ejemplo de ello los trabajos realizados por Javier Leyton y su compañía Via3 con personas síndrome de Down. Surgen compañías, como Date Danza en Granada, que dedican gran parte de su trabajo a espectáculos dirigidos a un público infantil. En general, se observa como este desarrollo se basa en una diversificación de las motivaciones y los procesos.

En ese desarrollo parecía que el “progreso” (basado en gran medida en el apoyo institucional) también acaparaba esta actividad en Andalucía. Diferentes personalidades dentro del campo como Isabel Vázquez, Alberto Huetos o Guillermo Weicker, dejaban constancia de ello en un artículo dedicado a la danza contemporánea andaluza⁹⁶. Pero parece ser que la situación ha cambiado en los últimos años. El mismo Alberto Huetos⁹⁷, en una conversación contaba que en aquel momento pensaban que esa aquella situación se mantendría, que incluso mejoraría, pero que, finalmente, no ha sido así. Isabel Blanco (bailarina, coreógrafa y docente), ya en el momento en el que se escribió aquel artículo, reconocía que estaban:

“lejos de un apoyo real que pueda contribuir al desarrollo de la danza contemporánea de forma natural. Hay unas ayudas a la producción, manifiestamente insuficientes, al igual que para la exhibición y la

⁹⁴ El propio investigador participó en la primera parte de un proyecto llamado *Bailar, ¿es eso lo que queréis?* El proyecto se llevó a cabo en el Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero, en Granada en el año 2017. Tal y como reza en su web: “no se trata de transformar las salas de exposiciones en escenarios, sino de habitarlas con cuerpos en movimiento, latidos, palabras, música, siestas”. En este caso la intención iba más allá de presentar una pieza de danza en un entorno diferente a la sala de teatro, como en este caso era un museo. Se buscaba crear sinergias entre ese espacio continente con los cuerpos que lo habitaban temporalmente. Para ello se hicieron improvisaciones con el espacio, entre los participantes, también se discutieron textos teóricos, etc., todo ello con el ánimo de investigar acerca de la idea de libertad a través de los diversos espacios. Se puede obtener más información del proyecto en su web: <http://www.teatron.com/bailaresesoloquequereis/blog/?p=1145> (consultado el 10 de junio de 2018).

⁹⁵ Este tema se ampliará dentro del capítulo VII, cuando se trate a la danza contemporánea y su apertura a otras corporalidades no hegemónicas.

⁹⁶ “Yo hablaría de un momento de crecimiento y un periodo de auge” (Alberto Huetos); “Creo que actualmente se da una mayor proyección de los trabajos realizados en Andalucía” (Isabel Vázquez); “No creo que esta creatividad, que antes partía más de la gente de teatro y del ámbito de la performance, haya surgido por generación espontánea, sino que ha sido el resultado del caldo de cultivo de algunos creadores, gestores y visionarios en general que llevan luchando aquí contra viento y marea” (Guillermo Weickert), en Caballero, M. (2010). *Danza contemporánea en Andalucía. Andalucía hierve*. Recuperado de: http://www.susy-q.es/web_susy/susyq_24.htm (consultado el 30 de marzo de 2016)

⁹⁷ Alberto Huetos es actualmente profesor en el Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía, en el que el investigador se ha formado en danza contemporánea.

difusión. El concepto de ‘creación’ no existe dentro de la normativa que regulan las ayudas.” (en Caballero, 2010).

6.2.1.2. Breve génesis del teatro en Andalucía

Sedeño⁹⁸ habla del Teatro Lebrijano (dirigido por Juan Bernabé) como la primera muestra de teatro experimental en Andalucía, en el año 1972. No obstante, cabe señalar algunas iniciativas que por esos años ya introducían y mostraban al público un teatro más independiente, como el I Ciclo de Teatro y Cante Jondo (1972), el I Ciclo de Teatro de Cámara y Ensayo (1973) o la I Edición del Festival de Teatro Independiente de Andalucía (1977) (Bajo, 1996: 32). Sedeño diferencia tres etapas, con diferentes creadores al frente, y que representan las transformaciones que ha ido sufriendo el teatro en Andalucía.

Una primera etapa, en la que se trata de asentar las bases del nuevo teatro andaluz. Destaca tres creadores, Salvador Távora, Paco Sánchez y Alfonso Zurro. Estas bases responden, por un lado, a la cuestión de la “identidad andaluza”, huyendo de una lectura hegemónica para centrarse en lo popular, como forma también de conectar con el público. Por otro lado, se trata de poner cierta distancia con respecto al texto literario, indagar en lo que la escena tiene de particular. Esta tendencia, presente ya en las vanguardias teatrales europeas, se mantendrá viva hasta la actualidad. Esta distancia tiene que ver también con el aumento de la importancia de la fisicalidad de los actores en escena. Influenciados por Kantor o Artaud, el componente humano de unos cuerpos en escena, contribuyen decisivamente al momento escénico, que adquiere un tono ya casi ritualizado.

La segunda generación, integrada por Ricardo Iniesta, Sara Molina y Emilio Goyanes, tiene una gran influencia de Eugenio Barba y su *antropología teatral*⁹⁹. Se promueve el trabajo en equipo, en el que también se busca la implicación personal de los actores dentro del proceso de creación. Aunque el primero mantiene cierta fidelidad hacia el texto dramático, los dos últimos optan ya por el teatro de creación. Estos creadores

⁹⁸ Para este epígrafe se seguirá principalmente a este autor, concretamente: Sedeño, J.A. (2006). *Notas sobre el teatro andaluz de creación* (en Sánchez, 2006).

⁹⁹ “La Antropología teatral indica un nuevo campo de investigación: el estudio del comportamiento pre expresivo del ser humano en situación de representación organizada” (Barba, 1992: 26). El proyecto de Barba surge como reacción a los proyectos modernos, racionales, excesivamente objetivos. Propone entonces un trabajo al margen de técnicas maquinales, un método personal para/de cada actor, a través del *training*, en el que se trabaja la voz, el cuerpo, la energía, el grupo, etc.

estaban ya en contacto pleno con todas las tendencias del teatro a nivel internacional. El papel de los festivales en este sentido, como espacios de encuentro, es fundamental a la hora de conocer e intercambiar las distintas experiencias entre los creadores. La consideración del teatro como artefacto cultural y político, dentro de un nuevo contexto político progresista, también propició la cantidad de ayudas institucionales que se le destinaban. Todo esto permitió un desarrollo de la actividad teatral en estos años que podía dedicar tiempo a la investigación y a la creación, algo que en años posteriores irá cambiando, forzado por los condicionantes económicos.

La tercera generación se caracteriza por desdibujar los límites de lo considerado como teatro. Limitaciones producidas desde una racionalidad que en los últimos años tiende a relativizarse, en pos de una concepción más amplia de lo que es y puede ser el hecho escénico. Sedeño toma tres figuras del panorama, cada una de las cuales introduce algún lenguaje o elemento escénico diferente dentro del teatro: Thomé Araujo, la danza contemporánea; Pepe Quero, técnicas de clown; y Ángel Calvente, teatro de marionetas. Todos ellos tienen en común la búsqueda de un estilo que en un momento determinado les puede parecer propio, pero que no han de mantener necesariamente a lo largo de su trayectoria. Las vicisitudes económicas, emocionales, etc. influyen en sus trabajos, sin perder por ello la motivación que los lleva a la escena, que es precisamente esa necesidad de seguir investigando y creando. Lo que también comparten estos grupos es la inestabilidad profesional: las ayudas públicas para el teatro cada vez son menos y las prácticas de mercado tiranizan cada vez más el campo artístico teatral¹⁰⁰. Esta inestabilidad también afecta a esas “generaciones” anteriores, aunque muchos de esos grupos ya tienen una posición consolidada dentro del panorama regional lo que les dota de cierta estabilidad.

¹⁰⁰ Sedeño habla del paso de los festivales a las “ferias de teatro”, con motivaciones comerciales, lo cual ya implica una serie de condiciones desfavorables hacia las compañías y sus trabajos de investigación. Pero lo que está ocurriendo en los últimos años es aún más preocupante para los creadores. Cuando antes se pagaba un “caché” por actuación (que incluía desplazamiento, alojamiento, retribución por la obra...), ahora se paga una parte de la taquilla recaudada ese día, corriendo la compañía con los demás gastos. Incluso a veces, se llega al extremo de no ofrecer nada a cambio por todo el trabajo de los creadores.

6.2.2. Transformaciones clave para las artes escénicas en Andalucía

Una vez planteada esta breve panorámica, vamos a analizar estas transformaciones ya que pueden servir como claves para pensar la danza y el teatro en Andalucía en la posmodernidad, que ha propiciado dicha hibridez en las artes, para adaptarse así al campo artístico actual.

Grosso modo, no podemos decir que los cambios que se han producido en Andalucía sean muy diferentes de los del resto de España:

“la aprobación de la Constitución Española en 1978 inició la etapa democrática (...). En el ámbito escénico, el cambio de régimen tuvo consecuencias importantes. Las más visibles fueron el fin de la censura, la apertura al exterior, la creación de nuevas instituciones públicas y el notable aumento de las subvenciones públicas, que alcanzaron también al teatro y la danza de creación” (Sánchez, 2006: 15).

La posición de Andalucía se encontraba relegada frente al resto de España, y más concretamente los centros Madrid o Barcelona: “la situación social en Andalucía en los años setenta es muy distinta de la de Cataluña o Madrid, ya que carece de una burguesía culta y de una tradición teatral consolidada” (Sedeño, 2006: 286), la tendencia fue ir incorporando las experiencias europeas, eso sí, como hemos visto en el apartado anterior, empezando con un reclamo de lo andaluz como base.

En términos creativos, esa apertura al exterior se hizo factibles gracias, en gran medida, a los festivales, tanto de teatro como de danza (Sedeño, 2006; Sánchez, 2006). Ejemplos como el Festival de Itálica, el Mes de Danza o el Festival Internacional de Teatro de Granada, permitieron que muchas compañías importantes en el momento pudieran representar sus trabajos en Andalucía. Igualmente, estos festivales son puntos de encuentro e intercambio, y posibilitaron la salida de los creadores andaluces a otros festivales. Esa apertura no ha hecho más que ir en aumento. Un mundo cada vez más globalizado, donde las distancias físicas cada vez se perciben como menores, facilita en gran medida la movilidad de las compañías. Igualmente, el desarrollo de las redes y su normalización en la vida social merma las limitaciones espaciotemporales favoreciendo la difusión y el intercambio de ideas y trabajos, tanto al nivel local andaluz, como internacional (aunque a

veces, la saturación de información también resulte pernicioso a la hora de visibilizarse en las redes).

Esta apertura también afecta al lenguaje escénico en sí. Las clasificaciones de lo que tiene que ser la danza o el teatro, en base a criterios identitarios, pierden su fuerza y su sentido en la creación contemporánea. Las fronteras entre los lenguajes cada vez están menos claras, como veíamos en el primer epígrafe, ya que pretender mantener una pureza estilística va en contra de la investigación sobre las potencialidades de lo escénico que tiende hacia la hibridación.

Esta supresión de las barreras entre lenguajes resulta aún incluso más necesaria si pensamos en la dificultad actual en la que se encuentran los creadores de “inventar nuevos estilos y mundos” (Jameson, 1999: 22). Parece que los creadores estén condenados al “pastiche” (ibídem: 20), aunque lejos de vivirlo como un “fracaso de lo nuevo”, se afronta desde cierto vitalismo ante lo que este hecho pueda suponer.

Dentro de los procesos de creación la figura del director también se relativiza. La idea de un genio inspirado va perdiendo fuerza en favor de un trabajo colectivo que favorezca la aportación de todos los que estén involucrados en ese proceso (esto hemos visto que empieza a ser común en la segunda generación de creadores, por influencias en ese caso de Barba). Es común encontrarse espectáculos donde la función del director ha sido la de organizar los materiales que han surgido de improvisaciones. El director busca desarrollar las potencialidades de cada uno de sus actores. Por ejemplo, si una directora cuenta con una actriz que se ha formado en danza y circo, es muy probable que desarrolle su papel en la obra en ese sentido, siempre que sea posible. De esta forma, la formación multidisciplinar será cuanto menos que aconsejable si el bailarín y/o actor se quiere incluir en el mercado artístico actual, ya que multiplica las posibilidades expresivas.

Por lo que se refiere al contexto político-económico de este desarrollo, se observa un paso del dominio público (con la creación de instituciones y el aumento de subvenciones) al dominio privado. Este cambio responde a motivaciones comerciales, en un campo artístico donde el capitalismo tardío¹⁰¹ cada vez se siente más presente.

¹⁰¹ “El mercado (es decir, el mercado de las subvenciones y los contratos públicos) fue poco a poco devorado por iniciativas comerciales, entre ellas las de empresas como Anexa, Focus, Pentación o Calendas” (en Sánchez, 2006: 25).

La llegada de la democracia, y el triunfo de la izquierda en Andalucía, trajo consigo la consideración de la cultura como un bien positivo y necesario. Promover las iniciativas independientes parecía una tarea pendiente para estar a la altura de las nuevas circunstancias sociales y políticas. La década de los ochenta fue, como dice Sánchez, “normalizadora”¹⁰², por ello el apoyo a la creación, la promoción y la difusión de estas actividades fue importante dentro de la agenda política durante unos años.

Ahora bien, con la entrada de los noventa la situación cambió. Tras las Olimpiadas y la Exposición Internacional de Sevilla, en 1992, comenzó un declive en el respaldo y la gestión institucional para las artes escénicas. Infraestructuras inadecuadas, una contextualización poco acertada de la creación contemporánea (la mayor parte de los teatros tenían la escena a la italiana, sin opción a otro tipo de disposición) o el desinterés de los gestores locales (Sánchez, 2006: 21), fueron algunas de las razones que motivaron tal declive.

En general, como decíamos, estos hechos coinciden a grandes rasgos en Andalucía y a nivel nacional. Ahora bien, se pueden observar algunas peculiaridades en el desarrollo andaluz, se destacan dos principalmente. Por un lado, la influencia que la llegada tardía de la danza contemporánea ha tenido en su desarrollo. Y por otro la centralización de poder en la capital, Sevilla.

La danza contemporánea llega a Andalucía por el año 1986. Las primeras compañías surgen a finales esta década. Si tenemos en cuenta que el declive por parte de la administración comienza en los noventa, se entiende que prácticamente no hubo tiempo para que la danza contemporánea viviera ese apogeo apoyado por los entes públicos: “y fundamentalmente no hay ni ha habido un proyecto integral estructurado para el desarrollo de la danza en Andalucía” (Isabel Blanco, en Caballero, 2010)

De ahí también que cuando Leyton habla de las subvenciones que recibía para alguna de sus producciones, destaque las dificultades burocráticas a las que se veía sometido: “*muchas veces la subvención es un arma de doble filo, que luego tenías que devolver todo lo que te habían dado (en el caso de no poder justificarlo), y bueno... y a lo*

¹⁰² “La tarea *normalizadora*, entendida desde el teatro institucional consistía en ofrecer al público un repertorio nacional e internacional, en puestas en escena que pudieran competir con las realizadas por los grandes teatros públicos europeos. Pero además se trataba de recuperar con ese mismo rigor la dramaturgia española a la que no se había hecho justicia durante la dictadura” (en Sánchez, 2006: 19).

mejor tú no habías... después de hacer todas las funciones, de haber pagado todos... a toda la gente y demás...pues que a lo mejor no me compensa nada". Una burocratización excesiva promueve un tipo de mecanismos que requieren de una regularización que en muchas ocasiones se aleja de la realidad social en la que se desarrolla la actividad artística¹⁰³. Estos requerimientos conllevan un aumento de los costes. En muchas ocasiones, los procesos de creación en compañías menos consolidadas apenas se retribuyen económicamente, lo que lleva a una precarización de la profesión.

También es destacable que la mayor parte de la actividad, tanto en danza como en teatro, se produzca en Sevilla. Probablemente, no sea casualidad que coincidan en el mismo territorio el poder político regional y otras instituciones tanto públicas, como el Centro Andaluz de Danza o el Centro Andaluz de Teatro, o privadas, como la Asociación Andaluza de Profesionales de la Danza o la Asociación de las Artes Escénicas de Andalucía (que reciben estas ayudas públicas). Esto, unido a probables y diferentes formas de clientelismos (Alcantud, 1997), hacen que dentro de la comunidad estar localizado y mantener relaciones en la capital pueda resultar favorable, cuando no necesario, para el desarrollo creativo de los artistas en la comunidad. A este respecto, Leyton reconoce (para la danza) que *"a nivel de otras provincias...pues que no ha habido compañías, así como que hayan tenido mucho eco, estable"*.

6.2.3. Un proyecto de artes escénicas como laboratorio: *Vladimir Tzekov*

Dentro de este contexto el proyecto "Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov" podríamos decir que es paradigmático en varios sentidos. Esas claves que hemos analizado como características de las artes escénicas en Andalucía, resultan ser esenciales a la hora de pensar y contextualizar la actividad que se desarrolla en este proyecto. Por un lado, se trata de un proyecto con una clara convicción rupturista con los límites que cualquier lenguaje escénico pueda imponer. Por otro, se trata de una iniciativa que no cuenta con apoyo institucional. También es destacable que gran parte de su actividad como compañía la han llevado a cabo fuera de Andalucía, e incluso de España. Tengo que hacer

¹⁰³ Se podría poner como ejemplo en un caso cercano al investigador. Una modista novel que confecciona un vestuario, y que no puede hacer una factura, para cumplir con los requisitos establecidos, teniendo que recurrir a algún tipo de intermediario, aumentando en gran medida los costes, que después tiene que afrontar ese creador.

notar que, como integrante del grupo, conozco las dinámicas de funcionamiento, tanto en el nivel creativo como laboratorio de investigación; como en el nivel más pragmático, de pura supervivencia dentro de la vorágine económica del momento actual.

Para Gemma Pimenta¹⁰⁴

“Vladimir Tzekov destaca por el estudio permanente acerca del hecho teatral, tanto en el ámbito de la reflexión y de la experimentación teórica, como en el de la creación y la práctica escénica, tratando de disolver los límites entre esas dos dimensiones” (2014: 285).

6.2.3.1. La formación multidisciplinar como necesidad del hecho artístico

El proyecto partió con claras convicciones teóricas. Su director, Manuel Bonillo, que cursó la Licenciatura de Filosofía (además de su formación en música y otras materias), reconocía que el lenguaje filosófico, en cierta manera, se agotaba. En sus propias palabras, su

“motivación para hacer teatro parte de la constatación del agotamiento de la palabra como discurso racional (de cierta filosofía) y el intento de encontrar un lenguaje que no evite, o falsee la contradicción y la paradoja, sino que la celebre. Más en concreto, el agotamiento de la palabra narrativa (también racional en cuanto que crono-lógica) como referencia estructural para una escena que pueda, volviendo a lo de antes, celebrar la contradicción” (Bonillo, M., comunicación personal)¹⁰⁵.

El proyecto parte de unas “intenciones”¹⁰⁶ que precisamente aglutinan muchos de los aspectos (a nivel creativo) que se han venido tratando como característicos de la práctica escénica contemporánea. Nos encontramos, por ejemplo: “que no esté tiranizado por el texto literario ni por ninguna técnica del actor”. Esta convicción (que además está

¹⁰⁴ Gemma Pimenta es especialista en investigación en estudios teatrales. También formó parte del Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov durante varios años.

¹⁰⁵ Destaco este fragmento extraído de un mail en el que Manuel exponía el proyecto y sus motivaciones artísticas.

¹⁰⁶ Se pueden consultar en su página web: www.vladmirtzekov.es (consultado el 10 de abril de 2016).

bien justificada teóricamente, aunque aquí no vamos a detenernos en ello), conlleva esa abolición de las fronteras entre lenguajes de la que tratábamos antes. No se crea un espectáculo de texto, o con unas coreografías, se genera más bien de una creación donde la palabra o la fisicalidad de los cuerpos pretenden afectar al espectador, no por la singularidad de cada palabra o gesto, sino por el conjunto de todo lo que ocurre en la escena. Aquí seguir diferenciando entre danza o teatro, a modo de categorías individualizadoras, carece de sentido. Los órdenes establecidos por la tradición artístico-cultural se subvierten, eliminando cualquier tipo de ordenación jerárquica. Y en ese mismo sentido, “que no se desprenda de una relación jerárquica entre director y actores”, interesados igualmente en procesos creativos comunes, donde los actores se sientan implicados no solo por su función como “intérpretes”, sino también como co-creadores de las piezas.

El área formativa del proyecto parte de esta concepción teórica para el diseño de su programa de estudios, que tiene como finalidad proporcionar la formación necesaria para la escena contemporánea. El programa, que se puede consultar en su web, se llama “Formación Integral del Creador Escénico”. Como descripción general del curso, se dice:

“No se trata de formar actores, bailarines, cantantes, directores o coreógrafos; se trata de formar creadores escénicos capaces de afrontar el hecho teatral desde el mayor número de perspectivas posibles. Queremos formar profesionales de las artes escénicas. Para ello debemos potenciar al máximo las facultades del elemento escénico por excelencia: el cuerpo del actor, sus potencialidades físicas, vocales, interpretativas e intelectuales. Proponemos una enseñanza volcada, por supuesto, en la práctica sin olvidar la base teórica fundamental para poder pensar escénica y críticamente a la vez”¹⁰⁷.

Acorde con estas motivaciones, el plan de estudios incluye unos aprendizajes diversos. El programa ha ido cambiando con los años, debido principalmente a ajustes necesarios para hacer más viable económicamente el proyecto. En general, se ha incluido:

¹⁰⁷ Se puede acceder a toda esta información en <http://www.vladimirtzekov.es/formacin-integral-del-creador-escenico> (consultado el 10 de abril de 2016).

- el estudio del cuerpo, a través de la danza contemporánea principalmente, pero también, aunque en menor grado, de la danza clásica, el *Butoh*, etc.
- la interpretación, incluyendo cursos de dramaturgia e historia del teatro.
- la música, tanto lenguaje como análisis musical y canto.
- teoría filosófica.

De esta forma, vemos cómo las disciplinas que se abarcan son múltiples. Todas ellas se consideran necesarias si realmente se quiere abordar el hecho escénico desde una perspectiva holista y adaptada a las artes escénicas actuales. Además, dentro de un espacio que se autodenomina laboratorio, como lugar donde investigar y experimentar con los diferentes lenguajes.

En este punto, cabe destacar la experiencia del presente investigador. Gracias a la formación que he recibido en Vladimir Tzekov, muchas de mis experiencias dentro del conservatorio profesional de danza se han visto enriquecidas. En las clases de improvisación o en montajes coreográficos, donde había que investigar e improvisar, estar familiarizado con el uso de mi propia voz o con la improvisación teatral es lo que ha marcado una diferencia entre mi desempeño y el de muchas de las compañeras en la clase. El uso de la voz como recurso escénico y corporal, por ejemplo, en el entorno formativo del conservatorio de danza es un reto aún por conseguir. De la observación se notaban reticencias a su uso, ya que la falta de formación y contacto con esa acción lleva a la desconfianza. Recuerdo que incluso me miraban con cierta vergüenza ajena cuando daba un grito, o hacía sonidos que no llegaban a articularse en palabras. Formarse en otras disciplinas se convierte en una necesidad si queremos estar preparados para la escena contemporánea. De nuevo se vuelve a la necesidad de unos *cuerpos eclécticos*, conscientes de todos sus niveles y abiertos a la experimentación de la propia carne.

6.2.3.2. *Sonata Este n°11: un ejemplo de pieza teatral híbrida*

El trabajo en el proyecto como compañía dispone de un repertorio amplio de espectáculos. Entre sus títulos nos encontramos algunos como *Réquiem n°8*; *La peste*, *Falacia n°8*; *La perrita sodomita* o *Fantasia n°10*; *La alegría de vivir*. El primero es una relectura de la obra de Camus, el segundo un espectáculo hiper feminista basado en cuatro monólogos escritos por cuatro actrices de la compañía y el último, una pieza de auto creación. Por tanto, se puede comprobar que las motivaciones y los productos escénicos son diversos.

De entre todo el repertorio se ha seleccionado la pieza *Sonata Oeste n°11*¹⁰⁸ para hacer un pequeño análisis que ejemplifique y justifique el carácter híbrido de estas creaciones, ya que dentro de los lenguajes que componen la pieza se encuentra la danza, el canto, la filosofía, el teatro y en la parte final unas escenas que recrean un ambiente de programa televisivo.

En la página web del proyecto nos encontramos con esta descripción del espectáculo¹⁰⁹:

“La más poderosa de las estructuras musicales al servicio de un contenido sumamente ecléctico.

Cuerpos en escena que buscan la luz y la oscuridad; textos que exploran lo de dentro y lo de alrededor del teatro; comunicación íntima y distante, exhibicionista y crítica, teatral y televisiva.

Un viaje emocional o racional, según escoja cada espectador, a través de la significación difusa de imágenes y sonidos.

Todo ello en tres movimientos, contrastantes entre sí, capaces de ordenar el tiempo desde el caos del sentido: palabras y cuerpos; amor y odio; antes, después y durante”

La primera parte de la pieza, el primer movimiento¹¹⁰, se compone de varias escenas cuyos textos han sido escritos por las personas que los interpretan. Yo, como *performer*, comienzo el espectáculo con un “Buenas noches, bienvenidas, bienvenidos a la exposición del primer movimiento de la *Sonata Oeste n°11*. Mi nombre es Francisco Muela Jiménez...” y a continuación expongo una parte de mi trayectoria académica. De fondo suena *Einstein on the beach* de Philip Glass. A continuación, leo unos fragmentos de la obra de José Luis Pardo titulada *Deleuze, violentar el pensamiento*. El extracto seleccionado trata sobre el sentido a través del lenguaje, que se encuentra en un movimiento continuo entre el significante, el significado y el emisor. En un momento

¹⁰⁸ El Anexo III es el proyecto artístico que se realizó para la producción de esta pieza. En su visionado se podrá constatar el carácter decididamente híbrido de la obra. Además, la pieza completa en vídeo puede visionarse en <http://www.cacocu.es/evento/compania-vladimir-tzekov-sonata-no-11/> (consultado el 8 de abril de 2016).

¹⁰⁹ Se puede ver en <http://www.vladimirtzekov.es/sonata-oeste-n11> (consultado el 10 de abril de 2016).

¹¹⁰ La obra se estructura en tres movimientos, como la forma musical Sonata.

mientras yo leo, entra otra actriz y empieza su texto, en el que cuenta cómo abusaron de ella en el parque de los enamorados de su pueblo. Tras intercalar su texto y el mío varias veces, en una de las intervenciones digo: “y ahora voy a bailar”, y bailo. Hasta este momento han transcurrido alrededor de diez minutos de obra, y ya se condensa una presentación en la que lo teatral, la danza, así como esa parte más filosófica (sin contar las directrices musicales para la interpretación del texto con la música de Philip Glass de fondo) se conjugan dentro de un producto escénico que no será ni teatro, ni danza, ni filosofía, sino ese híbrido que llena la escena a través de cuerpos, voces, etc.

En la Imagen 1 se puede apreciar un *performer* en primer plano (el propio investigador) y el resto del grupo detrás. Destacan los cuerpos en movimiento. El grupo está haciendo una coreografía improvisada en la escena, en base a unas directrices de movimiento que siguen la música de Philip Glass que se puede escuchar en ese momento. Los acentos musicales implican una sacudida con alguna parte del cuerpo, o algún cambio de foco. Fuera de esos acentos el tipo de movimiento sería a un ritmo lento, que incluya todo el cuerpo, con sensación de ingravidez, como flotando en el aire, y asimétrico. Eso a nivel individual. A nivel grupal se trata de ir en grupo (comúnmente llamado en estos entornos como “ir en piña”), llenando los huecos que puedan ir apareciendo entre los intérpretes, mezclando los cuerpos en los diferentes niveles del espacio.

En la Imagen 2 se puede ver a Hugo Ábalos interpretando un texto. En este caso concreto con un tono de voz muy caracterizado, de persona mayor con mucha experiencia vital. El texto escrito, por Hugo, habla del propio teatro y de la interpretación de personajes. Alude al teatro y a su capacidad de crear y recrear mágicamente, como un fenómeno casi cósmico, que puede llevarte a otras dimensiones del espacio-tiempo. Todo ello con un lenguaje pseudocientífico-poético. Al tiempo que Hugo interpreta su texto, otros *performers* se encuentran dispersos por la escena. En un momento empieza a sonar una música de Philip Glass, nos incorporamos y empezamos a entonar la melodía al tiempo que de nuevo improvisamos una coreografía con unas directrices que van con la música.



Imagen 1. Fotografía de Juan Antonio Cárdenas



Imagen 2. Fotografía de Juan Antonio Cárdenas

La estructura sobre la que se desarrolla la acción teatral no es narrativo-dramática, sino musical, una sonata. El material escénico que compone la pieza proviene de improvisaciones y creaciones propias. Posteriormente el director las ha ido ordenando en base a esa estructura musical.

Todos los *performers* interpretan algún texto, alguna coreografía o tienen que entonar alguna melodía, lo que requiere de un mínimo de formación en cada una de estas disciplinas. Como hemos visto, la propia escuela del proyecto se encarga de dar una formación básica para poder interpretar cualquier tipo de material. De esta forma, se crean este tipo de espectáculos híbridos, donde la propia composición de la escena ya es una

danza, entendida al modo de Papaionnou como “organización de movimientos, forma, energía, tiempo y espacio”¹¹¹.

6.2.3.3. Breve trayectoria del grupo: adaptarse para seguir

La primera creación del grupo fue *Rapsodia n°2; La vida es sueño*, en el año 2008, gracias a la financiación de la obra por parte de la Universidad de Granada a través de una convocatoria del Aula de Artes Escénicas. Tras el estreno de la pieza, Manuel Bonillo y Santiago del Hoyo, formaron el “Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov”.

El proyecto se organiza en torno a tres pilares fundamentales: compañía, escuela y sala. Para este modelo de proyecto se estimaba necesario disponer de un espacio propio en el que poder desarrollar esos tres pilares. De esta forma, alquilaron un pequeño local, lo acondicionaron como sala de espectáculos y formación, y lo pusieron en funcionamiento. El proyecto se autofinancia por dos vías principalmente: las aportaciones del alumnado que asisten a las diferentes clases que los integrantes del grupo imparten; y por las entradas a las piezas que el grupo presenta dos veces por semana. Durante los primeros cuatro años del proyecto, la entrada a los espectáculos fue gratuita, para evitar que los condicionantes económicos afectaran el acceso a la cultura, y para mantener el proyecto de alguna forma fuera de las prácticas mercantilizadas de la cultura. La realidad es que esta condición tuvo que cambiar para que el proyecto pudiera mantenerse. Actualmente el precio de la entrada es de cuatro euros, cantidad que resulta simbólica si se compara con otras salas, y con todo el trabajo que la práctica escénica conlleva, pero que de alguna forma pretende mantener abierta la posibilidad a que cualquiera pueda acceder a la experiencia escénica, a la vez que sufragar una parte de los gastos que el proyecto conlleva.

Por lo que se refiere a su relación con el “exterior”, resulta paradójico constatar que la mayoría de los festivales, giras, premios... hayan sido fuera de la comunidad andaluza, que es donde este proyecto surge y donde ha mantenido su base desde 2008. Como compañía ha estado de gira en Reino Unido, Bulgaria, Kosovo o Marruecos, y dentro del estado español, en Madrid, Vitoria o Bilbao. Si lo contradictorio parece ser una de las claves a la hora de pensar en el contexto actual, aquí tal paradoja se da de lleno. Los trabajos de la compañía parecen estar más y mejor valorados fuera de los límites

¹¹¹ Extraído de la noticia ya referenciada en la nota 83.

territoriales andaluces, al menos en que lo respecta a los que albergan posiciones de poder en el campo de las artes escénicas.

En cuanto al público en general, no podemos decir lo mismo, ya que la compañía cuenta con un público estable que acude a su sala a ver sus piezas y que valoran, en general, positivamente. Constancia de ello queda en los *feedback* que se plantean al término de los espectáculos, y que se puede apreciar en la Imagen XX. Se trata de un momento de diálogo entre los creadores y el público, donde se comparten los pensamientos, las sensaciones, los sentidos que han emergido durante la presentación de la pieza. Quizá este hecho también resulte característico y clave en el contexto actual. La distancia entre los artistas y el público tiende a disiparse (más allá de la caída de la cuarta pared) para establecer relaciones de comunicación más horizontales, donde el artista ya no es el genio creador que vive en su propio mundo, sino que necesita y quiere tener una comunicación con la realidad social de la que forma parte.

Concluiremos con algunas opiniones que usuarios de la red social Facebook han dejado en la página en esta red del proyecto¹¹²:

El teatro que te hace sentir un abanico de emociones durante cada espectáculo. El trabajo que hace el grupo es simplemente magnífico, en los espectáculos y en las clases que imparten

Es teatro total lo que hace este excelente grupo. No apto para mentes dóciles, ni idiotizadas

¹¹² Disponible para consulta en: <https://www.facebook.com/Laboratorio-de-Acci%C3%B3n-Esc%C3%A9nica-Vladimir-Tzekov-193071150759949/reviews/> (consultado el 13 de abril de 2016).

**BLOQUE TERCERO: DE LAS REPRESENTACIONES Y LAS
SUBJETIVIDADES**

CAPÍTULO VII
DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DEL CUERPO

“(...) lo más profundo es la piel”

Paul Valéry, *La idea fija*

Conocemos nuestros cuerpos por las respuestas a los métodos y técnicas usadas para cultivarlo (Foster, 2003: 235). No es lo mismo practicar Yoga que boxeo, o que bailes de salón. Tampoco es lo mismo trabajar en una oficina con un ordenador, en la construcción o como monitor de *fitness*. Todo método o técnica funciona como mecanismo de normalización y afecta tanto a los cuerpos como a las representaciones que de él se generan.

Una persona que se forma en danza trabaja con, en y a través de su cuerpo, aunque como ya hemos visto, ese trabajo también implica los niveles mental, emocional y perceptivo. En este capítulo fijaremos el foco analítico en el nivel corporal. Partiendo de las experiencias recogidas de la formación en danza contemporánea, encontramos referencias a ciertas características anatómicas-fisiológicas que están naturalizadas, y que funcionan a modo de representaciones.

7.1. EN TORNO A LA CATEGORÍA DE CUERPO

El aumento de la presencia del cuerpo en las investigaciones a partir de los años setenta ha hecho que el conocimiento de las representaciones corporales también aumente, lo que ha llevado a que la categoría de “cuerpo” sea cada vez más esquivada, fluida e incontrolable (Lock, 1993: 134).

En este capítulo partiremos de la idea de que “el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. De ahí la miríada de representaciones que buscan darle un sentido y su carácter heteróclito, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra” (Le Breton, 2012: 14).

Como veíamos en el primer capítulo, el cuerpo para Foucault representaba esa superficie sobre la que se inscriben las normas sociales, culturales, políticas, etc. Si con el cristianismo el verbo se hizo carne, con la lectura foucaultiana el poder el que se hizo cuerpo. Existe un control sobre los cuerpos, que es positivo y que reconoce la diversidad, pero que, al mismo tiempo, por las dinámicas propias de los mecanismos del poder, genera unas corporalidades hegemónicas, marginando a las “otras”. Esas dinámicas, si seguimos a Bourdieu, se incorporan como *habitus*, que se reproducen continuamente. Cabe volver a la

noción de *habitus*¹¹³, para destacar su capacidad de principios generadores y organizadores de las prácticas y las representaciones. Los individuos hacen suyas estas representaciones de manera no necesariamente consciente para constituirse a sí mismos:

“desde esta perspectiva, las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan” (Aquino, 2013: 268) a través de los *habitus*.

En este capítulo nos vamos a centrar en el cuerpo del sujeto como receptor y reproductor de normas, asumiendo que existen unas representaciones engendradas históricamente acerca de la corporalidad legítima en el mundo de la danza. Gusten más o menos, estas representaciones están presentes y condicionan las experiencias de los que día a día trabajan con su cuerpo frente a un espejo, que son quienes se enfrentan a los retos que impone una técnica preconcebida para un tipo de cuerpo ideal, y que difícilmente se adapta a la diversidad de cuerpos y sentires que llenan una clase formativa.

7.2. REPRESENTACIONES CON RELACIÓN AL CUERPO EN LA CULTURA OCCIDENTAL

Las representaciones suponen ciertos modelos y objetivaciones que son relevantes dentro y para un grupo de sujetos que comparten unos mismos intereses. Estas objetivaciones pueden responder a objetos, personas, valores o actitudes a las que otorgamos ciertas significaciones. Este tipo de representaciones se van produciendo y reproduciendo en procesos de interacción social en contextos concretos. Berain (1990) define las representaciones colectivas como “estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas (ciencia/tecnología, moral/derecho, arte/literatura) en el proceso de autoalteración de significados sociales” (en Martínez y Muñoz, 2009: 212). De esta forma se transmiten, comprenden y clasifican esas

¹¹³ En el capítulo I, epígrafe 1.3.2, se puede encontrar la definición que da Bourdieu de *habitus*.

objetivaciones dentro de una realidad simbólica, que siguiendo a Durkheim, encarna las condiciones históricas y sociales de una sociedad concreta (*idem*).

La influencia y/o necesidad de este tipo de representaciones es aún mayor si nos situamos en la *sobremodernidad* de Augé, que es tiempo de excesos: de información, de imágenes y de individualismo (2007: 6). Estos excesos llevan a una falta de sentidos generalizada que afecta a las vidas cotidianas de las personas. Ante esa falta de sentido y la necesidad de constituir el Yo, el cuerpo se ha vuelto una especie de prótesis que exige un trabajo sin fin, en busca de una identidad provisional a partir de los signos visibles del cuerpo (Le Breton, 2007: 32).

Pongamos como ejemplo la corporalidad presentada en el día del Orgullo Gay en grandes ciudades como Madrid¹¹⁴. En la actualidad se da una imagen de “gay joven, musculoso, guapo y con poco pelo”¹¹⁵ (Enguix, 2010: 91). Además, en relación a este modelo no se trata “sólo de tener, sino de tener y mostrar: tanto los bares de ambiente como las manifestaciones son plataformas para mirar, ser visto, mostrarse” (*idid.*: 92). Se constituye así ese Yo provisional para este ambiente social¹¹⁶. Además, esta corporalidad parece que implica un modo de vida saludable: practicar ejercicio para alcanzar ese cuerpo, el consumo de productos y prácticas de belleza (cremas, perfumes o depilación) o unos hábitos alimenticios saludables; todo ello dentro de una lógica hacia un nicho de mercado que genera signos desde las empresas y medios especializados que reproducen esta imagen asociada a dichos hábitos y valores de consumo. Así se producen (y reproducen) estas objetivaciones con lo que debiera constituir el *self*, cuyo elemento visible y constituyente es el cuerpo.

En nuestras sociedades contemporáneas y capitalistas, para Le Breton “el cuerpo no es ya identidad de sí mismo, destino de la persona: se ha convertido en un kit, una suma de

¹¹⁴ Este caso es representativo ya que además se trata de un colectivo “otro”, tradicionalmente marginado y respondiendo a unas representaciones sociales muy estereotipadas, que han cambiado en los últimos años. Estos cambios se entienden dentro de una tendencia en la cultura occidental en la que las subjetividades se construyen individualmente y conforme a una ideología de base capitalista que se retroalimenta con estas representaciones sociales.

¹¹⁵ En el Anexo fotográfico se puede observar una imagen que ilustra estos cuerpos representados.

¹¹⁶ Cada ambiente social o contexto en el que la persona se encuentra puede requerir un tipo comportamiento y unos valores socialmente admitidos o reconocidos como válidos para tales situaciones. Erving Goffman (2001) estudia este tipo de relaciones a partir de términos dramáticos. Parte de la certeza de que cuando un individuo se presenta ante otros querrá controlar la impresión que va a darles. Así, se crea una especie de personaje que desarrollará según la ocasión, es decir, se producen “Yos” provisionales.

partes eventualmente separables y puestas a la disposición del individuo afanado en un bricolaje de sí mismo, y para quien el cuerpo es justamente la pieza maestra de su afirmación personal” (2007: 31).

7.3. EL CUERPO EN LA DANZA ESCÉNICA

La danza contemporánea, como veíamos en el capítulo IV, está muy vinculada a la clásica. El contexto que aquí se trata, en torno al conservatorio profesional, dedica alrededor de un treinta por ciento de la formación total en la especialidad de contemporáneo a la técnica de danza clásica. Ésta es considerada por muchos como el eje vertebrador y original de las danzas escénicas occidentales. Dice Dogy cuando es preguntada acerca de la técnica de danza:

“hombre, lo tengo asociado al clásico, antes que todo eso para mí es... cuando alguien habla de técnica piensas en clásico, porque se supone que es lo primero y de donde vienen todos ellos igualmente”
(Dogy, R., en Granada a 20 de mayo de 2017).

Por ello conviene tratar el cuerpo construido como representación en la danza clásica, ya estereotipado, pero que sigue reproduciéndose en la actualidad en estos entornos académicos, con mayor o menor incidencia en la cotidianeidad de los bailarines. Cuando esos cuerpos ideales no encuentran su reflejo en la diversidad de cuerpos reales, se producen ciertas fracturas por las que estos últimos entran a dibujar un nuevo panorama. La danza inclusiva supone una deconstrucción de ese cuerpo ideal y homogéneo, abriendo paso a esas otras realidades que pueblan nuestra vida.

7.3.1. El cuerpo (femenino) en la danza clásica

Todavía resulta común la imagen de la bailarina de danza clásica “blanca, mujer, delgada, exótica, extremidades largas, flexible, cuerpo total, perfecto y cualificado”¹¹⁷ (Brugarolas, 2015: 287); además, su ropa seguramente sea un tutú y unas zapatillas de puntas. Esto respondería a una representación muy general y común de cómo es una

¹¹⁷ En el Anexo fotográfico de este capítulo se ha incluido una fotografía de la bailarina Tamara Rojo en la que se pueden identificar estos atributos.

bailarina, generada dentro de un grupo específico (el campo de la danza clásica) desde unos antecedentes históricos y una lógica propia¹¹⁸. Pero también se ha pasado al imaginario colectivo, ya que el discurso dominante reproduce esa imagen arquetípica, a través de las representaciones de los ballets, pero también a través de películas, fotografías, etc.

En el interior del grupo de bailarinas clásicas también se sigue reproduciendo esa imagen. Mora, que como vimos realiza su investigación en una escuela de danzas en Argentina, recoge y analiza discursos en esta temática. Se destaca aquí el de una estudiante de la especialidad clásica, cuando dice: “no sirvo” o “no me sale nada” (2015: 289). En el primer caso, la alumna también está diciendo que en danza clásica existe una representación más general que legitima un tipo de cuerpo ideal para incorporar adecuadamente la técnica de danza, y si ella no lo tiene, no sirve para esa danza. En el segundo caso, que no le sale nada porque la técnica está construida sobre la idea de una corporalidad concreta y válida, que ella no tiene, y por ello le resulta más complicado ejecutar correctamente los ejercicios.

Con respecto a esas corporalidades reconocidas como legítimas en ballet, Esteban contaba en la entrevista en relación a la escena en Ecuador:

“también hay el asunto de qué cuerpos se ponen en escena. El Ecuador es una sociedad heterogénea, hay como muchos tipos de cuerpos. Pero claramente se ve a lo largo del tiempo que se privilegian ciertos tipos de cuerpos. Entonces había una bailarina por ejemplo cuando yo bailaba con este ballet que era buenísima, buenísima... pero era pequeña, gruesa y morena. ¿Crees que alguna vez le dieron un rol principal?” (Esteban, D., en Toronto a 3 de noviembre de 2017).

La danza clásica trata con imágenes armónicas y casi perfectas. Situaciones y escenas de sociedad que permanecen dentro de los márgenes de lo permitido por el aparato institucional estatal. Dentro de estos contextos narrativo-creativos, el romanticismo generó una imagen de la bailarina y el bailarín frágiles, que se ha mantenido durante muchos años, pero que en las últimas décadas se está modificando:

¹¹⁸ Esta imagen podría entenderse dentro de una sociedad mayormente heteronormativa y patriarcal. Tal y como se recogerá en las conclusiones, se podría ampliar el análisis aplicando una perspectiva de género.

“la visión de algunos creadores actuales exhibe cuerpos más musculosos, sobre todo en la danza neoclásica, o la parte de la danza contemporánea, continúa manteniendo estructuras de representación que posicionan al cuerpo en un ideal fácilmente consumible por la estética del momento; las marcas que rodean los cuerpos de esas mujeres y hombres son esencialmente las mismas: marcas culturales con los atributos de un cuerpo normalizado y deseable” (Brugarolas, 2015: 277).

El músculo marcado parece erigirse en el imaginario actual como signo de salud, vitalidad y deseo, como ocurría también en la corporalidad representada en el *Pride*, y que podríamos entender como parte del “narcisismo moderno” (Le Breton, 2002: 166) que implica la personalización con respecto al mundo a través, principalmente, de signos físicos, incluyendo también la vestimenta.

Por otro lado, como ya apuntábamos, en los ambientes de danza clásica se mantiene una imagen de la bailarina como blanca, mujer, delgada, con un cuerpo perfecto y cualificado. No obstante, en el año 2015 Misty Copeland, mujer afroamericana, entró a formar parte del cuerpo de primeras bailarinas del American Ballet Theatre (Salas, 2015). Era la primera vez que una mujer negra llegaba a este cuerpo de élite en esta Institución. Las tensiones identitarias que penetran en el arte actual afectan a esos paradigmas que se sustentan en representaciones acerca de cómo debería ser el cuerpo que baila, en este caso femenino y blanco.

7.3.2. La danza contemporánea se abre a otras corporalidades

En el caso de la danza contemporánea las corporalidades pueden parecer más diversas y de hecho lo son. Carina dice a este respecto:

“Lo bueno de la danza contemporánea es que ha creado un acceso de la danza a todas las personas y a todos los cuerpos. Porque incluso la danza contemporánea, pues son los primeros en hacer performance con personas de algún tipo de diversidad funcional o

diversidad cognitiva” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017).

En este punto convendría diferenciar entre contextos académicos y no académicos¹¹⁹. Serán en esos contextos menos académicos donde nos encontremos con más iniciativas como la que menciona Carina de danza inclusiva.

Brugarolas realiza su tesis sobre esta temática, y conviene destacar su percepción acerca de un cambio en cuanto a la apertura hacia “otras” formas de danza que implican esas corporalidades diversas:

“Y lo que hace diez años en España era un movimiento aislado, con poca presencia en los escenarios *normalizados*, ahora empieza a ser un hecho; hasta la red de teatros públicos contempla ya la inclusión en las artes escénicas. Veremos a lo largo de esta investigación cómo incluso los centros disciplinarios del mantenimiento del status de la danza, los conservatorios, también están empezando a abrir sus puertas a un nuevo concepto de danza, de cuerpo, de persona. La táctica es como el agua, se filtra sin hacer ruido, pero penetra” (2015: 239-240).

Por lo que respecta a los conservatorios, en alusión al extracto citado, también cabría diferenciar entre el nivel profesional y el superior. El Conservatorio Superior de Danza de Málaga, por ejemplo, ofrece un itinerario dentro del pedagógico para los dos últimos años llamado “Danza social, educativa y para la salud”¹²⁰. De esta forma se trata de suplir una necesidad que está presente y consolidada en el nivel artístico. Un ejemplo de compañía fue Via3, que funcionó desde 1998 hasta 2009 en Sevilla, creada y dirigida por Javier Leyton, y que a partir del año 2002 empezó a crear espectáculos con personas con Síndrome de Down en colaboración con el proyecto Danza Mobile¹²¹. En la ciudad

¹¹⁹ Por contexto académico se entenderían los conservatorios, como instituciones de enseñanza regladas. Como no académico se entenderían centros de arte, compañías que ofrecen formación, residencias, proyectos, festivales, etc. donde puede ser mayor la experimentación e investigación en la práctica artística.

¹²⁰ Se puede tener mayor información en la web del conservatorio: <http://www.csdanzamalaga.com/nuestro-centro/> (consultado el 15 de abril de 2018).

¹²¹ Se puede ampliar la información de este proyecto en su web: <http://danzamobile.es/> (consultado el 12 de mayo de 2018).

Granada también hay proyectos dedicados a la danza inclusiva, como SuperarT o Cía Vinculados¹²².

Otra experiencia a destacar es el espectáculo *Kontakthof* de Pina Baush¹²³. Se estrenó en 1978 con los bailarines los de la compañía *Tanztheater Wuppertal*. En el año 2000 se reestrenó la pieza con personas mayores de sesenta y cinco años, y que no tenían ninguna experiencia en danza, bajo el nombre *Kontakthof. Mit damen und herren ab '65'* (en Martin, 2017: 124). Se ponen en escena cuerpos que escapan a esas representaciones normativizantes. Por un lado, se visibilizan unos cuerpos capaces de construir el hecho dancístico aun no cumpliendo con esas representaciones que reclaman cuerpos jóvenes y fibrados para la danza. Por otro, se destacan las capacidades expresivas de unos cuerpos no disciplinados por las técnicas.

7.4. JUVENTUD VS MADUREZ EN LOS CUERPOS QUE BAILAN

En nuestra sociedad occidental y capitalista el paso del tiempo no es algo negativo en sí mismo, pero cuando eso se materializa en un cuerpo y deja su marca estética y visible, los significados cambian tendiendo a negativizarse. Si en otros contextos culturales, o en este mismo hace décadas, la persona mayor era sabia y la que podía aportar su experiencia de vida como un conocimiento superior para el resto de la comunidad, hoy se ha convertido en una persona estigmatizada. En una actividad como la danza, el paso del tiempo es fundamental. Por un lado, afecta a los cuerpos en su funcionamiento más mecánico, pero, por otro, una edad avanzada suele implicar la acumulación de experiencia que se convierte en conocimiento.

7.4.1. El cuerpo joven como cuerpo capaz

La juventud es uno de los valores representados en las corporalidades hegemónicas en estos tiempos, como por ejemplo se ha visto en los cuerpos del *Pride*. En general en la

¹²² Para más información de estos proyectos se puede visitar sus webs respectivas: http://www.superar-t.com/?page_id=5 <http://ciadanzavinculados.com/> (consultadas el 12 de mayo de 2018).

¹²³ En el Anexo fotográfico de este capítulo se puede observar una fotografía de esta pieza representada por personas de más de sesenta y cinco años.

sociedad occidental, siguiendo a Muñiz y List, diríamos que “en la modernidad si existe un cuerpo liberado es el cuerpo joven, hermoso, sin ningún problema físico” (en Le Breton, 2007: 9). El cuerpo joven se supone ya por ello saludable, frente al cuerpo viejo, que representa la enfermedad. La tersura de la piel frente a la arruga. Un cuerpo definido conforme a ideales de belleza armónicos frente a un cuerpo que denota el paso del tiempo.

En los casos de entrevistas de esta investigación, nos encontramos con varias personas que hablan de cómo empezaron tarde en el mundo de la danza. Cabe reseñar este pequeño extracto de entrevista con Miguel V., cuando le pregunto por la edad a la que empezó a bailar:

Entrevistador: ¿Con cuántos años empezaste a bailar?

Miguel: Yo empecé muy tarde...

E.: ¿Muy tarde?

M.: Con veintitrés o veinticuatro años.

O este otro de Mercedes Peinado cuando le pregunto por sus inicios con la danza:

Entrevistador: Normalmente empiezo preguntado por cómo empezaste con el tema de la danza.

Mercedes P.: Vale. Vamos a ver... ¿Cuándo empecé yo a practicar?

E.: si, por ejemplo.

M.P.: Pues mira, yo empecé bastante tarde. Tenía yo dieciocho años, ¿vale? Yo empecé con flamenco cuando era chiquita, con seis o siete. Y estuve cuatro o cinco años, no me acuerdo ya, hasta los diez u once. Luego, cuando me vine aquí, que vine a Granada, porque yo soy de Alcalá, tendría diecisiete. Me metí en lo que era como... lo que se entendía, como danza jazz, era como la llamaban.

Incluso yo, como investigador y bailarín, que empecé con una formación más estable y continua a los veintitrés años, también me sorprende diciendo en ocasiones que empecé “muy tarde” a bailar. Cualquier persona que no esté en contacto con ese mundo, podrá pensar que veintitrés años es una edad muy válida para iniciarse en la danza, pero dentro de este colectivo las normas que marcan la legitimidad para la entrada son diferentes.

De nuevo, como veíamos en el epígrafe anterior, se va a notar esa influencia del paradigma de la danza clásica en las demás especialidades. Mora, que también estudia representaciones sobre el cuerpo, dice con respecto a la danza clásica: “se considera deseable e inclusive indispensable que se comience la formación desde la niñez, antes de que el cuerpo se “endurezca”, y optimizando la adaptación del cuerpo a la técnica” (2010: 292).

El cuerpo del niño sería como la tabula rasa en la que empezar a inscribir el código dancístico. La edad estipulada para cursar el grado profesional de danza ya dijimos que es de los doce a los dieciocho años. Si además se ha empezado desde el grado elemental, se vendría formando en danza desde los ocho años. De hecho, en las pruebas de acceso a las enseñanzas elementales, se dará prioridad a todos aquellos que no superen los ocho años de edad, tal y como se recoge en el documento de prueba de aptitud: “una vez superada la prueba de aptitud tendrán preferencia los aspirantes con ocho años (a treinta y uno de diciembre de año natural) sobre los de nueve años, y así sucesivamente hasta cubrir las vacantes”¹²⁴. Es el momento que se supone ideal para educar, o quizá adiestrar, un cuerpo de acuerdo a este paradigma de danza presente en el conservatorio. Por un lado, la estructura ósea-muscular se irá desarrollando conforme a los ejercicios que imprime la técnica, potenciando la elasticidad, la fuerza muscular, la amplitud articular, etc. Pero también se irá inculcando esa disciplina y trabajo diario como hábito de vida. Dice Mercedes Quijada:

“Claro, porque... no es lo mismo comenzar a trabajar con un cuerpo que está más moldeable, con diez o con ocho años, que empezar a trabajar con un cuerpo de veinte, o dieciséis o de veinticinco, o de treinta. Luego también depende de cada uno, pero físicamente es un poco más complicado creo yo. Porque sufres más todavía el dolor, tienes que sufrir más por la flexibilidad, por mantener resistencia, tienes que tener mucha resistencia. Y en el contemporáneo es que también tienes que tener fuerza, tienes que tener una energía. Yo creo

¹²⁴ Extraído del documento: Prueba de aptitud a primer curso de las enseñanzas básicas de danza, del Conservatorio Profesional de Sevilla. Se adjunta en el Anexo IV. Además, se puede ver en http://www.conservatoriodanzasevilla.com/images/pdf/contenido_pruebas/e_basicas/1_basicas_contenido_prueba.pdf (consultado el 15 mayo 2018).

que es un poco más complicado, pero bueno, estamos ahí”
(Mercedes, Q., en Granada a 21 de marzo de 2017).

Aquí la técnica de danza funciona al modo de las *técnicas corporales* de Mauss, como acto eficaz tradicional. Se mantiene un modo de hacer, que permanece y se actualiza en la institución, ya que aparentemente es forma más adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuanto antes se empiece a incorporar la técnica mejor, porque ahí es cuando se empieza a dar forma a un cuerpo y se “empezará a prefigurar el tipo de rendimiento que será demandado por esta práctica que buscará formar, transformar, corregir; promover actitudes y cualidades en determinados cuerpos, con la finalidad de calificar su capacidad para ejecutar danza” (Macias, 2009: 86).

Se trata de crear una identidad corporal¹²⁵ desde una edad temprana, según el tipo de lenguaje o técnica que se trate. Dice Carina a este respecto:

“Si, si... ayer ponía el ejemplo también en “impro”. Eh... hay estilos de danza que condicionan mucho al cuerpo. O sea, no se puede generalizar, pero es verdad que tú coges a cuatro alumnas de aquí del “conser”, las vistas iguales y las pones a caminar por el espacio, y casi que podrías saber de qué especialidad son. Por cómo alinean el cuello, por... cómo están en el eje... o sea, el cuerpo... o sea, el cómo tú trabajas el cuerpo y la emoción” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017).

7.4.2. La madurez como acceso al sentido

En los inicios de la danza contemporánea se trataba de escapar de las limitaciones que la danza clásica imponía, tanto en el entrenamiento como en la creación y la expresión. Desde Isadora Duncan, una de las pioneras en la danza contemporánea, como ya apuntábamos en el capítulo IV, se habla de ruptura con la academia y con elementos que para ella eran superfluos, como la música, la decoración, etc. Un intento, en su caso influido por un exotismo hacia la antigua Grecia y Roma, de escapar a esos dispositivos de

¹²⁵ Quizá el nivel corporal sea el más evidente en este punto del análisis, pero tenemos presente que afecta a todos los niveles que vimos en el capítulo V. O sea que a nivel mental o emocional también va a generar ciertos hábitos de acuerdo al lenguaje o a la técnica concreta.

saber-poder que iban menoscabando las posibilidades expresivas. Quedarse con el cuerpo y sus movimientos más primarios y naturales en un contexto cada vez más industrializado y mecanizado. Se buscaba entonces un modelo de bailarina muy consciente de su naturaleza y de los movimientos de su cuerpo, contra una que fuera como objeto modelado sin reflexión alguna. La danza como una búsqueda profunda del sentido del ser humano, que vivía en un contexto concreto, a través de una liberación de pulsiones corporales (Macías, 2009: 60-62).

La danza contemporánea surge pues con unas motivaciones profundas que exigirán cierta madurez vital para acceder a sus sentidos. Esta necesidad puede entrar en contradicción con ese cuerpo joven e ideal capaz para la danza. En este sentido dice Julene:

“Pero yo sí, por supuesto que pienso que hay una percepción distinta en cuanto a la edad. De hecho, la danza contemporánea es una danza a estudiar en... no siendo más mayor, pero teniendo un pensamiento abstracto... un poco más desarrollado. Y en cuanto a la técnica pues... claro, hay zonas de cuerpo que quizá no se despiertan hasta más tarde o conexiones que no se generan hasta... hasta un poco más tarde... um... muchos aspectos. Convenciones sociales, timideces... que hace que ciertas partes del cuerpo estén como más entumecidas, o la cara incluso... Entonces sí que creo que el desarrollo a ese nivel, pues... igual que a nivel de ejecución, pues ellas tienen las fibras mucho más elásticas, o tienen... tienen más potencia... pues, yo sí que creo que el... que la ... que recibirlo es distinto, diferente”
(Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

Como dice Julene, hay conceptos que requieren de cierta madurez. Pongamos como ejemplo la contracción pélvica de la técnica *Graham*. Su creadora se refería a este movimiento como “the house of pelvic truth”¹²⁶, como metonimia para describir la profundidad del área donde la contracción se produce (en Bannerman, 2010: 31). Se cuenta una anécdota en la que la creadora le dijo a una chica joven que se fuera de la clase y que no volviera hasta que hubiera encontrado un hombre, es decir, hasta que no empezara a tener relaciones sexuales. O en otras ocasiones que les decía a las estudiantes que tenían que mover sus vaginas, y a los estudiantes que tenían “envidia de vagina” (en *ibid.*: 30). De

¹²⁶ Podríamos traducir como “la casa de la verdad pélvica” (trad. a. del inglés).

esta forma, Martha Graham exigía la vivencia de ciertas experiencias, ya que el movimiento tiene un carácter profundo, asociado a una potente sexualidad y también a la experiencia de un cuerpo (femenino) liberado y fuerte, desde una concepción feminista de la mujer y su movimiento. Graham describía así su actitud frente al arte y la vida:

“There is a certain desire one has, a desire that is necessity ... It's like a child. When a child says, Now, nothing else exists, neither the past nor the future. It's now. For me this desire is the desire to live, it's the desire for love, it's the desire for work, the desire for a kind of order in the world. It's a burden to have that desire, but it's a great privilege¹²⁷” (en Bannerman, 2010: 37).

También se ha comentado en el capítulo IV el trabajo de Cunningham y el uso del azar en la creación. Desde mi experiencia, valoro tal mecanismo desde una comprensión del funcionamiento de ciertas lógicas presentes en la causalidad, no solo en la teoría, sino también en la práctica vital. La causalidad funciona en la cotidianeidad, ya que hace más fácil la existencia y genera certidumbre. Pero hay ocasiones donde los mecanismos causa-efecto no funcionan, en una contradicción entre la razón y el corazón que puede emerger desde lo más visceral. Para valorar y acceder a un significado más complejo del uso del azar en la obra coreográfica, se necesita de cierto nivel de abstracción con el que significar este mecanismo. No quiero decir que los significados que otorguen personas de menor edad tengan menor valor, sino que se harán en otros sentidos. Haber encarnado ciertas contradicciones entre la interioridad y el mundo social, da lugar a la necesidad de toma de decisiones en una sociedad donde la lógica temporal causal condiciona la existencia. Algunas de estas experiencias van creando un pozo que alimenta una actitud hacia el movimiento, hacia el objeto artístico y hacia la creación. En palabras de Dhallal:

“Tal vez ningún arte exige tanto de un individuo como lo hace la danza contemporánea. No sólo intervienen la cotidiana preparación física y el desenvolvimiento de los conocimientos técnicos y teóricos; se requiere asimismo la culminación de una cultura especializada que debe vincular a la danza con el desarrollo de otras artes. Además,

¹²⁷ “Hay ciertos deseos que uno tiene, un deseo que es una necesidad... Es como un niño. Cuando un niño dice: ahora, nada más existe, ni el pasado ni el futuro. Es ahora. Para mí este deseo es el deseo de vivir, el deseo de amar, el deseo de trabajar, el deseo para un cierto orden en el mundo. Es una carga eso de tener deseos, pero también un privilegio” (trad. a. del inglés).

habrá que agregar, como requisito *sine qua non* del creador de danza contemporánea, la capacidad de descubrir en el propio cuerpo aquellos movimientos que significan el sentido profunda y auténticamente humano del arte” (1979: 110).

Por otro lado, Mercedes P. nos habla de cómo ella aprecia mucho más la madurez en el escenario que la juventud o el virtuosismo:

“Y luego ya si hablamos de niveles muy avanzados pues ya... Yo tengo una hija que es bailarina profesional, y entonces ya ahí se habla mucho del arte, de la interpretación, pero... a veces los veo como instrumentos, como vehículos absolutamente físicos, y de una frialdad tal interpretando, porque sí interpretan claro, pero como vehículos muy físicos. Porque también las compañías estas grandes utilizan mucho la potencia, la juventud, la... ¿sabes? Quizá las secciones más adultas, como por ejemplo la Netherland, que tiene una... yo prefiero ver a la Netherland que tienen una ya a partir de cuarenta años, que la Netherland jovencita. La Netherland jovencita parece un ejercicio de acrobacia. La Netherland ya mayor tiene unas sutilezas y tienen una calidad de interpretación, no interpretación teatral, sino dancística, puramente sutil, que a mi me gusta más, ¿no?” (Mercedes, P., en Granada a 3 de febrero de 2017).

Una formación continuada durante años y un entrenamiento diario que mantenga activas esas conexiones entre todos los niveles de la persona (corporal, mental, emocional y perceptivo), conllevan una madurez que queda encarnada. Igual que la persona mayor de la comunidad tiene una forma ya madurada para contar sus experiencias acumuladas, el bailarín también acumula un saber que queda expresado en el escenario.

Esta contradicción entre madurez y juventud podemos apreciarla de manera más acuciada en los entornos académicos. Pero también hay que notar que fuera de éstos la danza contemporánea contempla infinidad de desarrollos a partir de una libertad de acción. Carina expresaba así su visión de la danza contemporánea:

“A ver, yo creo que la danza contemporánea en sí, que es la danza... la danza contemporánea en general ha creado un acceso, ha hecho la

danza más accesible. Em... porque puede hacer que sea más... que cualquier persona pueda vivir la experiencia de bailar y conectarse con uno mismo, independientemente de la edad, del contexto social... pueden ser niñas pequeñas haciendo danza creativa con seis años, gente que esté en un centro penitenciario, de distintas etnias culturales... y que lo hagan con... sesenta años” (Carina, M., en Granada a 14 de octubre de 2017).

7.5. “CUALIDADES” DEL CUERPO PARA LA DANZA EN EL CONTEXTO CONSERVATORIO

Estas “cualidades”, a veces también llamadas “condiciones”, suponen una serie de características y/o estados anatómico-fisiológicos ideales para un cuerpo que baila. Tales características variarán dependiendo del estilo de danza que se esté considerando, pero en todo caso implica un determinismo biológico que participa de la construcción del cuerpo ideal y natural para la danza.

7.5.1. Naturalización de lo cultural

Al igual que recogíamos la dicotomía presente en la tradición occidental de cuerpo-mente, el par naturaleza y cultura también han estado enfrentados como producto de la tradición metafísica occidental (Boas, 1944; Jackson, 1989; Strathern, 1992; en Lock, 1993: 135). Ya Durkheim diferenciaba entre el cuerpo físico universal y el cuerpo socializado, que era moralmente superior. Otros análisis han usado símbolos naturales como metáforas para explicar la reproducción del orden social, que han dado como resultado una literatura con relaciones homólogas construidas sobre la arquitectura doméstica, el comportamiento o las partes del cuerpo. Durante mucho tiempo estas clasificaciones no se han cuestionado, ya que se han asumido como “naturales”. En ese sentido, Douglas estaba convencida de que cualquier categoría dada como “natural” era socialmente construida (en *idem*: 135-136).

En nuestro contexto, venimos hablando de unas “cualidades” o “condiciones” que parecen ser necesarias para el ejercicio de la práctica. Durante la entrevista a Miguel, me

decía: “*mi cuerpo es para la danza*”. Con esto también nos está diciendo que hay “un cuerpo” que es para la danza, de acuerdo a una representación que se ha ido construyendo dentro de la práctica y que desemboca en ese cuerpo ideal, casi platónico.

Para ver cómo se construyen esas representaciones, partiremos del contenido que se recoge como parte de las pruebas para el acceso a las enseñanzas elementales del conservatorio. En el caso de las profesionales, tales puntos no se recogen, ya que habitualmente aquellos que accedan al grado profesional ya habrán pasado por el elemental. En la que llaman “prueba de valoración” para el acceso a estas enseñanzas se recogen las siguientes cuestiones¹²⁸:

- Peso y medida
- Aptitudes físicas: columna, pie, piernas y pelvis
- Flexión de columna
- Extensión de piernas
- Salto
- Capacidad rítmica
- Relación espacio-tiempo
- Lateralidad
- Memoria motriz
- Capacidad expresiva y creativa

En estas otras pruebas de un conservatorio diferente se valoran las capacidades físicas como parte del primer ejercicio de la prueba¹²⁹:

- Posición anatómica del aspirante en bipedestación.
- Marcha de frente y de espaldas.

¹²⁸ Extraído del documento de prueba de aptitud a primer curso de enseñanzas básicas de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla. Se adjunta como anexo IV. También se puede consultar en línea en el siguiente enlace: http://www.conservatoriodanzasevilla.com/images/pdf/contenido_pruebas/e_basicas/1_basicas_contenido_prueba.pdf (consultado el 13 de abril de 2018).

¹²⁹ Extraído del documento de prueba de aptitud para el primer curso de enseñanzas básicas de danza del Conservatorio Mariemma de Madrid. Se adjunta como anexo IV. También se puede consultar en línea en el siguiente enlace: <http://www.rcpd-mariemma.es/PRUEBA%20DE%20ACCESO%20A%20PRIMER%20CURSO%20EE-%20OPC%20COMUN.pdf> (consultado el 13 de abril de 2018).

- Prueba en el suelo de la amplitud articular de: pies, rodillas, cadera, pelvis, espalda, hombros y brazos.
- Prueba frente a la barra y en el centro de: la alineación corporal y el porte físico.

Se puede comprobar cómo en ambos casos se habla de las piernas (pies, rodillas, cadera), de la espalda o columna, hombros, etc. En general se usa un lenguaje de tipo anatómico. La objetividad parece ser un elemento importante, por ejemplo: “posición anatómica del aspirante en bipedestación”. Tal y como veíamos en el primer capítulo con Foucault o Le Breton, el saber biomédico es el que legitima ciertas prácticas culturales, que, en este caso, es una prueba de acceso a las enseñanzas básicas de danza, que se realiza a la edad de ocho años (ya hemos visto una edad mayor conlleva una penalización). El uso de lenguaje incluye un a priori objetivo de acuerdo con unas representaciones construidas sobre el cuerpo válido para bailar que se han ido reproduciendo dentro del contexto dancístico.

Estas características físicas que se recogen en la prueba son algunas de las que conforman esa representación del cuerpo ideal. Cuando le pregunto a Mercedes Q. por esas cualidades, dice:

“Dentro de... de un cuerpo de bailarín, ¿no? La cadera. La amplitud de la cadera... pero claro, eso también es más natural, ¿no? Si tú tienes la cadera más abierta o más cerrada. ¿Y qué más? La colocación de los hombros y los omóplatos, es que eso es lo que te va a dar centro al final, la cadera y la colocación de los omoplatos. Y los pies. Si... es que no sé, es que hay quinientas mil cosas. El centro... pero claro, es que el trabajo de centro y de costillas claro... también está relacionado con la columna, está relacionado con la movilidad de la columna, que a mí también me cuesta porque tengo hiperlordosis de esta. Por desbloquear las lumbares, pues poco a poco lo voy consiguiendo, pero que es un trabajo ahí, que es duro. Y lento. Así que todo esto del trabajo de movilidad de columna, de hombros, omoplatos, los pies, cadera, las rodillas... es que todo, en verdad todo” (Mercedes, Q., en Granada a 18 de enero de 2017).

Más que ofrecer una lista de esas cualidades o condiciones en términos anatómicos, se quiere constatar la presencia de esa representación en torno al cuerpo ideal. Otra cuestión sería ver hasta qué punto influye esa construcción en la cotidianidad de los bailarines. Es una realidad que se pasan muchas horas delante de un espejo. Hay una exposición continua a la propia imagen, desde la que poder compararse con ese modelo: *“hay personas que pueden sentirse satisfechas con su cuerpo... o no. Incluso muchas veces el trabajar tanto con el espejo hace como que hay que buscar un movimiento preciso, o un cuerpo preciso en base a una estética precisa”* (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2017). Vivimos un momento social e histórico donde las subjetividades tienden a construirse desde la superficie de lo físico.

Estos desarrollos del yo asociados a la propia imagen podrían desembocar en problemas que tienen que ver con la alimentación y el cuidado del cuerpo, un tema que no resulta ajeno al mundo de la danza. Un estudio que se realizó en el Conservatorio de Danza de Córdoba, con estudiantes de entre doce y dieciocho años, concluía que un alto porcentaje mostraba disconformidad con su cuerpo, aunque solo un pequeño porcentaje presentaba algún tipo de trastorno alimenticio (Requena, C.M.; Martín, A.M.; Lago, B.S., 2015). Actualmente, desde este tipo de instituciones, como el conservatorio, se trata de que estas representaciones del cuerpo no afecten de manera directa al alumnado, y prevenir así cualquier tipo de trastorno en la alimentación. De hecho, en las clases se insiste en la necesidad de estar bien alimentado, algo que por otra parte es necesario para poder seguir el ritmo de trabajo.

Este tipo de representaciones pueden afectar directamente a la práctica. Dogy me contaba el caso de algunas antiguas compañeras en la infancia que *“con el tema del cuerpo físico, que les han machado mucho, les han dicho que no valen para bailar, y al final se lo han creído, y han dejado de bailar, o se han cambiado de disciplina”* (Dogy, R., en Granada a 20 de mayo de 2017). Por lo que respecta a esta investigación y sus participantes (adultos), parece que estas representaciones, aunque se siguen reproduciendo en los discursos, y por tanto persisten, no afectan de manera tan directa a la práctica cotidiana o en su salud.

7.5.2. Las cualidades como “don”

Cuando una persona posee cualidades de ese cuerpo ideal que se veía en el epígrafe anterior, suele llamar la atención de otros bailarines. Desde mi propia experiencia, tras llevar unos años bailando, me di cuenta de que me fijaba mucho más en ciertas partes del cuerpo de otras personas, como por ejemplo la forma de los pies: si tiene un empeine pronunciado, si las medidas son proporcionadas, si los dedos se separan unos de otros cuando el pie está apoyado en el suelo, si cuando están caminando los pies van paralelos o por el contrario tienen cierta apertura (lo que se suele llamar en danza *en dehors*), etc. Pero además de observar, también se hacen valoraciones sobre la adecuación de esas características a la actividad dancística. Cuando un bailarín observa un pie, además de percatarse de su fisionomía, es posible que lo compare con ese otro pie que se supone ideal para la danza, y a partir de tal comparación lo valore. Miguel contaba cómo sus amigas bailarinas le decían que su cuerpo poseía algunas características que lo hacían muy adecuado para la danza:

“Mi cuerpo es para la danza. entonces yo sin hacer nada, en la playa mismo, mis amigas cualquier cosa que hacían de estiramiento, yo lo hacía y decían: ¡guau! Entonces era el pie, me veían el pie, y decían: ¡este pie! Estas cosas, que son super... pero bueno, en esa época para mí supuso que todo el mundo me decía: métete en danza, métete... hasta que un día dije: bueno, pues me voy a meter. Y realmente me encantó. Dejé el teatro y me dediqué a la danza” (Miguel, V., en Granada a 29 de junio de 2016).

La posesión de tales características físicas es como un regalo para el que quiere dedicarse a la danza, tiene el “don” o el “talento” natural. En este contexto la creencia social que privilegia un determinismo biológico encuentra ecos en estas cualidades. Hay una práctica, que es más habitual de lo deseable, que consiste en poner al alumnado más aventajado, que normalmente son los que tienen “condiciones”, en un grupo diferenciado del resto. Esta práctica se justifica por la facilidad para el docente de hacer correcciones, ya que trata con grupos más homogéneos. Pero al mismo tiempo se están perpetuando unas prácticas que discriminan en base a diferencias biológicas legitimadas históricamente dentro de estos contextos educativos.

Aquí el “don” funcionaría como signo de distinción social dentro del grupo. Pero tener las “condiciones” implica al mismo tiempo una aceptación tácita de un beneficio en el momento en que se decide hacer danza. En este sentido dice Mercedes Q.:

“Cualidades, por ejemplo, mi pie, necesita mucho trabajo, yo no tengo buen pie. Una de mis compañeras, que es Mamen, que creo que tiene quince o dieciséis, de manera natural tiene un pie increíble, los pies, los dedos... tiene una quinta perfecta, ella haciendo los ejercicios de clásico podría hacer una quinta perfecta, estupenda, pero como no le sale del chirri apretar un poco las ingles, pues no le sale la quinta. Mientras que yo me estoy matando, para que cierre la quinta. Entonces por eso me refiero a las cualidades, no las aprovechan, porque no tienen que hacer grandes... no tienen que sudar la gota gorda como nosotros para que te cierre la quinta, que es que ellos la tienen, pero por no apretar” (Mercedes, Q., en Granada a 18 de enero de 2017).

Esa asignación conlleva también una necesidad de devolución. Cabe rescatar alguna de las características del “don” tal y como lo planteaba Mauss:

“gran parte de nuestra moral y de nuestra propia vida permanece en esa misma atmósfera donde se mezclan el don, la obligación y la libertad (...), el don no devuelto sigue poniendo en posición de inferioridad a aquel que lo ha aceptado, sobre todo cuando es recibido sin espíritu de devolución” (1979: 229).

No está bien visto dentro del grupo que alguien con “buenas” cualidades no se esfuerce igual que otro. La devolución se hace en forma de trabajo y esfuerzo, en igualdad con el resto de las personas que están en la clase.

Por tanto, si bien tener “cualidades” es un don que nos va a distinguir y legitimar en la práctica, también supone una necesidad de implicación en el trabajo al mismo nivel que el resto del grupo que conforma la clase.

CAPÍTULO VIII

SUBJETIVIDADES EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

¿Puede resignarse a no ser más que un imitador? Exprésese con su propio lenguaje y trate de comunicar a sus alumnos algo que le haya empujado hacia la danza, su entusiasmo, su obsesión, su fe.

Mary Wigman, *El lenguaje de la danza*

En el capítulo anterior nos centrábamos en el cuerpo regulado, donde se inscriben normas y en torno al cual se construyen ciertas representaciones ideales de lo que un cuerpo tendría que ser. Ahora vamos a destacar la capacidad de esos mismos cuerpos de desbordar tales construcciones. Teniendo como teoría de fondo al *embodiment*¹³⁰, se partirá de un cuerpo que no es objeto, sino que es él mismo el que comprende a través de procesos perceptivos en interrelación con el sujeto, en el proceso de la práctica reflexiva. Se concede un carácter más activo a la corporalidad, basado en las experiencias de formación de las que disponemos, así como en otros relatos contruidos en torno a esta temática.

8.1. EN TORNO A LAS SUBJETIVIDADES

El estudio de las subjetividades desde las ciencias sociales ha generado diversos debates que en general han ido dejando mayor o menor margen de agencia al individuo. Para Florence, la producción de subjetividad implica “la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible” (en Foucault, 2008: 21). Esta definición nos interesa como punto de partida, ya que no constriñe la posibilidad de reelaboración de significados y sentidos por parte del individuo.

El sujeto moderno entra en crisis en la segunda mitad del siglo XX. La idea de un individuo dueño de sí mismo y consciente de sus acciones va perdiendo fuerza ante la idea de un “individuo disciplinario” (Foucault, 2002). Según esta perspectiva “la subjetividad es resultado de los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes” (Aquino, 2013: 261).

La intención de este capítulo es contextualizar ciertas significaciones o prácticas presentes en el contexto de formación que en esta tesis se estudia. De esta forma, se reconoce cierta capacidad en los sujetos para resignificar aspectos presentes en su práctica diaria. En el primer epígrafe se expondrá brevemente la historia de la subjetividad de Foucault, ya que nos ofrece una buena contextualización histórica de las posibilidades de

¹³⁰ En el epígrafe 1.5. se desarrollaba esta teoría.

subjetivación en la cultura occidental. A continuación, veremos otros debates generados en relación a las posibilidades de agencia en cuanto a producción de significaciones por los sujetos. El análisis en este capítulo partirá del propio código de danza para ver cómo se reinterpreta la disciplina, qué implica el “movimiento propio” o los significados del dolor en la práctica.

8.1.1. Una historia de la subjetividad a partir de Foucault

Como adelantábamos en el capítulo I, se distinguen tres etapas en Foucault. En la última, a partir de 1978, el tema central será la gobernabilidad, las técnicas y las tecnologías del yo. Produce así una historia de la subjetividad, siguiendo su método genealógico y arqueológico. Morey resume esta historia que “debía partir del «conócete a ti mismo» délfico, pasar por el «confiesa tus pecados» monástico y el *cógito* cartesiano, hasta llegar al mismo diván psicoanalítico” (en Foucault, 2008: 37). Deleuze (1987), en su obra dedicada al pensamiento foucaultiano resume el contenido de esta tercera etapa en la pregunta: ¿quién soy yo? (en Foucault, 2008: 13).

El análisis comienza con el imperativo de *conocerse a sí mismo*, que forma parte también del *cuidado de sí* (Aquino, 2013: 262). En la Grecia clásica la normatividad social daba espacio al individuo para su propia gobernabilidad, le permite “constituirse en sujeto y objeto de su propia conducta” (Islas, 1995: 186). Para ello son importantes las *técnicas de sí*, que según Foucault son:

“las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presente ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo” (en Islas, 1995: 186).

Se trata de una codificación abierta, que deja espacio para la autoelaboración. En general se valoran dos actitudes como positivas: el estado de actividad y la templanza. El primero implica dinamismo, adelantar la acción no esperando a que algo suceda para entonces reaccionar. El segundo se relaciona con la capacidad para regular instintos, placeres y necesidades. Será importante en esta etapa histórica prestar atención a la

sexualidad, entendida como la gestión de los placeres, así como a la dietética, que sería la relación que el individuo mantiene con su cuerpo y que implica al descanso, la comida, el ejercicio, la higiene, etc. Así se conforma el *cuidado de sí*, que es individual y competencia de cada uno. Islas resume lo que sería ese trabajo sobre uno mismo:

- “Detectar el propio estado de necesidad, tener una relación estrecha de conocimiento y dominio con el propio cuerpo.
- Ejecutar una práctica personal, (...) que suscita prácticas de encuentro colectivas, que desarrollan una mínima normatividad de recomendaciones, ejercicios y exámenes, con el fin de dominarse a sí mismo en el juego interno de poder.
- Practicar ejercicios encaminados a conocer la verdad de uno mismo (examen de conciencia)” (1995: 190).

Ya en esta época, el *conocerse a sí mismo*¹³¹ fue elevándose por encima de los otros preceptos, convirtiéndose en una actividad más intelectual que práctica. En la época grecorromana el *cuidado de sí* implicaba cierta autoelaboración desde los individuos, una cuestión que cambia con el cristianismo. La codificación de las *técnicas de sí* pasa a estar controlada por un agente exterior, lo que se mantendrá en la Modernidad. La confesión cristiana implica a otro que escucha y decide qué es lo mejor para el individuo. Las actitudes de actividad y templanza pierden su fuerza anterior. Según Foucault, la confesión:

“no tiene por fin establecer el dominio soberano de sí sobre sí, por el contrario, lo que se espera es la humildad y la mortificación, la indiferencia respecto de la consideración de sí y la constitución de una relación consigo mismo que tiene a la destrucción del sí mismo” (en Islas, 1995: 191).

La Modernidad desplaza la figura del sacerdote y la confesión. Aun así, sigue habiendo un poder que es externo y que condiciona la gobernabilidad dejando poco espacio para la autoelaboración.

¹³¹ Para ampliar este tema, se puede volver al primer capítulo, epígrafe 1.3.1.

8.1.2. Subjetividad y capacidad de agencia

Los debates en la construcción de subjetividades se han diversificado. Si bien autores como Foucault o Bourdieu¹³² minimizan la posibilidad de agencia del individuo contemporáneo, otros dejan más espacio a la posibilidad de que el individuo pueda constituirse como un sujeto que produce sentidos propios del mundo en el que vive. Sociólogos como Touraine o Martuccelli reconocen al sujeto actual con capacidad para producir sentidos individuales dentro su contexto de socialización. En concreto Martuccelli dice que la socialización produce fisuras entre el sujeto y las estructuras, lo que puede conllevar y posibilitar una singularización de las experiencias como producción de subjetividad (en Aquino, 2013: 270).

Por otro lado, Ortner se refiere con subjetividad “a los modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, miedo, etc. que animan a los sujetos actuantes. Aunque siempre se refiere igualmente a las formaciones sociales y culturales que modelan, organizan, y generan esos modos de afecto, pensamiento, etc.”¹³³ (Ortner, 2006: 37). Los sujetos mantienen cierta capacidad de agencia. Hay que comprender por qué las personas actúan, qué significados y sentidos otorgan a sus prácticas, aunque esas acciones estén condicionadas y significadas por formaciones culturales.

8.2. LA DANZA CONTEMPORÁNEA COMO CÓDIGO EN EL CONSERVATORIO

Como se ha visto a lo largo de la tesis, la formación en danza contemporánea se basa en gran medida en el conocimiento y la adquisición de ciertas habilidades y destrezas a través de las técnicas de danza. Recordemos que estas técnicas suponen una codificación cultural del movimiento, un sistema de reglas y valores para los que las incorporan. En este

¹³² Ya se trató en el primer capítulo cómo los sujetos estaban condicionados y determinados por los *habitus*. Sus sistemas de sentimientos, afectos, acciones, pensamientos... se desarrollarán de acuerdo a ellos. Ver epígrafe 1.3.2.

¹³³ El original en inglés: “by subjectivity I will mean the ensemble of modes of perception, affect, thought, desire, fear, and so forth that animate acting subjects. But I always mean as well the cultural and social formations that shape, organize, and provoke those modes of affect, thought, etc.”

capítulo se revisará hasta qué punto la normatividad deja espacio a la problematización de algunos aspectos de la práctica.

Siguiendo a Foucault, Islas habla de codificaciones cerradas o abiertas. En este caso se refiere a los códigos de comportamiento social, pero igual se pueden aplicar a los códigos de danza, de hecho, ella lo hará en su trabajo. En las codificaciones cerradas las interpretaciones de la norma están claras, no hay margen para la elaboración entre la norma y el acto. En cambio, en las codificaciones abiertas ese margen es mayor, ya que permite una interpretación más libre, así como el tipo de actualización (1995: 174).

8.2.1. El movimiento como productor de estados interiores

Cuando nos movemos para bailar, para sentarnos o para escribir en el teclado del ordenador se producen distintos estados interiores. Generalmente, cuanto más conscientes seamos de la actividad que estemos realizando, mayor será la probabilidad de que nos percatemos de ese estado interior, lo que contribuirá a la construcción de ciertas formas de subjetividad.

Hemos visto que las subjetividades pueden implicar modos de afecto, percepción, etc. así como las formaciones culturales con relación a esos modos. Entonces, las técnicas son esas codificaciones de movimiento que generan unos modos de afecto, percepción, pensamiento, etc. en los sujetos. Así mismo, estos modos están organizados, generados y modelados por las técnicas como formaciones que están cultural e históricamente engendradas.

En este punto se va a tomar como ejemplo un estilo de danza más concreto, el *Contact Improvisation*¹³⁴. Se trata de un tipo de danza que surgió a comienzos de la década de los setenta en Estados Unidos de la mano de Steve Paxton y un grupo de compañeros y estudiantes (gente culta de clase media). Empezaron experimentando en parejas con el peso de los propios cuerpos. Es un estilo que se basa en la interacción colaborativa. En la práctica es importante estar muy consciente, sobre todo en cuanto a percepción y atención. El autocontrol se libera en favor de una conexión con el compañero, lo que permitirá una

¹³⁴ En el Anexo fotográfico del capítulo VIII se pueden ver algunas imágenes de esta danza.

suerte de diálogo de pesos, impulsos o cogidas. La improvisación y la escucha corporal son fundamentales (Novack, 1988: 104)

La concepción y creación del *Contact Improvisation* tiene un desarrollo y unos antecedentes, entre los que cabe destacar la influencia del baile de *rock and roll* (como cultura de masas), ya que comparten algunas calidades de movimiento y estructura, así como el foco interno, una energía activa y la improvisación; además de los valores asociados a esas calidades, como son la libertad, la autoexpresión, el igualitarismo y la espontaneidad. También contribuyen las formas de danza teatro, que, si bien eran practicadas por poca gente, compartían algunas de las intenciones del *Contact Improvisation*, como es investigar las fuerzas físicas y los modos democráticos de creación. En general, es un modelo de/para un tipo de vida igualitario y espontáneo (*ibid.*: 105).

Refiriéndose a este estilo, dice Mercedes P. respecto a la influencia de esta danza en las personas que la practican:

“Porque si tú eres una persona muy impositiva y tal, y te interesas por el Contact (...). Yo he visto gente que es como más así (gesto de altivo) y se les cambia la conducta, y se vuelven un poquito como más humildes, ¿no? Que dicen: bueno, es que si yo quiero conectar con esta persona, la tengo que escuchar, porque es que si no... Ya no es porque sea una batalla, sino que es que si no yo de esto no saco ni un dueto ni saco nada, porque es que esto parece una lucha de titanes, más que un ejercicio de colaboración. Entonces, pues eso. Que modifica a veces algunos tipos de personalidad” (Mercedes, P., en Granada a 3 de febrero de 2017).

Hemos visto cómo a este estilo se le asocian valores como el igualitarismo, la libertad o la espontaneidad. Mercedes habla de las actitudes humildes (o igualitarias) que la colaboración hace brotar. Ese código, que está asociado a unos antecedentes, se ha desarrollado como práctica generando unos modos de relación y de afecto que lleva a ciertos estados interiores, que se recrean en la interacción. El cuerpo no es un instrumento sin vida, sino que un movimiento va a generar unos pensamientos o unas emociones. Así

como un pensamiento nos despierta una emoción, o una emoción nos genera un estado corporal¹³⁵.

Para poder percatarse de esos estados interiores, es importante la inteligencia corporal que aprenden y desarrollan artistas, deportistas o místicos, ya que en el momento de la acción esta capacidad puede bloquear a la mente discursiva, evitando así que esta interfiera en una acción no mediatizada por la lógica-racional (Islas, 1995: 224). Por ejemplo, Julene contaba cómo hacía los ejercicios de la barra en la clase de técnica de danza clásica en los últimos meses:

“En cuanto yo veo, en cuanto empieza, yo ya no pienso, me dejo llevar ... “tiki tiki tiki ti” ..., y ejecuto. De hecho, yo ya no memorizo los... cuando marca Mar la barra desde el año pasado, yo ya no la memorizo. Yo me quedo solo con el primero y todo lo demás... eh... voy buscando como imágenes que me lleven a ese movimiento...si hace como un este a la segunda, pues yo ya sé que está en el exterior. Claro, así me confundo un montón de veces... pero no me condiciono en cuanto a: ¡dos!, ¡entra!, ¡sale!. O sea, no quemo energía memorizando... y le doy como señales al cuerpo de hacia dónde tiene que ir” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

Lo que Julene plantea, es una forma diferente de abordar el ejercicio, de manera que la mente discursiva está menos presente, y puede desarrollar así esa inteligencia corporal a la que se hacía mención anteriormente. Normalmente, la profesora marca el ejercicio y el alumnado lo memoriza. Los ejercicios pueden durar hasta tres o cuatro minutos, con lo que la información a recordar puede ser mucha, ya que son movimientos con distintos segmentos corporales, diferentes tiempos en los que se hacen esos movimientos, cambios en los focos de la cabeza, de frente, etc. Además, el código de la danza clásica tiene en sus bases el racionalismo, como constatábamos en el capítulo IV, con lo que los procedimientos, el tipo de conexiones entre pasos o los movimientos reclamarán un uso de la mente discursivo-racional. Este tipo de lógica de ejercicio corporal

¹³⁵ Se retoma de nuevo el fragmento de entrevista de Germana: “sí, es que está todo vinculado, no está separado. Porque... te das cuenta de lo que una emoción hace contigo, ¿no? De repente yo... se pueden poner ejemplos, ¿no? Recibo una noticia, por ejemplo, que me hace sentir inmensamente triste, y noto como el cuerpo hace... (gesto de venirse el cuerpo hacia abajo) ... se cae hacia abajo, se dobla, y me pesa... y siento que el cuerpo literalmente me pesa mucho, como que la tristeza pesa” (Germana, G., en Granada a 12 de enero de 2017).

suele hacer que esa otra inteligencia corporal tarde mucho más en desarrollarse, ya que la mente tiene que estar: “¡dos!, ¡entra!, ¡sale!”, “quemando energía”. Lo que propone Julene es otro modo de abordar ese mismo código. Desde este otro acercamiento es probable que la aplicación de los criterios de “correcto” o “incorrecto” no tenga tanto sentido, ya que lo que se busca es entrenarse en el movimiento desde un estado corporal que deja la mente discursiva en un segundo plano para poner en juego la imaginación, la intuición o las señales corporales, que son parte de esa inteligencia corporal.

También es importante conocer el grado de relación que se establece entre la actividad y el individuo: “la distancia que hay entre una acción concreta y el nivel de injerencia voluntaria y de identificación del individuo con dicha acción” (Islas, 1995: 225). En la vida cotidiana, nuestras acciones suelen estar determinadas por unos fines objetivos. Por ejemplo, en la conducción como acción, el nivel de injerencia se verá limitado por todo el código de circulación y por la finalidad, que suele ser objetiva, como llevar a la persona al trabajo o a un lugar de ocio. La identificación del individuo con la acción debiera de ser constante. Por ejemplo, algo que suele ocurrir es un momento durante la conducción en el que la persona se percata del tiempo (que no sabe muy bien cuánto) que lleva pensando en otra cosa, abstraído de la actividad real que está haciendo, conducir. Es lo que a veces llamamos “poner el piloto automático”¹³⁶. Ahí se produce un corte en la identificación del individuo con la acción, que volverá en el momento en que de nuevo seamos conscientes de la actividad que estamos realizando.

En cuanto al nivel de injerencia, los deportistas, por ejemplo, aun trabajando muchos de ellos con su cuerpo, suelen moverse dentro de un código con unas reglas muy claras, con poco espacio para la autoelaboración. En cambio, las técnicas del bailarín exigen mayor nivel injerencia si se quiere avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (así como de identificación). En danza contemporánea en concreto, se suele dejar un margen mayor para alterar los procedimientos e incluir algo improvisado¹³⁷ (aunque esto no se aplica en todo caso, dependerá mucho del profesorado en cuestión).

¹³⁶ Ese “poner el piloto automático” parece una actitud cada vez más común en una sociedad virtualizada donde el exceso de información (Augé, 2007) lleva a generar dificultades para fijar y mantener la atención en una sola acción.

¹³⁷ Carina contaba en la entrevista cómo ella suele dejar espacio para que el alumnado pueda elaborar algún paso dentro de una secuencia (el extracto concreto de entrevista está citado en la siguiente página). También

El desarrollo de esta inteligencia corporal, tener mayor nivel de injerencia sobre el movimiento o poder identificarse más con la acción, contribuye a un aumento en número y en intensidad de esos estados interiores. En este sentido, también conviene examinar lo abierto o cerrado que es el código de danza.

8.2.2. Apertura del código de danza

Islas destaca la necesidad por parte del individuo de una relación más intensa con el movimiento codificado (1995: 226), y así se ha constatado a lo largo del capítulo V a partir de nuestro contexto de investigación.

La técnica, es decir el código, supone posibilidades de movimientos que el alumnado tiene que ir aprendiendo. En ese proceso de aprendizaje el individuo puede sentir mayor o menor contacto con ella. Ahí se definen los niveles de intervención, que darán como resultado unos modos afectivos de apego o desapego en la vivencia del propio cuerpo y del movimiento. Según Leboulch, una técnica aprendida exigirá un resultado objetivo de movimiento o un movimiento como resultado de una intención¹³⁸ (en Islas, 1995: 229). Muchas veces el nivel de injerencia lo marcará la técnica, pero también el grado de aplicación que marque el profesorado, que también estará condicionado por la apertura del propio código. Por ejemplo, la técnica de danza clásica es un código muy cerrado y en la formación predominan unos niveles altos de mecanización. Esta técnica se adquiere a través de la incorporación de unos hábitos objetivos y precisos, como se constató en el capítulo IV. Las técnicas de danza contemporánea, como *tecnologías corporales*, suelen dejar algo más de margen a la autoelaboración, y desde el profesorado se suele propiciar ese margen. A ese respecto dice Carina:

“Entonces el trabajo de repetición tienes como que modularlo, no siempre utilizarlo. Quizá, si coges un primero, en un primer trimestre sí, porque es verdad que, en los niños, hay veces como que, la... la

Maximiliano reconocía que en sus clases incluye cada vez más la improvisación, para complementar su estilo personal, caracterizado por la acrobacia.

¹³⁸ Un movimiento objetivo sería un movimiento cuantificable, que tiene una forma concreta, y se puede medir. En cambio, el movimiento como intención no tendrá una forma precisa, sino que implicará más bien una pauta que dará como resultado un movimiento. Por ejemplo, la pauta puede ser una emoción: hacer un movimiento a partir del miedo; la velocidad: movimientos rápidos; un espacio: estás dentro de un receptáculo triangular y no puedes salir de esos límites; etc.

rutina de estructura de clases les viene bien. O sea, incluso te hablaría de los más pequeños. Y luego que haya un trabajo de expansión, de creatividad... o que durante cada secuencia se trabaje, ¿no? Pues si vamos a hacer un equilibrio, cada uno el que quiera. O... pues durante la secuencia tenemos una frase musical para improvisar, y retomamos” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2016).

Si bien el código puede ser más o menos cerrado, también el profesorado puede tratar de hacer que la injerencia por parte del alumnado sea mayor, como en este caso sería la intención de Carina. Quizá este tipo de prácticas docentes sean más propias en la danza contemporánea que en otras especialidades, ya que la dialéctica en este contexto entre el movimiento como resultado objetivo o el movimiento como resultado de una intención es mayor.

Los niveles de contacto del individuo con su cuerpo y lo que él hace tiene que ver con una percepción precisa del mismo. La kinestesia¹³⁹, como sentido del movimiento, es fundamental para ello. En una consideración general del movimiento este sentido suele funcionar como un conocimiento tácito, el cuerpo sabe cómo moverse en la consecución de las actividades cotidianas. Su función estará más clara cuando nos iniciemos en alguna otra actividad donde el nivel corporal posea un grado de participación alto. Por ejemplo, una persona que empieza a bailar salsa se dará cuenta de que su sentido kinestésico necesita desarrollarse en ese código para poder aprender los distintos pasos. Si esa persona ya había practicado otra actividad corporal (otro estilo de baile, un arte marcial, etc.), es probable que su sentido kinestésico esté más desarrollado, es decir, que tenga una percepción más precisa de lo que hace su cuerpo.

8.3. LA DISCIPLINA COMO MECANISMO DE REGULACIÓN

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la disciplina parece formar un vínculo entre la práctica diaria, la persona, el cuerpo (pensado como instrumento) y la subjetividad. Los dispositivos actúan sobre el cuerpo para educarlo. La disciplina, desde una óptica foucaultiana, es una tecnología específica del poder que actúa en lo discursivo,

¹³⁹ Ya se ha hecho referencia a la kinestesia en el capítulo IV, donde se definía como el “sentido dinámico que nos permite percibir los cambios constantes en espacio y tiempo de nuestro cuerpo tal y como deseamos” (Potter, 2008: 449).

pero también en lo no discursivo. De esta forma, el poder disciplinario afecta a los cuerpos haciendo de ellos objetos de saber y de inscripción. Para Foucault, la disciplina es “todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos” (Foucault, 2002:129). De esta forma, se trata de controlar aleatoriedades a través de actividades rutinarias que aumenten la fuerza del cuerpo a la par que reducir su posible fuerza crítica (Macías, 2009: 82).

Cuando nos planteamos de qué manera la actividad dancística construye subjetividades, tenemos que plantearnos cómo actúa la disciplina, que además está tan presente en los discursos cotidianos. Según Islas (1995: 179), cuando la disciplina se aplica en la técnica corporal:

- Construye cuerpos obedientes por un poder exterior.
- Opera de manera positiva, sin ejercer violencia.
- El cuerpo y el movimiento se constituyen como elementos analizables.
- La construcción de esos cuerpos se realiza a través del ejercicio corporal.

Como tecnología, la disciplina actúa sobre los espacios, los tiempos y los cuerpos. Vamos a analizar algunos elementos que a nuestro juicio forman parte de la organización disciplinaria.

En cuanto al espacio se establecen lugares cerrados y delimitados, que además facilitan la visualización para el control (Islas, 1995: 179). Si atendemos a las clases donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, veremos que son espacios casi cuadrados, amplios y diáfanos. Además, uno de los laterales tiene una pared llena de espejos, lo que contribuye a ampliar las posibilidades de visión, y en este sentido, también de control. Normalmente la clase se hará de frente al espejo, de forma que el profesor tiene control de la clase en todo momento, también cuando está marcando un ejercicio¹⁴⁰. En general, se mantiene este modelo de clase. La estructura arquitectónica mantiene un tipo de ordenamiento espacial concreto, que lleva también a una impartición de clase donde el profesorado puede controlar en todo momento lo que está sucediendo en la clase.

¹⁴⁰ Cuando un profesor marca un ejercicio, es decir, lo muestra al alumnado, suele hacerlo delante del grupo y de espaldas. De esta forma, es más fácil imitar las lateralidades, es decir, si mueve la parte derecha o la izquierda o los desplazamientos a un lado u otro. Teniendo un espejo delante, aun estando de espaldas al alumnado puede ver lo que está sucediendo en la clase.

En cuanto al tiempo, las actividades suelen dividirse en niveles en los que la dificultad aumenta progresivamente (Islas, 1995: 180). Ya vimos en el capítulo IV cómo el principio de desarrollo organiza los contenidos que se enseñan en la formación. En esta conceptualización está inscrita la noción de progreso, y en general en la temporalidad presente en la cotidianidad. La puntualidad es importante, de hecho, vemos en el anexo I (a. y b.) cómo la puntualidad es un criterio de evaluación. La clase tiene una temporalidad, conforme a un desarrollo progresivo, cuyo comienzo será el calentamiento. Después se irán planteando ejercicios en los que el ritmo y las necesidades energéticas y de atención por parte del alumnado vayan siendo mayores, hasta el final en el que se realizan saltos (que requieren de una mayor fuerza) así como secuencias de movimientos más dinámicas. Si alguien llega tarde se pierde el calentamiento o los primeros ejercicios, que cumplen su función preparatoria dentro de la temporalidad de la clase. De esta forma, la disciplina insta a un control que tiene como finalidad una consecución de la clase que sea correcta y ordenada, pero también saludable, evitando lesiones.

En cuanto al cuerpo, el procedimiento suele ser similar a los ya expuestos. Se busca la eficiencia y la exhaustividad. Predomina una concepción anatómica del cuerpo¹⁴¹. Existe un patrón de cuerpo ideal, como veíamos en el capítulo anterior, y a través del ejercicio tendemos a normalizar conforme al mismo.

Para Islas, el ejercicio disciplinario responde al “uso celular del espacio, el programa temporal ascendente y el control del movimiento de cada una de las partes del cuerpo” (1995: 181). De esta forma, se normalizan y regulan las conductas, de manera que los sujetos las internalicen, hasta el punto de que sea uno mismo el que se exija tales conductas, ya que “la disciplina pone el acento en las formas de relación y subjetivación, así como en la mirada sobre uno mismo como objeto de conocimiento” (Macias, 2009: 83).

La danza clásica quizá es una de las más reconocidas por su disciplina, tanto fuera como dentro de los entornos académicos. Mora, cuando trata la disciplina, incide en el análisis en la danza clásica¹⁴², ya que aplicar esta óptica es especialmente útil para comprender su funcionamiento (2010: 412). Fue en el momento en que se estableció la

¹⁴¹ Ya se ha comprobado en varios momentos cómo se privilegia esta perspectiva. Tal era el caso, por ejemplo, de las pruebas de acceso a las enseñanzas elementales, donde se concretaban ciertos aspectos del cuerpo, como “posición anatómica del aspirante en bipedestación”, en Anexo IV.

¹⁴² Ya se recordemos que su investigación tomaba los tres estilos de danza presentes en la Escuela de Danzas: clásica, contemporánea y expresión corporal.

danza académica cuando se originaron históricamente las disciplinas. En la cotidianeidad de la danza clásica se exige constancia, rigurosidad, eficiencia, precisión, etc. para que la técnica pueda imprimirse en los cuerpos, así como en las formas de pensar y de sentir. Tal y como reconoce Mora, esto se verá no solo cuando se baila ballet, sino también cuando se intentan aprender otros estilos, o en la vida cotidiana (2010: 412). Bailar en el suelo supondrá un gran esfuerzo para una bailarina socializada en la danza clásica. También en la cotidianeidad. Es curioso, por ejemplo, la forma de caminar de las personas formadas en ballet. En mi experiencia, conservo en el recuerdo de manera nítida la imagen de varias profesoras de danza clásica por los pasillos del conservatorio caminando *en dehors*, es decir, con las piernas rotadas desde la articulación de la cadera hacia afuera. Recordemos cómo Carina decía que al poner a caminar a cuatro bailarines de cada una de las especialidades se podrían reconocer los estilos en que se habían formado por las formas de caminada. Realmente la técnica está muy asociada a la disciplina.

La disciplina también opera en la formación en danza contemporánea en el conservatorio. Como dice Mora refiriéndose a las técnicas de danza, su objetivo común:

“es modelar los cuerpos para la técnica e imprimir la técnica de movimiento en los cuerpos individuales, de modo que finalmente puedan actuar dentro del marco de acción de esa técnica de forma casi mecánica, sin tener que “pensar” en el movimiento. El resultado es un cuerpo modelado por y para una práctica específica, con capacidad para interpretar y ejecutar determinados movimientos al detalle” (2010: 413).

Como decíamos, la disciplina opera de manera positiva, o sea que los propios sujetos la internalizarán y la sentirán como necesaria y como productora de su vivencia. Carina lo expresa muy bien en un momento de la entrevista:

“Y sobre todo lo que la danza tiene que aportar a las personas. O sea que la danza tiene que construir en las personas, y no destruir, a costa de estar al servicio de la danza. Y que conste que sé que la danza es muy disciplinada, y sin renunciar a... a ese nivel de... de autoexigencia, que también uno va adquiriendo poco a poco, que la danza te va dando” (Carina, M., en Granada a 7 de octubre de 2016).

La danza va inculcando la disciplina, que implica un nivel de autoexigencia. Esta autoexigencia puede llevar a la destrucción del deseo¹⁴³. Aunque los modos de subjetivación también pueden hacer de la disciplina un mecanismo generador de buenas prácticas, resignificando el carácter negativo que a priori puede implicar en la sociedad actual:

“Pero bueno, vas leyendo y vas entendiendo que no quieres que esa disciplina sea un peso, algo que te obligue, algo que te pese, sino que... aceptar que los hábitos son parte de todo, y que es un trabajo de por vida, que mi profesora de setenta y dos años, se mueve como una niña, y sigue cada día férreamente con su disciplina, haciendo sus ejercicios cada mañana, y poniendo en práctica ese pensamiento consciente todo el día, que es una disciplina maravillosa. O sea, la... algo que a mí como que se contradice con la palabra disciplina, que siempre ha sido algo que se impone, como algo negativo. ¡No, no, no! He descubierto el significado positivo de la palabra disciplina”
(Germana, G., en Granada a 12 de enero de 2017).

En este caso la disciplina que implica la técnica Alexander se vive como una forma de autoregulación de la presencia de lo corporal en una sociedad dominada por el olvido del cuerpo. Este modo de ser implica una existencia corporizada, que se sirve del mecanismo disciplinario, resignificándolo, hacia un proceso de atención al acto perceptivo y corporal como un *cuidado de sí*.

8.4. EN BUSCA DEL MOVIMIENTO PROPIO

Hemos visto que un código abierto suele dejar más margen a la autoelaboración del movimiento. Un código cerrado, en cambio, limitará las posibilidades del mismo. También sabemos que la disciplina actúa como mecanismo de regulación en la práctica de la danza.

¹⁴³ En mi experiencia, tengo conocimiento de varias personas que a una edad temprana quisieron tocar algún instrumento de música. Sus padres las inscribieron en el grado elemental en el conservatorio de música para que aprendieran. En este otro entorno, la disciplina también funciona como mecanismo de regulación de la práctica. En la actualidad, no quieren tocar el instrumento, ya que el exceso de disciplina las llevó a una destrucción del deseo, que persiste hasta la actualidad.

El “movimiento propio” o “movimiento personal” referirá a las posibilidades de agencia de los sujetos dentro de estas relaciones, contribuyendo a la construcción de subjetividades.

8.4.1. Desbordarse (en) el código

Para Mora, si bien la normalización afecta a los sujetos, las prácticas de libertad pueden incidir en la construcción de subjetividad. Estas prácticas de libertad implican una superación y control de las nuevas relaciones de poder que surgirán cuando el sujeto las ponga en práctica, abriendo nuevos territorios de exploración (2010: 416).

Macias va en una línea similar. Si bien en el ejercicio de la danza la disciplina y otros mecanismos normalizan las experiencias, el mismo ejercicio tiene como base a un cuerpo que desea y que escapa a los intentos de reducirlo a mera máquina. Para ella la práctica de libertad será fruto de esa “formación rigurosa, que, de forma consciente y repetida, afecta al cuerpo actual, lo excede y da pauta a que el sujeto se recree en otro tipo de experiencias” (2009: 93).

Julene, cuando habla de qué es para ella la técnica y su función, va en este camino que plantean tanto Mora como Macias:

“para mí la técnica debería ser algo fuera de lo que es la... o sea... de lo que es la danza contemporánea... es decir, tú adquieres una técnica, adquieres mucha técnica para que luego después esa técnica esté en ti, y ya te olvides de ella...y una vez que te olvides de toda esa técnica, y dejes de buscar dentro de la técnica... empiezas a buscar dentro de otros conceptos... más.... Más estereotipos... más contemporáneos... como puede ser, bueno, pues eso... todos los términos con los que ahora quizás ahora se está creando más, o con los que alguien puede llegar e inventar algo.... Lo que sea (...). Aprender todo para olvidarte de todo... y entonces caminar por otro sitio (...)” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

La técnica impone una normalización de y al sujeto y su cuerpo. Estos procesos de subjetivación se construyen conociendo y controlando las relaciones de poder que implica el código para poder abrir otros territorios y emprender esas prácticas de libertad:

“aprender todo para olvidarte de todo... y entonces caminar por otro sitio”. Según Contreras, “si las prácticas artísticas fracturan nuestra adormilada percepción de la realidad, en la danza esta fractura tiene que hacerse, de manera fundamental a través de y en el cuerpo de bailarines y bailarinas” (en Macias, 2009: 92). Como hemos visto, la técnica afecta y produce cierta corporalidad a través del ejercicio repetido y la disciplina. Es desde este lugar desde donde el sujeto tiene la oportunidad de desbordarse, de abrir nuevos horizontes a través y en su propia corporalidad. Un individuo que trabaja de/desde/con su cuerpo, puede transmutar un cuerpo maquinal y dormido en uno activo y crítico, para cuestionarse, polemizar, modificar, dislocar el orden corporal.

De esta forma, las prácticas de libertad revelan un “contrapoder que actúa silenciosamente sobre aquello, aparentemente inamovible y sobre las técnicas afianzadas en una corporalidad fija” (Macias, 2009: 93). Este contrapoder invita a la experimentación, a la investigación, a eso que nos llevará al “movimiento propio”. Mecanismos como la repetición son reapropiados, pero ya desde otro territorio, que buscan nuevas significaciones en su quehacer:

“A mí eso me lo da la repetición. Como un mundo más interno, como un mundo más de fantasía. Te hace meterte en tu cuento. Es como... no ser consumista, no tener mil cosas, tener una y tener que sacarle partido a esa cosa... te hace creértelo tanto que al final esa cosa se considera... la elevas a ser la hostia, (...). Para mí la repetición va por ahí. Otra cosa es que quieras hacer otro tipo de trabajo. Pero en cuanto a un trabajo personal, a mí me ha servido mucho para crear movimientos propios de tal manera que los puedo dejar ya... ya metidos para siempre” (Julene, S., en Granada a 16 de febrero de 2016).

Esta es una de las formas en que los sujetos producen agencia, con la reapropiación de mecanismos de la técnica. Esta forma de agencia se situaría en el eje dominación-resistencia. Este mecanismo lleva al individuo a un bucle en el que se borra a sí mismo, se pierde, para ir constituyéndose como sujeto en movimiento.

Por otro lado, Mora (2010) recoge una cuestión interesante. Las personas que se forman en danza dicen seguir aprendiendo y bailando por el placer que les genera. La

práctica les aporta bienestar y felicidad. Por ejemplo, Mercedes Q. me decía cuando le preguntaba por la parte más emocional del entrenamiento:

“para mi sobre todo es felicidad. Porque como hago diferentes cosas a lo largo del día, que estudias, o trabajas o algo... pues cuando mejor estoy es cuando bailo, siempre. Y yo creo que por eso es por lo que sigo, aunque sea pesado” (Mercedes, Q., en Granada a 21 de marzo de 2017).

Los códigos de danza con los que se trabaja en la institución, como *tecnologías corporales*, determinan formas de acción, así como formas de sentirse con respecto a la técnica. Se pregunta Mora: “¿dónde está la diferencia entonces entre sentirse libre y sentir placer como producto de ciertas relaciones de poder, y sentirse libre y sentir placer como parte de prácticas de resistencia?” (2010: 416). Según ella, las primeras ocurrirán en momentos concretos como fruto de esas tecnologías. Las segundas ocurrirán cuando la práctica deviene un modo de vida.

Autores como Bourdieu dejan muy poco espacio a la posibilidad de agencia en los individuos, con un determinismo casi total dado por los *habitus*¹⁴⁴. Desde otras posiciones se deja mayor margen. Sewel Marshalls defiende la existencia de fallos en la reproducción del orden social. También Giddens incide en la idea de que los sujetos saben, al menos en parte, lo que hacen, y que por tanto pueden actuar contra las estructuras que lo conforman (en Ortner, 2006: 40-41). La propia Ortner sigue esta línea. Dice que la agencia no es algo que viene dado de manera natural, sino que toma forma a partir de deseos e intenciones, dentro de una matriz de subjetividad entre sentimientos, pensamientos y significados (culturalmente constituidos) (2006: 41). Desde ahí plantea la existencia de dos tipos de agencia en el análisis, indisociables en la práctica. Una que es resistencia al poder (como la reapropiación del mecanismo de la repetición a la que se refería Julene). Pero también habla de otro tipo de agencia, que tiene que ver con la intencionalidad. Son acciones

¹⁴⁴ De ahí las críticas de otros autores como Bernard Lahire, que constatan la limitación del concepto de *habitus*. Su crítica se basa en los casos con que Bourdieu justifica su teoría, ya que resultan favorables para el funcionamiento de los *habitus* tal y como los plantea. Bourdieu parte, por un lado, de una sociedad tradicional y poco diferenciada como es la *kabila* argelina. Por otro, también se apoya en los estudios sobre los hábitos de Panofsky, cuando éste mismo reconocía la excepcionalidad del contexto y la etapa histórica de su aplicación. De esta forma, Lahire se cuestiona la pertinencia del uso del concepto de *habitus* en otros contextos (2004: 38-40)

intencionales, que se diferencian de las rutinarias, y que pueden implicar ciertas transformaciones (en Mora, 2010: 417-418).

Cuando la práctica deviene modo de vida, como decía Mora, es cuando se vive en ese *partially knowing* de Giddens, o con la intencionalidad de la que habla Ortner. Ésta última enfatiza la existencia de una conciencia (en el sentido de reflexividad) aún situados en un contexto donde imperan ciertas formas de dominación cultural. Esa conciencia es la base para cuestionar el mundo en el que nos encontramos (Ortner, 2006: 60).

Le Breton se refiere a la danza contemporánea:

“(…) antes que repetición de lo mismo, es la inducción de un sujeto en suspenso, creador del espacio y el tiempo en que se produce. Matriz eternamente renovada de sentido; invención de formas y de contenidos. Inventando nuevos lenguajes o nuevas maneras de ser, es una exploración sin fin del continente corporal” (2010: 110).

8.4.2. La creatividad y la improvisación¹⁴⁵ como posibilidad de agencia¹⁴⁶

Para Islas la posibilidad de agencia en la danza contemporánea está relacionada con los márgenes de creatividad. La autora define la creatividad como “la capacidad de recombinar criterios o sobrepasarlos para crear algo nuevo pero aceptable en cierta cultura” (1995: 231). A su vez propone ver hasta qué punto se alteran los usos corporales, los tiempos y los espacios en las prácticas creativas, si es que hay lugar para las mismas, así como para el juego y otro tipo de movimientos. De esta forma, se producirían fisuras en la codificación incorporada por los bailarines que darán lugar a otras formas de acción (entendiendo la acción del modo en que se planteaba en el capítulo IV, es decir, como un elemento donde participan cuerpo, mente, emoción y percepción).

¹⁴⁵ La improvisación puede ser de muchos tipos. Hay técnicas destinadas a desarrollar esta capacidad de moverse fuera de un código o una coreografía previamente estructurada y aprendida. Las técnicas de improvisación pueden variar, desde dar pautas, trabajar con objetos, con sensaciones, imágenes, etc. La improvisación tendrá un uso final muy variado: desde generar material para una composición, hasta el bailar por bailar, por el puro placer. También hay piezas de danza que son totalmente improvisadas, o funcionan con pautas. Pero en general, el momento de improvisar implica una búsqueda, que puede estar más o menos determinada, en la que la persona se mueve fuera de la estética del código técnico.

¹⁴⁶ En el Anexo fotográfico se pueden ver algunas imágenes de improvisaciones.

Dentro del conservatorio la creatividad es un valor estimado necesario si queremos llegar a eso del “movimiento propio”. Se asocia a un trabajo que tiene más que ver con la improvisación que con la técnica, ya que, como Islas destaca, tiene que ver con recombinar o sobrepasar lo aceptable, que en este caso sería lo establecido por el código técnico. Para Carina está claro que el movimiento propio y la improvisación van de la mano:

“pero en cualquier caso para mí el objetivo de la improvisación sería crear un lenguaje personal, a nivel individual... independientemente de lo que se hace... un trabajo de improvisación para llegar a un trabajo de composición. Pero, sobre todo, la finalidad de la improvisación es que cada intérprete consiga su propio movimiento” (Carina, M., en Granada a 14 de octubre de 2016).

Hay una asignatura dentro de la formación en danza contemporánea que es Improvisación. Su duración oscila entre la hora y media y las dos horas semanales en todos los cursos. Vamos a analizar brevemente los programas de esta asignatura, centrándonos en los contenidos conceptuales y los objetivos generales que son prácticamente iguales en todos los cursos. Los contenidos procedimentales variarán en cada curso, aunque aquí vamos a centrarnos en lo común y más general.

Por lo que se refiere a los contenidos conceptuales, uno de los puntos se refiere concretamente a la *creatividad y la imaginación*¹⁴⁷. También en otro se refieren directamente a los *elementos: el tiempo, el espacio, el ritmo, el silencio, la energía y su relación con uno mismo*. Este punto abarca todos los factores propuestos por Islas. En otro se incluyen referencias al sujeto, que deberá tener *autocontrol, reflexión y concentración*. Así mismo, será importante *bailar en grupo: escuchar, observar, interiorizar, responder, sentir: bailar*, con lo que la *observación hacia los demás compañeros del grupo* será una *fuerza de enriquecimiento*. Por último, se hace referencia a la *exploración del trabajo corporal con relación a los objetos*.

En cuanto a los objetivos que se persiguen con la asignatura, en relación más directa a aspectos corporales del sujeto: *despertar la escucha corporal, activar la disponibilidad corporal, mostrar coordinación entre las diferentes partes del cuerpo,*

¹⁴⁷ Se ha puesto en cursiva todo lo que se ha extraído literalmente de la programación de la asignatura de Improvisación, que se puede consultar en el Anexo V.

tomar conciencia del espacio que el propio cuerpo ocupa y el que le rodea y despertar la escucha de comunicación corporal entre distintos compañeros. Por otro lado, se destaca la capacidad de adaptación espontánea a un movimiento, a una idea o una situación, que a su vez será importante para la resolución de conflictos. Dos de los objetivos se refieren casi directamente a ese concepto de “movimiento propio”, que además se asocia a la libertad: interiorizar, desarrollar y exteriorizar el concepto de libertad y naturalidad del movimiento y expresarse libremente para conseguir llegar a la esencia del propio lenguaje. Por último, se habla de disfrutar del acompañamiento musical y del proceso de la improvisación y de la composición a través de la improvisación.

En general, la improvisación como práctica tiene a la creatividad como valor, pero también la libertad y la responsabilidad (grupal en el caso de improvisación en grupo). Todos los objetivos y contenidos aquí citados podrían aplicarse como atributos del “movimiento propio”. La improvisación supone una búsqueda de lo desconocido, aquello que escapa a nuestra imaginación más inmediata. En este sentido, la creatividad y la libertad son valores indispensables para adentrarnos en lo que no conocemos. A través la improvisación se puede llegar a eludir la historia de la codificación cultural de movimiento de cada contexto (Foster, 2015: 399)

Dicha libertad suele asociarse con lo personal, con lo que uno es y cómo uno se mueve fuera del código de entrenamiento. Dice Mercedes Q. cuando le pregunto cómo se siente cuando improvisa:

“Pues me siento yo, al final, que es por lo que bailo. Porque está bien trabajar con un coreógrafo, con un profesor que te guste. Pero al final no eres tú, no estás haciendo algo que te... que a ti te salga, ¿no? Lo estás imitando todo el rato. Y la improvisación lo que me gusta es que eres tú, al final el movimiento lo estás haciendo tú, sin que nadie te diga si lo estás haciendo bien o mal” (Mercedes, Q., en Granada a 18 de enero de 2017).

Para Foster, la improvisación puede llevar a descubrir nuevas identidades propias, con lo que el concepto de agencia, así como las nociones de poder y deseo han de reformularse para estos casos (2015: 403). Carina dice cuando le pregunto sobre la relación entre improvisación y creatividad:

“Es que la improvisación es desarrollar la creatividad de la persona hasta que llega a su lenguaje personal... o sea, que es como alcanzar su propia identidad. No tienen que improvisar llegando a un estilo específico, sino... pues en el que se vea que hay una energía, que hay una intención clara de movimiento, que haya una versatilidad, como una riqueza... como una gran paleta de colores... y qué se hace con esos colores ¿no?” (Carina, M., en Granada a 14 de octubre de 2016).

Maximiliano destaca cómo el contacto más continuado con la improvisación le ha llevado a cambiar un estilo personal construido en torno a la acrobacia¹⁴⁸:

“El encuentro ese con Wim Vandekeybus fue yo creo que muy importante, porque me ha hecho... aparte de los contactos que hice para futuros trabajos, me ha hecho encontrarme con una técnica y con una manera de dar clases, como integrar un poco la acrobacia a la danza, como ellos también tienen un trabajo muy energético y muy físico, y me sentí muy identificado. Y eso... ha hecho, me ha hecho como un poco... pues a crear un estilo. Y ahora mismo se está rompiendo, o sea, estoy yendo a otro camino. Entonces, ya también el trabajo con Dani, que son otras cosas, que es otro tipo de trabajo, hasta mis clases están cambiando un poco, estoy un poco dejando de lado el tema de la acrobacia, y estoy trabajando mucho con improvisación, estoy trabajando con improvisación y búsqueda de un movimiento diferente, porque me está cambiando un poco la manera de moverme, y mis intereses hacia la danza” (Maximiliano, S., en Madrid a 4 de abril de 2017).

En este punto voy a reflejar parte de mi experiencia, ya que la improvisación es lo que me ha movido a formarme en danza, con el fin de conocer mejor las posibilidades que puede ofrecer un trabajo corporal, en un acto de voluntad deseante. Para mí la improvisación, que al fin y al cabo es bailar en un acto de libertad, es uno de los mayores goces que hasta el momento he experimentado. Como queda expresado en el Anexo 0,

¹⁴⁸ En el capítulo III se introdujeron algunos aspectos de la trayectoria de Maximiliano. Su estilo personal, construido entre la danza contemporánea y la acrobacia, se debe en gran medida a su formación y práctica durante la infancia y juventud en gimnasia deportiva. El movimiento propio estará en gran medida determinado por la historia personal de cada individuo, y su formación.

siempre he sentido que, al expresar ciertas ideas o pensamientos, había algo que quedaba sin decir, no me sentía del todo satisfecho con cómo el lenguaje daba forma a eso que yo quería expresar. Cuando bailo ese problema se disipa. En el momento en el que decido dejar de moverme, siento que lo “he dicho” todo. Desde luego que la formación que he recibido durante todos estos años, no solo en danza contemporánea, también el teatro o el *butoh*, ha contribuido a desarrollar exponencialmente esa confianza en lo que uno hace y en cómo uno se mueve. Además, el entrenamiento técnico posibilita la apertura de nuevos caminos por los que investigar. Aunque a veces pueda parecer una quimera eso del “movimiento propio” que además rezuma cierto esencialismo, realmente se llega a crear una suerte de identidad, entre todas las que pueden coexistir dentro de una individualidad, que luego en el actualizarse fluctúa y se modifica. En mi caso, después de estar unos años ya formándome, un día que andaba improvisando en un ejercicio, en este caso dentro del proyecto de Vladimir Tzekov, reconocí en mí una cierta identidad corporal en movimiento. Fue como una especie de confirmación católica, en la que uno se reafirma y se reconoce como sujeto. Al terminar el ejercicio de improvisación, me senté, y traté de repasar lo que había hecho, al menos lo que me acordaba. Por un lado, identifiqué ciertas emociones a partir de las sensaciones del movimiento, que podrían asemejarse con melancolía, nostalgia y optimismo. Por otro lado, en muchas ocasiones los movimientos se realizaban con una tendencia a estirar alguna extremidad, como un giro con un brazo o una pierna extendida. Todo ello me llevó a una suerte de identidad con un tufo a neoclásico y a danza contemporánea sesentera. En el momento en el que me percaté, quise que eso no hubiera sido así. Realmente no empatizo nada con esos estilos como espectador, pero me descubrí en ese ser y sentir. Desde entonces, trato de incluir otro tipo de movimientos a ese movimiento propio, ya que como otras identidades no es algo estático, sino que puede fluctuar y se puede trabajar sobre ello.

8.5. EL DOLOR

El dolor es más que una pura sensación, implica una percepción complejizada por la trayectoria acumulada del que lo siente. Como veremos aquí, no lo siente igual un bailarín que cualquier otra persona. O alguien que justo empieza con la danza, a otra que ya lleva años de práctica y entrenamiento. Las experiencias de dolor son subjetivas, y por ello únicas, ya que están condicionadas por la educación, el contexto familiar, las

enfermedades, la situación económica, etc. de cada persona. Aun así, es habitual asociar el sufrimiento (como valor moral) al dolor, tanto al más físico como al más emocional.

¿Pero qué ocurre cuando condicionados por nuestras prácticas estamos expuestos al dolor muy habitualmente? ¿Pasa el sufrimiento a ser parte de nuestra cotidianidad? ¿Cómo se significa el dolor en estos casos?

8.5.1. El dolor como hecho cultural

Siguiendo a Le Breton (1999), en la tradición aristotélica el dolor se ubicaba en la esfera de lo emocional, formando así parte de la intimidad del que lo sufría. A partir de la Modernidad, con Descartes y el mecanicismo, el dolor pasará a ser una sensación corporal, que sobreviene al individuo, por lo que éste queda fuera en la participación de la construcción del sufrimiento. Desde la biología el dolor se describe en su objetividad máxima, buscando entre sus mecanismos, su origen y punto de llegada para controlarlo. Desde la filosofía y la psicología, relegadas a un segundo plano dentro de las disciplinas legitimadas para el estudio del dolor, éste pasa a lo anecdótico, como parte de la experiencia subjetiva del individuo. Desde estas perspectivas, el dolor, visto como hecho sensorial, no puede explicar ciertos hechos que resultan innegables dadas las experiencias que toda persona puede tener con el dolor, y que se relacionan con un componente afectivo. Será a partir de *Los estudios sobre la histeria* de Freud y Breuer cuando se cuestione el dolor como mero hecho mecánico, mostrando la participación del inconsciente en los sufrimientos de la histeria. Es cierto que el dolor funciona a modo de sentido, nos informa de situaciones anormales o de peligro. Pero el dolor está asociado al sufrimiento, cuyo significado requiere una consideración moral y cultural (10-12).

El dolor es hecho fisiológico, pero también una experiencia simbólica. El dolor nos advierte de peligros que nos acechan. Le Breton pone el ejemplo de las personas enfermas de lepra, que, al no sentir dolor, son mucho más vulnerables. Dependen de su oído y vista para hacer frente a las adversidades que su entorno les puede poner: una rata les puede comer la carne mientras duermen, ya que no sentirían el dolor. Pero explicar el dolor solo en estos términos sería insuficiente dada la complejidad de relaciones que lo rodean, así como el sufrimiento en relación al hombre y el mundo (1999: 14).

En general en nuestra sociedad el dolor tiene connotaciones negativas. En cuanto un hijo le dice a su madre que le duele algo, enseguida le tratará de proporcionar algún remedio para que no sufra, ni él, ni ella por verlo en ese estado. El dolor es sufrimiento, y el sufrimiento hay que apartarlo de nuestra existencia. Pero el dolor no siempre se significa de esta manera, por ejemplo, pensemos en la persona que va tras el santo en procesión haciendo penitencia, donde el sufrimiento, como dice Le Breton, se vuelve prueba de amor y signo de devoción (*ibid.*: 17-18). O el caso de las prácticas *BDSM*,¹⁴⁹ donde el dolor podríamos decir que participa de la construcción del placer. En el caso de algunas cirugías, el beneficio de la juventud condiciona el padecimiento (Martínez, 2008: 125). Pero estos son solo casos concretos que no siguen la tendencia que a partir del Siglo de las Luces insta a la desaparición del sufrimiento humano y del dolor como uno de sus máximos componentes, ya que, como dice Eugenio Trias: “el dolor es, precisamente, esa experiencia radical y estructural de algo opaco que resiste y que no puede ser concebido, apropiado ni dominado: algo que reta y amenaza con aplastar al pensar-decir, al logos, que en esta tesitura comprende su raíz estructuralmente escindida y desgarrada, o trágica” (en Martínez, 2008: 124). De esta forma resulta lógica esa lucha contra el dolor.

El dolor también nos recuerda que estamos vivos y que formamos parte del mundo, que nuestra existencia es encarnada. Nos puede llevar a lo más hondo, pero cuando pasa nos encumbra como el Ave Fénix resurgiendo de sus cenizas.

8.5.2. Bailar a veces duele

Cuando una persona está varias horas al día entrenando y trabajando (con/de/desde) su cuerpo, durante varios días a la semana y durante varios años, es inevitable que el dolor aparezca en algún momento. Este hecho se acentúa aún más si tenemos en cuenta que los participantes en la investigación son de edad adulta, ya que, como se decía en Mora, sus cuerpos se han “endurecido, es decir, que no tienen tanta elasticidad muscular y/o articular.

En general el dolor está presente en la práctica diaria. Parece que, si una persona se quiere formar en danza, tendrá que aceptar cierto nivel de dolor.

¹⁴⁹ Esta expresión aglutina diversas prácticas relacionadas con la sexualidad y el deseo: Bondage y Disciplina, Dominación y Sumisión, Sadismo y Masoquismo.

“Bueno, eso es algo que me acompañó siempre, siempre me dolió el cuerpo, muchísimo, muchísimo” (Maximiliano, S.).

“Mis dolores cotidianos, las lumbares... lo que tengo más afectado son las lumbares” (Mercedes, Q.).

“Bueno, yo soy muy bruta. Siempre trabajo con dolor, generalmente” (Julene, S.).

“Pues a veces (el dolor) como algo necesario, ¿no? hay momentos en los que tienes que forzar tu cuerpo, para poder conseguir algo y experimentas dolor; y al final lo que haces es aguantar” (Dogy, R.).

“Es que el dolor está. O sea, que yo creo que es algo que se tiene que enseñar a gestionar” (Carina, M.).

“A medida que me hago mayor, de alguna forma me asusta ese dolor que es parte de cómo me siento todo el tiempo ahora; algo que se acepta como normal” (Megan, N.).

En el caso de Miguel, cuando le pregunto por el dolor, me comenta que él prácticamente no lo ha sentido durante su formación, solo en una ocasión tuvo un dolor fuerte en el cuello, pero que eso le pasó cuando ya no bailaba (cuando se dedicaba a la docencia). Incluso me decía que no solía tener agujetas en los momentos de entrenamiento y práctica más fuerte. Cuando le pregunto si ha tenido lesiones, me dice:

Entrevistador: ¿Lesiones?

Miguel: Nada, tampoco. Tonterías de dolerme algo. Pero nada, de una semana y luego se me quita.

E: Eso es un dolor, ¿no? Tampoco tiene que ser crónico...

M: Bueno, pero es un dolor muy aceptado. Que tú dices: bueno, me he pasado con la segunda. O aquí he pegado un pedazo de movimiento y el músculo se ha quedado cogido... Bueno, eso no me planteaba a mí conflicto, eso me llevaba a mí a estar tranquilo, unos días parado y ya está.

E: Claro, entonces sí que había ...

M: Hombre, sí hay cosillas...pero bueno...

En general, como dice Miguel, hay un dolor “muy aceptado”, que una vez que uno vive la cotidianidad de la formación y práctica, parece asumir tácitamente. Una vez que ese elemento forma parte de la hábitud (Merleau-Ponty) y está aceptado, parece que el sufrimiento que se asocia al dolor de alguna forma de suaviza. En ese sentido, Carina destaca la necesidad de aprender a gestionar el dolor:

“Y creo que también tiene que haber esa determinación a no tener miedo al dolor. O sea, también es que socialmente el dolor está mal visto. Y yo no creo que sea.... Es que el dolor está. O sea, que yo creo que es algo que se tiene que enseñar a gestionar. No hay que crear como docentes, por supuestísimo, situaciones que generen dolor... o sea, que eso es algo inevitable. Hay veces que puede suceder, que por comentarios que se hagan... para... pues se puede pensar como antiguamente que era para motivar, cuando se comparaba con una persona, o cuando se generalizaba a todo el grupo... “parecéis”. O sea, desgraciadamente, antiguamente era como ese tipo de metodología, como para provocar y ver quién se quedaba en el camino y quién no. O sea, a ver, yo creo que el dolor hay que enseñar a gestionarlo, a aprender de él, a ser más fuerte, pero no porque haya que serlo, sino porque... lo superas” (Carina, M., en Granada a 14 de octubre de 2016).

Aparentemente no hay forma de escapar a esa relación danza-dolor. De hecho, tal y como reconoce Carina, unas décadas atrás el dolor y la capacidad de tolerarlo suponía una marca de valía y de estatus. Padecer y aguantar era necesario para hacer el paso persona-bailarín. En cambio, la persona que no aguanta, la pusilánime, no tendrá mayores opciones. Andrea Roberts reconoce que, en su etapa de formación, a finales de los noventa, el dolor era signo de un trabajo bien hecho, terminar una clase con todo el cuerpo dolorido sería un signo de éxito. En la actualidad los límites de lo aceptable han cambiado. Por un lado, la realidad social es otra, y el dolor cada vez está menos tolerado. Andrea habla de *“una cosa de millenials¹⁵⁰”*, que no hacen lo que no les gusta o que les provoca dolor: *“la idea de parar en el límite es nueva”* (Andrea, R., en Toronto a 1 de octubre de 2017), refiriéndose

¹⁵⁰ El concepto de *millenials* surge desde el ámbito de la mercadotecnia para referirse a una generación de personas que nacieron entre 1985 y 2000. Posteriormente se ha extendido su uso, especialmente en países anglosajones.

en el límite en el que empieza a haber dolor, por ejemplo, a la hora de elevar una pierna. De alguna forma, el discurso del profesor tiene que cambiar para hacer que su alumnado amplíe esos límites, no a través del sufrimiento por el dolor y la comparación, sino con un discurso motivante y positivo. Por otro lado, cuando el alumnado es adulto, se aleja de esta metodología que premia el dolor, tal y como reconoce Dogy: *“y luego pues, ya llega un punto cuando ya eres más adulto que dices: mira, no tengo necesidad de hacer ese camino, hay otras opciones, yo busco ya por otro lado donde no quiero ya seguir soportando ese tipo de dolor”* (Dogy, R., en Granada a 26 de julio de 2017).

Sea mayor o menor el umbral con el que se trabaje en la clase, el dolor juega un papel importante en la cotidianeidad del bailarín. Si lo pensamos a modo de sentido, impone límites a la acción. Durante la consecución de un ejercicio en el que la persona tiene que hacer una torsión, el dolor puede ser la limitación que marque el final de esta, aunque no se haya llegado al grado ideal marcado por la técnica. También puede suceder que un pequeño dolor nos haga replantearnos la forma de realizar algún ejercicio. Si por ejemplo sentimos un dolor en el pie derecho, trataremos de evitar los equilibrios sobre ese pie, o la recepción de un salto solo con el pie derecho. En esos casos, se usarán ambos pies tanto para los equilibrios como para la recepción de saltos, y en todo momento trataremos de adaptar el material de ejercicio propuesto a la situación concreta. Incluso si el dolor persiste, es probable que se pida permiso al profesor para sentarnos¹⁵¹ y dejar de hacer la clase y observarla¹⁵².

Le Breton dice que “el dolor no actúa como una sensación que da sentido e información útil para la conducta del individuo en relación con el mundo objetivo (...) Ningún órgano sensorial está especializado en el registro del dolor” (1999: 11). Si bien esto último es indiscutible, para la afirmación anterior el caso de la danza puede plantear algunas especificidades. Para Potter los sentidos de calor, cinestesia y dolor son de vital importancia en el entrenamiento en danza contemporánea, además del tacto y la vista como sentidos clásicos en Occidente (2008: 446). Además, los conceptualiza como tal, como sentidos, ya que nos dan información a través del cuerpo y la sensación a la hora de llevar

¹⁵¹ Este tipo de formalidades son necesarias en este contexto, ya que forman parte de la disciplina, y que supone una muestra de respeto al profesor y al trabajo del alumnado compañero.

¹⁵² En el Anexo fotográfico de este capítulo se puede observar una fotografía tomada por una alumna que se encontraba sentada observando la clase (se pueden ver el resto del alumnado atendiendo a alguna explicación), con una pomada para el tratamiento de afecciones dolorosas o inflamaciones de articulaciones, tendones, ligamentos o músculos.

a cabo, entre otras, la actividad dancística. Es verdad que la percepción del dolor es subjetiva, y normalmente responde a una anomalía en el desempeño de alguna función corporal, con lo que médicamente será un síntoma. Pero en la práctica de la danza destaca el valor del dolor como sentido, ya que el aporte de información en un momento concreto va a guiar la percepción y la conducta.

De esta forma, el tránsito dolor-sufrimiento en la práctica de la danza presenta estas singularidades. El dolor parece inherente a la actividad, de ahí que se generen estrategias de aceptación y gestión para no desencadenar un sufrimiento directo. Se produce una actitud positiva y proactiva frente a ese dolor “aceptado”.

8.5.3. La danza como terapia: la catarsis

Spencer destaca, entre otras funciones que pueden cumplir las danzas, la catártica o terapéutica (1985: 3-8). Hay diferentes ejemplos, desde los bailes medievales contra las epidemias (baile de San Vito) hasta las danzas informales de los niños de Samoa, que, según Margaret Mead, les quitaba la tensión que iban acumulando como consecuencia de la represión y la subordinación hacia los adultos en diferentes situaciones. Para Isadora Duncan, funcionaba como principio de creación e innovación.

Cabe reseñar un fragmento de entrevista con Miguel V.:

Miguel: “En el tema personal a mí lo que me ha ido muy bien en la danza es... como una manera... la danza en el sentido creativo. Una manera de ir analizándome a mí mismo, de ir conociéndome a mí mismo... de ir reconociéndome a mí mismo, y de ir construyéndome a mí mismo... en el sentido psicológico, personal. Porque en relación a lo creativo... porque tú al crear, te vas dando cuenta de por qué vas en una línea, por qué los movimientos te gustan a ti son de esa manera, y tiras de la izquierda a la derecha y no tiras de la derecha a la izquierda. Son cosas que luego uno va analizando, y la verdad es que te va ayudando. A mí me ha ayudado en el sentido de que me ha hecho sacar muchas cosas de mí que me han venido muy bien como persona. En el sentido creativo.

Entrevistador: y luego...

M: O sea, un poco terapia, para que nos entendamos. En un sentido terapéutico. Porque además de joven estaba muy perdido, que no sabía qué hacer... pero no sé por qué era que algo artístico necesitaba. Pintura que si escribir, que si tal... perdido. Entonces yo creo que eso es que hay algo en ti que quieres expresar y quieres encontrar el camino”

Aquí Miguel incide en el aspecto creativo de la práctica. Se canalizan ciertas tensiones entre el yo individual y el mundo social, en un acto reflexivo. Tal y como él dice, no es algo propio de la danza como movimiento lo que a él le ayuda, sino el acto artístico que le da pie a analizarse como persona. Miguel también está aquí en la línea del movimiento propio, en cuyo análisis y reflexión encuentra sus sentidos que le llevan a subjetivarse como persona. Si tenemos en cuenta el tipo de creaciones que hace Miguel, podríamos decir que la función catártica está muy presente. En sus coreografías prima esa liberación de las pulsiones más profundas o como dice él en otro momento, de “sacar los demonios”. Juega mucho con movimientos que sacuden alguna parte del cuerpo y que luego se corta en seco. Además, puede incluir pequeños fragmentos donde el descontrol se adueña de la persona, moviendo todo su cuerpo sin más sentido que el que puede imprimir en lo corporal una emoción como la rabia. La actitud de los bailarines en general suele ser desafiante, de una presencia muy fuerte sobre el escenario. También juega mucho con hacer grupos de personas que forman una línea y hacen un movimiento al unísono. Ese tipo de formación genera en el espectador, pero también en las personas que bailan, emociones que tiene que ver con una fortaleza casi militar. Un grupo de personas numeroso que realizan movimientos al mismo tiempo ayudan a ello: se genera una sensación que desemboca en la catarsis (casi colectiva), las caras de los bailarines así lo expresan, con el sudor y los jadeos en la respiración. Miguel habla de la necesidad de canalizar esas tensiones en una sociedad con unos ritmos frenéticos, en la que se siente rabioso. Dallal habla del bailarín de danza contemporánea, que encarna al hombre contemporáneo, en un momento histórico concreto, en el que se enfrenta a “fenómenos inesperados y vertiginosos, desgarrantes y prometedores: civilización nuclearizada, sociedades en estado permanente de revolución, participación colectiva, industrialización desmedida...” (1979: 110), además de la constante virtualización de la vida actual.

Esta catarsis podríamos decir que se actualiza también en la vivencia que supone salir al escenario. La presencia de público no hace sino potenciar una experiencia que la mayor de las veces contribuye a producir un tipo de subjetividad que la situaríamos a caballo entre la experiencia estética de encarnar la obra de arte y entrar en un modo alterado de conciencia. Cabe aquí hacer referencia a la propia vivencia del investigador, que en muchas ocasiones ha tenido la oportunidad de experimentar estos estados. De los nervios, el sudor en las manos, la sequedad en la garganta o la mente atorada justo antes de salir al escenario se pasa a un modo de ser y estar propio de la experiencia escénica, y probablemente estética. La percepción se agudiza, la emoción se dispara, el cuerpo multiplica sus posibilidades, la mente amplía sus límites. Uno de estos casos que casi siempre se repetía era una escena de la pieza Sonata Este nº1 del Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov. Manolo toca en directo con guitarra desde el público la canción *La domenica delle salme* de Fabrizio de André. Todos los *performers* vamos saliendo al escenario poco a poco, en un *crescendo* en el ritmo de salida, sin un orden establecido. En estas situaciones, una mirada, un pequeño impulso o un leve gesto de cabeza es signo suficiente para entenderse e ir conformando la escena en vivo. Todos los *performers* van ocupando un espacio en el escenario, que no se ha establecido antes, de forma que no queden huecos libres en el escenario. Una vez todos estamos fuera, y a partir de una señal en la canción, empezamos a caer al suelo de manera súbita. El orden de las caídas tampoco está preestablecido. Es a través de ese estado de concentración y escucha multisensorial, que se ve enfatizada por el componente emocional que aporta la música en directo, que vamos ordenando las caídas, en un ritmo *crescendo*. A partir de ahí, se producen tres intervenciones de tres *performers*, que en este caso sí están designados y realizan su acción dentro de un rango de tiempo que está marcado por la música. Una de esas acciones es coger de todos los cuellos un lazo blanco que llevamos al cuello. La segunda acción es obtener placer sexual de los cuerpos inmóviles (unas veces esta acción es más explícita que otras). La última acción consiste en acercar los cuerpos unos a otros, hasta formar una especie de pila de muertos. En general, la escena está cargada de un halo trágico y dramático bastante fuerte. El tener que improvisar ciertas partes, hace que el escenario se cargue aún más, ya que la percepción de los *performers* está continuamente alerta, tratando de augurar lo que va a suceder para ir así componiendo la escena en el directo. Dado el fuerte carácter emotivo de la música, desde el público las miradas y la atención también contribuyen a que esa atmósfera esté en continua ebullición. Esta es la última escena de la

pieza. De esta forma, al terminar se tiene muy presente ese estado que se ha generado en el final, y tras unos minutos de transición, se vuelve a un estado (mental, corporal, emocional y perceptivo) que podríamos decir más cotidiano. Una vez terminado el acto de la representación teatral, se siente una renovación del modo de estar. Pasar de tanto en tanto por este tipo de experiencias parece descargar esos “demonios” de los que habla Miguel. Se transita por el otro lado del espejo, constatando en esos momentos de catarsis cómo otros modos de ser y de constituirse se subjetivan, pasando a formar parte de la cosmovisión del sujeto.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, resulta conveniente recapitular y exponer las conclusiones a las que se ha llegado con este trabajo. Recordemos que, en general, se trataba de analizar experiencias de formación en danza para producir conocimiento teórico. Este objetivo principal se enmarcaba en una motivación por acercar las facetas práctica y teórica de la danza, en cuyas intersecciones pueden surgir formas renovadas de aproximarse a ambas. Estas conclusiones no pretenden funcionar a modo de Teorías o Verdades (únicas) aplicables a cualquier situación o contexto, ya que nos llevaría a una “generalización abusiva o prematura” (Lahire, 2004). Más bien deberían leerse como reflexiones teórico-empíricas, que podrían complejizar la existencia humana en sus diversas facetas, especialmente en aquellas donde la presencia del nivel corporal sea más evidente, como es el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Este epígrafe de conclusiones se articulará en tres áreas temáticas. En la primera, se plantearán una serie de conclusiones en base a los objetivos específicos planteados en la introducción, de forma que se constatará la consecución de estos. En la segunda se discutirán algunas de las conclusiones y sus relaciones, tratando de seguir problematizando estas cuestiones. En la tercera y última, se recogerán posibles líneas futuras de investigación, con ánimo de enfrentar ciertas preguntas que pueden surgir a partir de este trabajo, así como algunas cuestiones que, a juicio del investigador, pueden resultar apropiadas para la continuación de estudios similares en otros contextos o con otros objetivos.

Este trabajo requería de un acercamiento a las teorías generadas desde la antropología del cuerpo. De esta forma, se ha podido comprobar cómo se han generado diferentes lecturas de lo que llamamos “cuerpo”. Por un lado, el cuerpo como lugar de inscripción, teoría que se fundamenta en Foucault y Bourdieu principalmente. Los cuerpos se regulan conforme a un poder que funciona de forma activa y positiva. Esta categoría de cuerpo ha sido importante para analizar las representaciones en torno al cuerpo ideal para la danza (cap. VII), así como para la construcción de subjetividades (cap. VIII). En cuanto a esta última, si bien el punto de partida es esa concepción de cuerpo normativizado, la propia experiencia de la formación en danza lleva a un cuerpo experimentado (*embodiment*) que tiene capacidad para desbordar ciertas normas para dar nuevos significados y sentidos a las experiencias.

Por tener a la danza contemporánea como temática también se han considerado las aportaciones que se han realizado desde la antropología de la danza. Los análisis dentro de esta disciplina se han ido diversificando desde sus inicios, con un aumento más considerable y diversificado a partir de los años ochenta. Se ha podido comprobar que la danza es un producto de cada sociedad con sus contextos socioculturales e históricos propios. Las investigaciones se han deslocalizado de los centros dominantes en la producción académica. De esta forma, las aportaciones desde Latinoamérica (México y Argentina principalmente) han sido claves para el desarrollo de la disciplina y para esta tesis, con conceptos como el de *tecnologías corporales*. Los desarrollos de la disciplina en el Estado español están en un proceso inicial, ya que la danza está fuera del sistema universitario, con lo que la investigación académica se ve mermada por la ausencia de exigencia institucional.

Para situar la danza contemporánea dentro de su contexto educativo institucional hemos abordado el origen de esta, así como el de la institución Conservatorio. Para ello, se ha comprobado cómo la danza clásica codificó sus movimientos a partir de un paradigma racionalista. La danza contemporánea surge en contestación a la danza clásica, aunque a nivel formativo, el movimiento se ha codificado siguiendo un paradigma similar al de la danza clásica. Dada la diversidad de técnicas que se han desarrollado en danza contemporánea, se ha propuesto el concepto de Islas (1995) de *tecnologías corporales* como categoría abarcadora de las generalidades, que son el interés en la investigación (este concepto ha sido importante en los capítulos V y VI). Ya centrados en el contexto de la investigación, se propone la tradición como valor importante a la hora de pensar las prácticas reguladoras de la danza en el conservatorio. Se ha demostrado cómo la repetición o el principio de desarrollo son elementos pedagógicos que están en la base de esta formación. Por último, se ha verificado que el trabajo con el cuerpo funciona con hábitos, pero que estos hábitos necesitan de un trabajo consciente para que el aprendizaje sea más efectivo.

Se ha constatado un deslizamiento de intereses en la formación que va de una *técnica-idea* a una *técnica-cuerpo*. La primera implica un paradigma racionalista en la codificación del movimiento, con origen en la codificación de la danza clásica, y que ha pasado como modelo a la codificación de la danza contemporánea. Este modo lleva a un desapego de la vivencia del propio cuerpo, que se percibe como algo externo. En este

sentido, se reclama desde los sujetos otro tipo de acercamientos, lo que aquí se ha llamado la *técnica-cuerpo*. Esta modalidad reclama un aprendizaje que parta de la corporalidad de la propia persona, por lo que se propone la educación somática como vía complementaria para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción tendrá como consecuencias la generación de cuerpos eclécticos, que se adaptan mejor al campo artístico. Además, promueve una concepción múltiple de la persona, que implica los niveles mental, corporal, emocional y perceptivo, frente a la concepción racional y mecanicista que suscita la *técnica-idea*.

Para evidenciar la hibridez en la práctica de las artes escénicas contemporáneas y la necesidad de una formación multidisciplinar, se ha partido de distintas reflexiones en los discursos actuales sobre la danza contemporánea, tanto por parte de los sujetos entrevistados, como con ejemplos de artistas contemporáneos. Para delimitar el análisis, se ha puesto el foco en las disciplinas de danza contemporánea y teatro de creación, dentro del contexto andaluz. Se han realizado unos breves apuntes históricos a los desarrollos y transformaciones en las últimas décadas, para explicar la situación actual, que ha sido abordada a partir del proyecto Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov, ya que representa la culminación de tales desarrollos y transformaciones. En el trabajo desarrollado por este grupo, se evidencia la hibridez entre los distintos lenguajes, así como la necesidad de una formación multidisciplinar que afronte el hecho artístico en toda su complejidad.

Por lo que se refiere al análisis de las representaciones en torno al cuerpo ideal para la danza, se ha delimitado la categoría de cuerpo que este análisis requiere, y que responde al cuerpo como lugar de inscripción. Se ha hecho una breve referencia al modo general de representación del cuerpo en la cultura occidental, para después centrar el análisis en el cuerpo representado en la danza escénica, a partir de dos paradigmas opuestos, el cuerpo (femenino) en la danza clásica, como ejemplo de normatividad; y las otras corporalidades representadas desde la danza contemporánea, que suponen una deconstrucción de esa imagen reproducida desde el imaginario de la danza clásica. Al dirigir la atención a nuestro contexto de estudio, el análisis se ha centrado en el par juventud/madurez, así como en las “cualidades” o “condiciones”. En el primer caso, se destaca la idea del cuerpo joven como cuerpo capaz para la danza, generado y apoyado en los discursos dominantes, que se continúa reproduciendo por la institución, así como por los sujetos inmersos en la práctica

formativa. Al mismo tiempo, se demuestra la necesidad de cierta madurez vital para el acceso a los sentidos más profundos que dieron lugar a estas corrientes artísticas. Se genera pues una relación dialéctica entre juventud y madurez en la práctica de la danza contemporánea. Por otro lado, se evidencia la necesidad de poseer ciertas “cualidades” o “condiciones”, que suponen unas características anatómico-fisiológicas que, a partir de un determinismo biológico, se terminan naturalizando como condición para la danza. Estas características funcionan como “don” o “talento” natural, y por ello como signo de distinción dentro del grupo, pero también, como “don”, requieren de devolución, en este caso en forma de un trabajo que sea igualitario para todos los miembros de la clase.

Para analizar la construcción de subjetividades en la práctica de la danza contemporánea se ha hecho un repaso de las principales teorías en cuanto a la construcción de subjetividades, destacando los aportes de Foucault, pero también otras perspectivas, como la de Ortner, que deja más espacio a la capacidad agencial de los sujetos. Se ha constatado cómo la codificación del movimiento de la danza contemporánea, en general, deja mayor margen de elaboración a los individuos, aunque va a depender del estilo, así como de la propuesta pedagógica. Dentro de los procesos de subjetivación, hay que prestar atención a la disciplina como mecanismo que regula las prácticas, y que, por tanto, contribuye a la forma en que los sujetos se conciben a sí mismos en conjunción con la práctica. Con relación a las subjetividades, se han destacado dos aspectos: por un lado, la búsqueda del movimiento propio, y por otro, los procesos de dolor. La búsqueda del movimiento propio persigue la singularidad de cada persona al moverse, de manera que el código de danza, como norma reguladora y homogeneizadora, ha de superarse. En esa búsqueda, la práctica de la improvisación supone una vía de libertad y creatividad, un contrapoder al código disciplinario, que deja espacio a que emerja la individualidad. Por lo que se refiere al dolor, se ha comprobado cómo la práctica conlleva un “dolor aceptado”, que funciona más como sentido perceptivo que como signo asociado al sufrimiento, resignificando así su valor.

En general, el contenido de la tesis ha mantenido una línea temática vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea. La corporalidad ha sido el elemento transversal en todos los desarrollos temáticos llevados a cabo en la investigación, destacando así el carácter ecléctico de la categoría “cuerpo”.

Cuando hemos fijado el foco en las prácticas, ha destacado la necesidad por parte de los individuos que se forman en danza de constituirse como sujetos no solo pensantes, sino como sujetos que son un cuerpo, unas emociones y unas formas de percibir el mundo, formas que están atravesadas por el ejercicio de una práctica de deviene, en mayor o menor grado, una forma de vida. La práctica diaria transmuta posibles limitaciones, que a su vez se ven condicionados por un exterior mercantilizado hacia la efectividad y la eficiencia. En este sentido, la inclusión de otras formas de abordar la formación, como la educación somática, parecen llevar a una vivencia más plena de la propia corporalidad, que se verá en mejores condiciones para enfrentarse a un campo artístico cada vez más diverso y múltiple. Se reclama una formación multidisciplinar, que exceda la tradición formativa, que muchas veces no hace sino mantener el estatus de ciertos estilos académicos. Los sujetos necesitan disponer de mayores recursos para constituirse como corporalidad ecléctica, en un campo artístico donde prima la hibridación entre las diferentes disciplinas, tal y como queda demostrado a partir de los desarrollos históricos de las últimas décadas.

Este eclecticismo encuentra resonancias en las representaciones de los cuerpos considerados como válidos para bailar, que en la danza contemporánea se diversifica, con presencias “otras”, como la danza inclusiva o propuestas artísticas que buscan explorar más allá de las corporalidades hegemónicas. Aun así, la realidad dentro de los conservatorios tiende a mantener y reproducir ciertos modelos que se podrán identificar por la posesión de ciertas “condiciones”. Estas representaciones se ven reforzadas por mecanismos como la disciplina, muy presentes en la conceptualización de los códigos de movimiento, y que también reproducen un tipo de cuerpo ideal y válido para el ejercicio de la danza. Pero esas mismas corporalidades también son capaces de desbordarse, en actos de libertad y de conciencia sobre sí mismos, dando pie a unos cuerpos que se experimentan y se investigan con vistas a escapar de las normas que suscitan la técnica y el ambiente formativo. Este hecho es especialmente relevante en la danza contemporánea, ya que como se ha dicho en varias ocasiones a lo largo de la tesis, este tipo de danza supone una búsqueda crítica y rupturista de lo establecido y considerado como aceptable.

A continuación, y para concluir este trabajo, se proponen algunas líneas de investigaciones futuras que han surgido a partir de esta tesis.

Una de ellas sería desarrollar la investigación con sujetos que compartan otras características, tales como menor edad, o niveles educativos y bagajes más diversos. Como se viene aclarando desde el comienzo de la tesis, este trabajo se ha centrado en recoger las experiencias de personas en edad adulta. Sería interesante realizar un trabajo similar con personas más jóvenes, para constatar posibles diferencias. Así mismo, se propondría un estudio con mayor diversidad de bagajes artísticos y niveles educativos, para ver de qué manera podría influir este hecho en la producción de subjetividades o en la insistencia de las representaciones.

La danza es una actividad que socialmente se relaciona más con el género femenino. De hecho, como se comenta en el Anexo 0, la presencia femenina en los entornos de danza suele ser mayor que la masculina, lo que supone una posición privilegiada para éstos últimos en muchos aspectos. Ya se constató en el capítulo II cómo a partir de los años ochenta se han abordado temáticas de danza desde perspectivas de género. En esta investigación se han priorizado otras perspectivas, con lo que un análisis con perspectiva de género podría ser una línea para seguir en el futuro.

En esta investigación no se ha profundizado en la relación que podría tener la música con la producción de subjetividades en la danza. La tradición artística ha marcado una relación importante entre la danza escénica y la música, especialmente con los *ballets*. La danza contemporánea rompió con ese vínculo, tratando de dar un lugar propio a su desarrollo sin quedar condicionada a las estructuras y motivos musicales. Pero el ritmo es movimiento, y el movimiento es rítmico. La importancia de la música en la cotidianeidad de la formación en danza es muy destacable, siendo un recurso muy habitual para marcar velocidades, recrear emociones o dar pautas de movimiento. Por ello, una parte de la investigación podría ir en ese sentido, en la relación de la danza contemporánea con la música en el entorno formativo.

Por último, se propone otra línea que tendría al placer de bailar como eje vertebrador. En este caso se propondría la construcción de subjetividades a partir del placer en entornos de baile no académicos, es decir, fuera de la educación formal. El placer como categoría unificadora de diversos estados generados a partir del baile y la música. Más

concretamente se plantearía este estudio en entornos de festivales de música *psytrance*, ya que suelen implicar formas cercanas al “neochamanismo”, y donde un análisis antropológico podría complejizar la actividad lúdico-festiva y las dinámicas que allí acontecen.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, A. (2017). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza editorial.
- Acuña, A. (2004). *La cultura a través del cuerpo en movimiento. Reflexiones teóricas e investigaciones empíricas*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Allen MH. (1997). Rewriting the script for South Indian dance. *Drama Rev.* 41(3). pp.63-100.
- Anta, J.L. (2011). Del texto al espejo: la búsqueda y pérdida de la idea de antropología social. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 31. N°3.* pp.51-68.
- Anta, J.L. y García, A. (2015). El cuerpo y la implosión de las ideas de género. Claves para acercarse a un nuevo régimen de biopoder. *Etnicex: revista de estudios etnográficos. N°7.* pp. 53-66.
- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large*. Minneapolis: Minn. Univ. Press.
- Artaud, A. (2001). *El teatro y su doble*. (trad. Alonso, E. y Abelenda, F.). Barcelona: Edhasa (original en francés, 1938).
- Augé, M. (2007). *Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana*. Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/auge-marc-sobremodernidad.pdf>
- Bajo, M.J. (1996). Panorama teatral de medio siglo de teatro en Andalucía. *ADE Teatro.* N°54-55.
- Bannerman, H. (2010). Martha Graham's House of the Pelvic Truth: The Figuration of Sexual Identities and Female Empowerment. *Dance Research Journal*, 42(1). pp. 30-45.
- Barba, E. y Savarese, N. (1992). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. México: Escenología.
- Barbacci, S. (2002). Labanotation: a universal movement notation language. *Journal of Science Communication*. Recuperado de: [https://jcom.sissa.it/sites/default/files/documents/jcom0101\(2002\)A01.pdf](https://jcom.sissa.it/sites/default/files/documents/jcom0101(2002)A01.pdf)
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. VI, núm. 11*, pp. 121-137.

- Boas, F. (1944). *The function of dance in human society*. New York: Dance Horizons.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. (trad. Pou, M.). México, D.F.: Grijalbo (original en francés, 1984).
- (1991). *El sentido práctico*. (trad. Pazos, A.). Madrid: Taurus (original en francés, 1980).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. (trad. Dilon, A.). Argentina: Siglo veintiuno (original en inglés, 1992).
- Bourdin, G., L. (2016). Marcel Jousse y la antropología del gesto. *Pelícano*, 2. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/article/view/1122>
- Brozas, M.P. (2013). El cuerpo en la evolución de la escritura de la danza contemporánea. *Movimento*. v. 19, n. 03. pp. 275-294.
- Brozas, M.P. y Pedraz, V. (2016). La diversidad corporal en la danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, individuo y sociedad*. 29 (1). pp. 71-87.
- Brugarolas, M.L. (2015). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de Valencia, Valencia.
- Buckland, T. (1999). All dances are ethnic, but some of them are more ethnic than others: some observations on dance studies and anthropology. *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, Vol. 17, No. 1. pp. 3-21.
- Caballero, M. (2010). *Danza contemporánea en Andalucía. Andalucía hierve*. Recuperado de: http://www.susy-q.es/web_susy/susyq_24.htm
- Cabello, G. (2017). Entre historia del arte y práctica de las imágenes: aura y dolor de reminiscencias en George Didi-Huberman. En Lesmes, D.; Cabello, G.; Massó, J. (coords.) *Georges Didi-Huberman. Imágenes; historia y pensamiento*. Anthropos. Cuadernos de cultura crítica y pensamiento, pp. 146-163.
- Calvo, A. (1996). La danza contemporánea en Andalucía. Un reto en alza. *ADE Teatro*. N°54.

Calvo, A. y León, J. (2011). Historia de la danza contemporánea en España. *Arte y movimiento, n°4*, pp. 17-30.

Canclini, NG. (2006). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? En Encina, J. & Montañés, M., *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad: los retos de la inmigración*. Sevilla: Universidad Libre para la Construcción Colectiva.

Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista de Ciencias Sociales. N°10*. pp. 31-45.

Citro, S. (coord.), (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Citro, S. y Aschieri, P. (Coord.), (2012). *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos.

Colomé, D. (2012). *Pensar la danza*. Madrid: Turner.

(2002). Danza del este, danza del oeste. Una visión panorámica de la danza oriental. *Materia 2, Naturaleses*. pp. 305-322.

(1989). *El indiscreto encanto de la danza*. Madrid: Turner.

Collazo, I. (2016). *El surgimiento del racionalismo cartesiano en la teoría de la danza barroca. De Arbeau a Feuillet pasando por la Académie Royale de Danse de Luis XIV*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.

Copleston, F. (1969). *Historia de la filosofía. Vol.I Grecia y Roma*, (trad. De García de la Mora), Barcelona: Ariel.

Cooper, F. y Stoler, AL. (eds.). (1997) *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley: Univ. Calif. Press.

Csordas, T. (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (ed.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. pp.83-104 (trabajo original en inglés, 1993).

Cunningham, M. Lesscheave, J. (2009). *El bailarín y la danza: conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaevé*. Barcelona: GlobalRhythm.

Dallal, A. (1979). *La danza contra la muerte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Daly, A. (1991). Unlimited partnership: dance and feminist analysis. *Dance Research Journal*. 23(1). pp.2-3.

Dils, A. y Albright, A.C. (coord.), (2001). *Moving history/dancing cultures*. Middletown: Wesleyan University Press.

Dirks, NB. (1992). Introduction: colonialism and culture. En Dirks, NB. (ed.) *Colonialism and Culture*. Ann Arbor: Univ. Mich. Press. pp. 1-25.

Duncan, I. (2008). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal (originales en francés e inglés, 1927).

Elias, N. (2012). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (trad. García, R.). México: Fondo de cultura económica (trabajo original en alemán, 1939).

Escribano, X. (2011). Fenomenología y antropología de la corporalidad en Bernhard Waldenfels. *Etica & Politica / Ethics & Politics, XIII*. pp. 86-98.

Escudero, V. (2017). *Mi baile*. Sevilla: Arthenaica Ediciones Universitarias (original de 1947).

Farnell, B. (1995). *Human action signs in cultural context: the visible and the invisible in movement and dance*. Metuchen: Scarecrow.

(1999). Moving bodies, acting selves. *Annual Review of Anthropology, Vol. 28*, pp. 341-373.

Feldenkrais, M. (2014). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo personal*. (trad. Justo, L.). Barcelona: Paidós. (original en inglés en 1972).

Foster, S. (1997). Dancing bodies. En Desmond, J. *Meaning in motion*. New Cultural Studies of Dance. pp.235-259.

(2015). Taken by surprise: improvisation in dance and mind. En Caines, R. y Heble, A. *The improvisation studies reader. Spontaneous act*. New York: Routledge. pp. 398-404.

Foucault, M. (1998). *La voluntad de saber* (trad. Guiñazú, U.). México D.F.: Siglo XXI. (original en francés, 1976).

(2002). *Vigilar y castigar* (trad. Garzón, A.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno original en francés, 1975).

(2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (trad. Allendesalazar, M.). Buenos Aires: Paidós (original en inglés, 1988 y 1981).

Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales, en Crisorio, R. (ed.), *Educación Física. Estudios críticos en educación física*. La Plata: Al Margen. pp. 271-284.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (trad. Torres, H. y Setaro, F.). Buenos Aires: Amorrortu (original en inglés, 1959).

González, J.G.A. (1989). *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias* (Vol. 12). Anthropos Editorial.

(1997). *El clientelismo político: perspectiva socioantropológica* (Vol.25). Anthropos Editorial.

(2015). *Travesías estéticas. Etnografiando la literatura y las artes*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

González, M. (2014). *Mes de Danza 20 años. Historia de la danza contemporánea en Andalucía*. Sevilla: Transforma (Producción Cultural).

Grotowski, J. (2009). *Hacia un teatro pobre* (trad. de Glantz, M.). Salamanca: Siglo XXI (original en inglés, 1968).

Handler, R. (1988). *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*. Madison: Univ. Wis. Press.

Hanna, J. (1977). To dance is human, en Blacking, J. (eds.). *The anthropology of the body*. Londres: Academic Press. pp. 211-232.

(1979). Movements Toward Understanding Humans Through the Anthropological Study of Dance [and Comments and Reply]. *Current Anthropology*, Vol. 20, No. 2. pp. 313-339.

(1988). *Dance, Sex and Gender: Signs of Identity, Dominance, Defiance and Desire*. Chicago: Univ. Chicago Press.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México D.F.: Segunda Época.

Jackson, M. (1989). *Paths toward a clearing: radical empiricism and ethnographic enquiry*. Bloomington: In. University Press.

(2010). Conocimiento del cuerpo (trad. Sirimarco, M.). En Citro, S. (coord.). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. pp. 59-83.

Jain, S. et al. (2004). Alexander technique and Feldenkrais method: a critical overview. *Physical medicine and rehabilitation clinics of north America*. N°15. pp. 811-825.

Jameson, F. (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998* (trad. Pons, H.). Buenos Aires: Manantial (original en inglés, 1998).

Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Barcelona: Anthropos.

Jousse, M. (2008). *L'Anthropologie du geste*. Paris: Gallimard (original de 1974).

Kaeppler, A. (1978). Dance in Anthropological Perspective. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 7, pp. 31-49.

(1991). American approaches to the study of dance. *Yearbook for traditional music*, Vol. 23. pp. 11-21.

(1993). *Hula Pahlz Hawaiian Drum Dance, Volume 1. fHa'a and Hula Pahu. Sacred Movements*. Honolulu: Bishop Mus.

Kealiinohomoku, J. (2001). An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance. En *Moving history/dancing cultures*. Middletown: Wesleyan University Press. pp. 33-43.

Kurath, G. (1960). Panorama of dance ethnology. *Current Anthropology*, Vol. 1, No. 3. pp. 233-254.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción* (trad. Devillard, M.J.). Barcelona: Bellaterra (original en francés, 1998).

Lambek, M. (2010). *Cuerpo y mente en la mente, cuerpo y mente en el cuerpo*. Algunas

intervenciones antropológicas en una larga conversación. (trad. Zola, C. y Soich, D.). En *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. pp. 105-126.

Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. (trad. Alcoba, D.). Barcelona: Seix Barral (original en francés, 1995).

(2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. (trad. Mahler, P.). Buenos Aires: Nueva Visión (original en francés, 1990).

(2007). *Adiós al cuerpo*. (trad. Flores, O.). México: La Cifra. (original en francés, 1999).

(2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos* (trad. Cardoso, H.). Buenos Aires: Nueva Visión (original en francés, 2006).

(2010). *Cuerpo sensible*. (trad. de Madrid, A.). Santiago de Chile: metales pesados.

Leendhardt, M. (1997). Do Kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio. (trad. Marmora, M.I. y Saavedra, S.). Barcelona: Paidós (original en francés, 1947).

Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. (trad. De Torrent, A.). Madrid: Megazul-Endymion (original en francés, 1975).

Lepecki, A. (2008). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. (Trad. V. de Fernández). España: Centro Coreográfico Galego, Mercat de les Flors, Aula de Danza Estrella Casero. Universidad de Alcalá (original en inglés, 2006).

Loupe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. (Trad. V. de Fernández). España: Ediciones Universidad de Salamanca (original en francés, 1997/2007).

Lock, M. (1993). Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 22. pp. 133-155.

Macias, Z. (2009). *El poder silencioso de la experiencia corporal de la danza contemporánea*. Bilbao: Artezblai.

Mallarino, C. (2008). La danza contemporánea en el Transmilenio: tendencia y técnica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 6, No. 1. pp. 119-125.

Mauss, M. (1979). Las técnicas del cuerpo. En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos (original en francés, 1934).

- Martínez, J. y Muñoz, D. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas humanística* n.º.67. pp. 207-221
- Martínez, S. (2008). *La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- Marx, K. (1976). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Cultura Popular.
- Martin, S. (2017). *Dancing age(ing). Rethinking age(ing) in and through Improvisation Practice and Performance*. Alemania: Transcript.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (trad. Cabanes, J.). Buenos Aires: Planeta (original en francés, 1945).
- Mora, S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danza clásica, danza contemporánea y expresión corporal*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Muela, F. (2016). *Claves para pensar y re-pensar la formación a través de la técnica en danza contemporánea*. Vol. 2. Valencia: Mahali. pp. 219-227.
- (2019). Las artes escénicas en Andalucía: danza y teatro para la modernidad. En González, J.G.A. (coord.). *Culturas de frontera. Andalucía y Marruecos en el debate de la Modernidad*. Anthropos.
- Ness, S. (1997). Originality in the postcolony: choreographing the neoethnic body of Philippine ballet. *Cultural Anthropology*. 12(1). pp.64-108.
- Nietzsche, F. (1995). *La gaya ciencia*. Madrid: Cofás (original en alemán, 1882).
- Novack, C. (1988). Looking at Movement as Culture: Contact Improvisation to Disco. *TDR*, Vol. 32, No. 4. pp. 102-119.
- Ortner, S. (2006). Subjectivity and cultural critique. *Vibrant Virtual Brazilian Anthropology*, vol. 3, N.º. 1. pp. 37-66.
- Pardo, C. (2001). *La escucha oblicua: una invitación a John Cage*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Pimenta, G. (2014). SinTéticas, la escena como experimento. En Romera, J. (eds.) *Creadores jóvenes en el ámbito teatral (20+13=33)*. Madrid: Verbum. p. 285.

- Planella, J. (2006). Corpografías: dar palabra al cuerpo. *Artnodes. Núm. 6*. pp.13-23.
- Platón (1986). *La República*. (trad. Eggers). Madrid: Gredos.
- Poole, D. (1990). Accommodation and resistance in Andean ritual dance. *Drama Rev.* 34(2). pp.98-126.
- Potter, C. (2008). Sense of Motion, Senses of Self: Becoming a Dancer. *Ethnos*, 73:4. pp. 44-465.
- Reed, S. (2012). La política y poética de la danza (trad. Benza, S.). En Citro, S.; Aschieri, P. (Coord.). *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos. pp. 75-100 (trabajo original en inglés, 1998).
- Requena, C.M.; Martín, A.M.; Lago, B.S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de psicología del deporte, Vol. 24 Núm. 1*. pp. 37-44.
- Russo, E. (2000). *Conjeturas sobre Val del Omar. El que ama, arde*. Recuperado de: http://www.valdelomar.com/pdf/sem/sem_13.pdf
- Salas, R. (2 de julio de 2015). Una bailarina negra lidera por primera vez el American Ballet. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2015/07/01/actualidad/1435745440_065730.html
- Sánchez, J.A. (2006). Génesis y contexto de la creación escénica contemporánea en España. En Sánchez, J.A. (dir.), *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. pp. 15-35.
- Sanmartín Arce, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Savigliano, M. (1995). *Tango and the Political Economy of Passion*. Boulder, CO: Westview.
- Sedeño, J.A. (2006). Notas sobre el teatro andaluz de creación. En Sánchez, J.A. (dir.), *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. pp. 285-319.
- Simón, P. (2014). *El ballet, una devoción (enfoques y precisiones)*. Madrid: Cumbres.
- Spencer, P. (ed.) (1985). *Society and the dance: the social anthropology of process and performance*. New York: Cambridge University Press.

Sklar, D. (2000). Reprise: On Dance Ethnography. *Dance Research Journal*, 32 (1). pp.70-7.

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, J. (1987). Tango. *Cultural Anthropology*. 2(4). pp.481-93.

Udall, S. (1992). The irresistible other: Hopi ritual drama and Euro-American audiences. *Drama Review* 36(2). pp. 23-43.

Valéry, P. (1988). *La idea fija* (trad. Santos, C.). Madrid: La balsa de la medusa (original en francés, 1933).

Vasquez, A. (2006). Pina Bausch: danza abstracta y psicodrama analítico. *Revista Heterogénesis*. N° 50-51. *Revista de Arte Contemporáneo*.

Wacquant, L. (2004). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* (trad. Hernández, M.). Madrid: Alianza.

Wagner, A. (1997). *Adversaries of the Dance. From the Puritans to the Present*. Urbana: Univ. Ill. Press.

Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza* (trad. De Murias, C.). Barcelona: Ediciones del Aguazul. (original en alemán, 1963).

Yijing. El libro de los cambios. (2006). Con el comentario de Wang Bi, (trad. De Jordi Vilá). Girona: Atlanta. pp.15-17.

Mr. Herbert Spencer on the origin of dancing. (1895, 6 de julio). *The spectator*. p.18. Recuperado de: <http://archive.spectator.co.uk/article/6th-july-1895/19/mr-herbert-spencer-on-the-origin-of-dancing>

Listado de páginas webs consultadas

Centros formativos:

- Instituto Universitario Alicia Alonso: <https://www.isdaa.es/> (consultado el 10/12/2017)
- Universidad Europea de Madrid: <https://madrid.universidadeuropea.es/estudios-universitarios/grado-en-ciencias-de-la-danza> (consultado el 20/12/2017).
- Conservatorio de Danza de Granada: <https://cpdanzagranada.com> (consultado el 12/12/2017).
- Conservatorio Mariemma: <http://www.rcpd-mariemma.es/especialidades.html> (consultado el 20 de marzo de 2017).
- Conservatorio Superior de Málaga: <http://www.csdanzamalaga.com/nuestro-centro/> (consultado el 15 de abril de 2018).
- Conservatorio de danza de Sevilla: http://www.conservatoriodanzasevilla.com/images/pdf/contenido_pruebas/e_basica_s/1_basicas_contenido_prueba.pdf (consultado el 15 mayo 2018).

Dimitris Papaionnou:

- <https://vimeo.com/papaioannou> (consultado el 2 de mayo de 2018).
- <https://www.lavanguardia.com/vida/20170630/423784874150/papaioannou-propone-un-viaje-de-descubrimiento-vital-en-the-great-tamer.html> (consultado el 2 de mayo de 2018).

Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov:

- www.vladmirtzekov.es (consultado el 10 de abril de 2016).
- <http://www.cacocu.es/evento/compania-vladimir-tzekov-sonata-no-11/> (consultado el 8 de abril de 2016).
- <https://www.facebook.com/Laboratorio-de-Acci%C3%B3n-Esc%C3%A9nica-Vladimir-Tzekov-193071150759949/reviews/> (consultado el 13 de abril de 2016).

BOE:

- <https://www.boe.es/boe/dias/2015/08/28/pdfs/BOE-A-2015-9453.pdf> (consultado el 30 de marzo de 2017).

Val del Omar:

- <https://vimeo.com/20003139> (consultado el 5 de octubre de 2018).

Otras compañías y proyectos:

- Proyecto: *Bailar; ¿es eso lo que queréis?*: <http://www.teatron.com/bailaresesoloquequereis/blog/?p=1145> (consultado el 10 de junio de 2018).
- Compañía Superarte: http://www.superar-t.com/?page_id=5 (consultada el 12 de mayo de 2018).
- Compañía Vinculados: <http://ciadanzavinculados.com/> (consultada el 12 de mayo de 2018).

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo fotográfico.....	257
CAPÍTULO IV.....	258
- Fotografías en clase formativa de danza clásica en Conservatorio de Danza de Granada. Fuente: cedida por Beatriz Caballero	
- Fotografías en clases formativas de danza contemporánea en Conservatorio de Danza de Granada. Fuente: cedidas por Lorena Fernández	
- Fotografías de talleres coreográficos de danza contemporánea del Conservatorio de Danza de Granada. Fuente: Juan Antonio Cárdenas.	
CAPÍTULO V.....	261
- Fotografías de <i>Butoh</i> :	
▪ Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata, creadores del <i>Butoh</i> Fuente: https://www.elsaltodiario.com/danza/el-bosque-de-la-danza-y-sus-protagonistas-kazuo-ohno-guru-y-figura-espiritual-de-la-danza-butoh	
▪ Imagen de Katsura Kan, performer <i>Butoh</i> Fuente: https://plumaslibres.com.mx/2017/06/02/invitan-taller-teatro-butoh-katsura-kan-xalapa/	
CAPÍTULO VI.....	262
- Fotografías del espectáculo <i>The great tamer</i> de Dimitris Papaionnou. Fuente: http://www.dimitrispapaioannou.com	
- <i>Feedback</i> después del espectáculo en la sala de Vladimir Tzekov. Fuente: elaboración propia.	
- Réquiem nº8: La peste. Fuente: Juan Antonio Cárdenas.	
- Rapsodia nº12: La vida es sueño. Fuente: Juan Antonio Cárdenas.	

CAPÍTULO VII 266

- *Pride* 2017 de Madrid.
Fuente: https://www.vanitatis.elconfidencial.com/noticias/2017-07-02/world-pride-orgullo-madrid-igtbi_1408324/

- Bailarina clásica (Tamara Rojo, directora del English National Ballet).
Fuente: <https://balletomanos.com/2012/04/12/tamara-rojo-nueva-directora-del-english-national-ballet/>

- Fotografía del espectáculo *Kontakthof* de Pina Bausch.
Fuente: <http://blogs.periodistadigital.com/arte.php/2009/11/05/kontakthof-la-despedida-radical-de-pina->

CAPÍTULO VIII 268

- Fotografía de práctica de *Contact Improvisation*. Fuente: cedida por Lorena Fernández.

- Kathy Landman y Steve Paxton en *Contact Improvisation Concert*, 1975.
Fuente: <https://chevetmagazine.com/2017/02/22/49/>

- Improvisación en una clase de conservatorio. Fuente: cedida por Lorena Fernández.

- Fotografía ilustrativa en relación al dolor. Fuente: cedida por Solange Janssens.

Anexo 0: Situándonos 271

Anexo I.a: Programa asignatura Técnicas de danza contemporánea 5º 277

Anexo I.b: Programa asignatura Técnicas de danza contemporánea 2º 284

Anexo II: Ficha Técnica Alexander 287

Anexo III: Proyecto Sonata Oeste nº11 (Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov)	289
Anexo IV: Pruebas acceso a enseñanzas elementales	302
Anexo V: Programa asignatura Improvisación	307

ANEXO FOTOGRÁFICO

CAPÍTULO IV



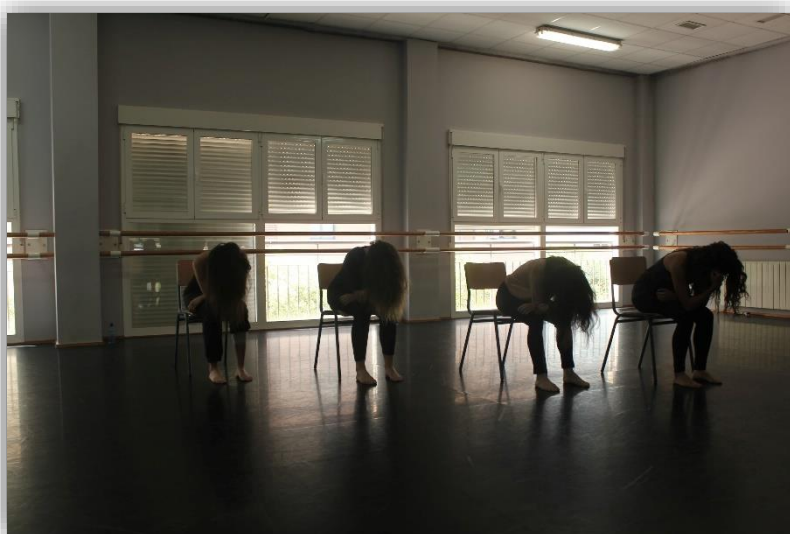
Fotografías en clase formativa de danza clásica en Conservatorio de Danza de Granada.

Fuente: cedida por Beatriz Caballero.



Fotografías en clases formativas de danza contemporánea en el Conservatorio de Danza de Granada.

Fuente: cedidas por Lorena Fernández.





Fotografías de talleres coreográficos de danza contemporánea del Conservatorio de Danza de Granada.

Fuente: Juan Antonio Cárdenas.



CAPÍTULO V

Fotografías de *Butoh*

Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata, creadores del *Butoh*

Fuente: <https://www.elsaltodiario.com/danza/el-bosque-de-la-danza-y-sus-protagonistas-kazuo-ohno-guru-y-figura-espiritual-de-la-danza-butoh>

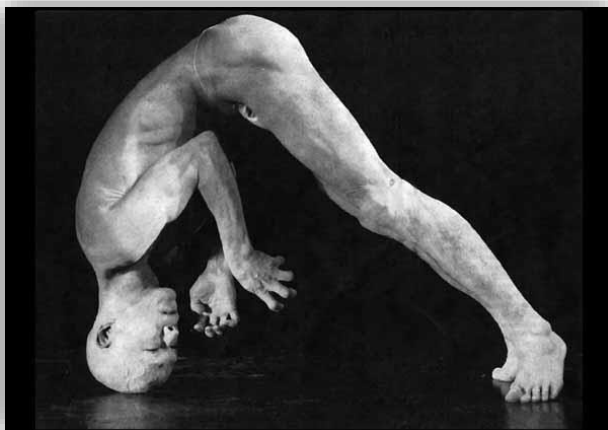


Imagen de Katsura Kan,
performer Butoh

Fuente:
<https://plumaslibres.com.mx/2017/06/02/invitan-taller-teatro-butoh->

CAPÍTULO VI

Fotografías del espectáculo *The great tamer* de Dimitris Papaionnou





Fuente: <http://www.dimitrispapaioannou.com/en/>

Fotografías del Laboratorio de Acción Escénica Vladimir Tzekov.



Feedback después del espectáculo en la sala de Vladimir Tzekov.

Fuente: elaboración propia.



Motete nº14: Apuntes del subsuelo

Fuente: Juan Antonio Cárdenas



Réquiem nº8: La peste.

Fuente: Juan Antonio Cárdenas.



Rapsodia nº12: La vida es sueño.

Fuente: Juan Antonio Cárdenas.

CAPÍTULO VII



Pride 2017 de Madrid.

Fuente: <https://www.vanitatis.elconfidencial.com/noticias/2017-07-02/world->

Bailarina clásica (Tamara Rojo, directora del English National Ballet).

Fuente: <https://balletomanos.com/2012/04/12/tamara-rojo-nueva-directora-del-english-national->





Fotografía del espectáculo *Kontakthof* de Pina Bausch.

Fuente: <http://blogs.periodistadigital.com/arte.php/2009/11/05/kontakthof-la-despedida->

CAPÍTULO VIII



Fotografía de práctica de *Contact Improvisation*.

Fuente: cedida por Lorena Fernández.



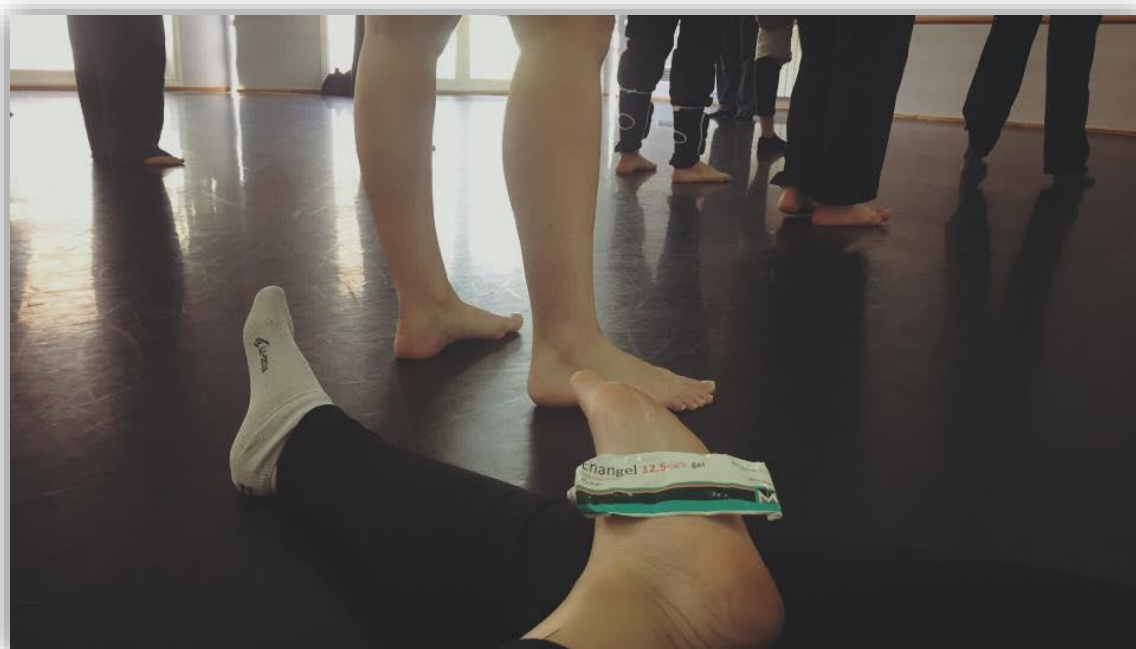
Kathy Landman y Steve Paxton en *Contact Improvisation Concert*, 1975.

Fuente: <https://chevetmagazine.com/2017/02/22/49/>



Improvisación en una clase del conservatorio.

Fuente: imagen cedida por Lorena Fernández.



Fotografía ilustrativa en relación al dolor.

Fuente: cedida por Solange Janssens.

ANEXO 0: Situándonos

Este Anexo 0 surge como voluntad por contextualizarme en la investigación. Es un ejercicio de reflexividad, a la vez que una práctica para situar¹⁵³ el conocimiento que aquí se va a producir. Comparto con Patricia Aschieri la idea de que el antropólogo debe situar el conocimiento que produce durante la investigación, introduciendo elementos de su historia personal y su modo de estar en el campo (2013: 2), de forma que se reflejen tensiones y distensiones que hayan podido acontecer. De esta forma, este escrito se ha ido escribiendo y reescribiendo durante la investigación, especialmente al final, donde la escritura se amalgama con las experiencias acumuladas. Se han incluido algunos acontecimientos de la historia personal del investigador, así como apreciaciones más directamente relacionadas con la investigación, en forma de fragmentos, sin seguir una argumentación lógica, sino más bien mostrando esos aspectos que creo que han influido de una u otra forma en el trabajo final.

Mis intereses en los primeros meses de tesis fueron (des)centrándose a medida que iba avanzando en la investigación. El primer proyecto se llamó “Extrañamiento y danza. Estudio de procesos de transculturación en danza contemporánea”. Quería investigar las relaciones e influencias de otras formas de danza o sistemas de movimiento dentro de la danza contemporánea actual. Me interesaba especialmente el *Butoh*, por cómo se habían desarrollado mis experiencias con respecto al mismo, pero sobre todo porque intuía un trasfondo cultural y filosófico muy rico, que se veía complejizado en los procesos de transculturación con la danza contemporánea occidental. Estuve asistiendo en Madrid a unos cursos intensivos con Jonathan Martineau (al que entrevisté posteriormente), ya que la práctica se localiza mayormente en Madrid y si acaso Barcelona, aparte de algún festival intensivo durante la época estival. Durante estas sesiones a las que asistí, me daba cuenta de cómo me enfrentaba a este otro estilo como bailarín, ya que mi formación había sido en su mayor parte danza contemporánea académica¹⁵⁴. Veía entonces cómo reaccionaba ante nuevas propuestas, cómo había prácticas ante las que oponía cierta resistencia, cómo me dejaba llevar en otras, cómo juzgaba ciertas actitudes, etc., me daba cuenta de cómo mi cuerpo, o más bien yo como persona que baila, había sido socializado en un código que

¹⁵³ Con situar el conocimiento quiero seguir la línea de Dona Haraway (1991) y el conocimiento situado, concepto que se desarrollará brevemente en el capítulo III.

¹⁵⁴ Con danza contemporánea académica me refiero a las enseñanzas de danza contemporánea que se imparte en el Conservatorio, como la Institución oficial.

además implicaba unos valores desde los cuales me descubría ejerciendo juicios que de alguna forma sentía que podían empobrecer esas otras experiencias. De ahí siento cómo mis intereses transitan hacia lo que sería la investigación actual: se pasa de indagar cómo influyen otras danzas en la danza contemporánea, a constatar cómo ésta, la danza contemporánea, influye en las personas que se forman.

Este tránsito del foco también conlleva una mayor implicación personal, dado que a la par que investigador soy bailarín formado, y la base desde la que parte esta investigación serán experiencias de personas que se han formado en danza. Este hecho tiene tanto ventajas como inconvenientes. Por un lado, el acceso al campo es más fácil, ya que conozco a los participantes en la investigación y no tienen problema en contarme sus experiencias, sabiendo que en muchos de los puntos los voy a entender como un igual que conoce el código en que nos “movemos”. Por otro lado, también entraña inconvenientes. Como investigador podría no percatarme de ciertas dinámicas o prácticas ya normalizadas como miembro del grupo. De ahí que haya sido necesario un ejercicio consciente de *extrañamiento* constante ante los discursos generados durante los análisis de las entrevistas y las propias experiencias, así como con la escritura de la tesis.

Mi posición como hombre, cisgénero masculino, ha podido condicionar mis experiencias con relación a mi formación y a la investigación. Tal y como se recoge en las conclusiones en las líneas futuras de investigación, en la realización de esta tesis no he aplicado perspectivas o análisis que tengan que ver con el género. Cabe notar aquí un hecho que ocurrió en mi entrada al conservatorio:

Realicé la prueba de acceso junto a un gran número de personas, entre cuarenta y cincuenta personas. Dada mi edad, veinticuatro años en aquel entonces, entraría al grupo que asistía a las clases por las mañanas. Aprobé la prueba y tuve mi plaza junto con otras nueve personas. El grupo se conformaba por cinco hombres y cinco mujeres. Esta paridad en cuanto al género no creo que fuera casual. De hecho, intuimos dentro del grupo que conformábamos esa clase que esto respondía a cierto gusto desde la institución por disponer de un número par de personas que pudieran funcionar como parejas de baile, formadas por mujer y hombre. Además, el número de mujeres que se presentaron a la prueba era considerablemente mayor, con lo que la probabilidad de objetividad en cuanto a desempeño sin que intervinieran cuestiones de género era bastante improbable. En este caso, el género masculino será una ventaja más que favorable en el contexto dancístico, ya

que en general suele ser menor el número de hombres formados en danza. De esta forma, mi posición como persona de género masculino me situaba en una posición de privilegio frente a las de género femenino que no consiguieron superar la prueba de acceso. Además, en una hipotética carrera profesional de danza, este hecho sigue siendo ventajoso, ya que el número de hombres formados en danza suele ser menor que el de mujeres.

Por otro lado, tal y como se recoge en la introducción, esta investigación tiene un carácter marcadamente antropológico, pero también filosófico, lo que no es casual. Mi formación académica de posgrado fue en filosofía contemporánea. Mi trabajo de fin de máster buscaba relaciones entre la filosofía y la danza, más concretamente entre el trabajo del coreógrafo Merce Cunningham y la obra de la filósofa María Zambrano. Pero, además, el trabajo que he llevado a cabo dentro del Laboratorio de Acción Escénica también ha tenido un marcado carácter filosófico. El director del laboratorio, Manuel Bonillo, estudió la Licenciatura en Filosofía. Precisamente su tesina de máster partía de una cita de Deleuze que decía que era necesario hacer filosofía de otras formas que no fueran las tradicionales. Así pues, Manuel escogió el teatro como esa otra forma hacer filosofía.

La formación teatral recibida en el Laboratorio, además de la filosófica, abarcaba la interpretación, el trabajo vocal, el canto, la teoría musical, la teoría del teatro, etc. También, desde muy pronto empecé a actuar en algunos espectáculos de la compañía, que presentaba sus piezas todos los fines de semana en su sala. Esta práctica escénica ha tenido un peso muy importante en mi formación, y en mi vida en general. Estar delante de un público te lleva a un estado de conciencia diferente del habitual, más aún cuando tu función en la escena implica la ficcionalidad y donde la necesidad de improvisar en muchos momentos te lleva a un estado de ser y estar poco comparable a cualquier otro.

Al mismo tiempo, el trabajo diario en el conservatorio durante cinco años cambia el sentido de la corporalidad. Pensando en esto, quiero destacar una experiencia de la infancia que durante esta investigación siento que he vuelto a tener muy presente, que he revivido, y a la que he dado un sentido que quizá en la juventud intuía, pero que ahora puedo afirmar tras un proceso de diferentes aprendizajes y reflexiones, pero sobre todo de tiempo y madurez:

Esa experiencia fue mi acercamiento al flamenco a la edad de ocho años, que consistió principalmente en ejercicios de pies tipo tacón punta tacón, en aprender las sevillanas y

algún que otro paso de rumba flamenca. Así estuve un año, yendo a clases con la ahora reconocida bailaora flamenca Silvia Lozano. Después de este año, tuvieron que pasar un par para volver, en esta ocasión con Sonia Soriano, que tenía un estilo de clases y contenidos similar a la anterior, estuve bailando otro tiempo. Por entre esos años, también asistí a unos talleres de flamenco que daba Belén (no recuerdo su apellido) con una metodología mucho más relajada y en un tono más lúdico. Allí recuerdo que fue la primera vez que subí a un escenario, donde bailé a ritmo de rumba el “1,2,3 un pasito pa'lante María” de Ricky Martin, canción de moda en aquel momento. Yo por aquel entonces era un niño tímido, extremadamente tímido en ocasiones, hasta el punto de esconderme detrás de las piernas de mi madre cuando veía que alguien podría referirse a mí y decirme algo a lo que yo tuviera que contestar. Hablar suponía un esfuerzo, y además no era bueno en aquello de expresarme a través del lenguaje. Tardé algo más de lo habitual en comenzar a articular palabras y frases, y cuando empecé a hacerlo, tenía problemas para pronunciar la “e” y la “o”, que las decía como “a”. Por todo eso, creo que ese acercamiento al baile flamenco fue una de las primeras ocasiones (aunque en ese tiempo no era consciente de la manera que ahora puedo serlo) en que encarné una reflexión: cómo a veces uno puede sentir que la palabra no llega a satisfacer y abarcar la totalidad del sentido que uno quisiera expresar. Y como en cambio con el cuerpo la expresión se siente plenamente consumada.

ANEXO I.a

DEPARTAMENTO DE DANZA CONTEMPORÁNEA
PROGRAMACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Especialidad: DANZA CONTEMPORÁNEA
Asignatura: Técnicas de Danza Contemporánea

2º Curso

1. OBJETIVOS.

- a) Descubrir la importancia del calentamiento articular y muscular para comenzar a bailar.
- b) Introducir al alumno en el control de movimientos más complejos que el año anterior.
- c) Desarrollar una capacidad mental abierta a todas las disciplinas de la danza en relación a otras artes.
- d) Conocer la terminología propia de éste nivel.
- e) Comprender, asimilar y ejecutar los fundamentos de las técnicas Graham y Release.
- f) Desarrollar y controlar la coordinación y disociación entre las distintas partes del cuerpo.
- g) Tomar conciencia del peso corporal y los cambios de eje como elementos de la danza contemporánea.
- h) Despertar la escucha corporal y rítmica realizando los mismos movimientos a diferentes ritmos y tempos.
- i) Hacer uso adecuadamente del suelo como elementos de la danza contemporánea.
- j) Abrir al alumno el espacio y los diferentes frentes, niveles, planos y formas.
- k) Interpretar y comunicar, trabajar sensaciones y su exteriorización.
- l) Hacer uso de la respiración como origen del movimiento y alimentación del mismo.
- m) Valorar las correcciones del profesor como parte y mejora del aprendizaje.
- n) Respetar el valor de la repetición como método de memorización y perfeccionamiento en la ejecución de los movimientos.

2. CONTENIDOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES.

- 1) Estudio de los fundamentos y terminología de la técnica de Martha Graham y su interiorización.
- 2) Interiorización del control del cuerpo.
- 3) La respiración y su aplicación al movimiento.
- 4) El acompañamiento musical aplicado al movimiento (distintos ritmos, cadencias, el silencio).
- 5) Las capacidades expresivas y creativas a nivel individual y grupal.
- 6) La concentración y su entrenamiento.
- 7) Entrenamiento progresivo y permanente de la memorización.

Todos éstos contenidos se trabajarán conjuntamente a los contenidos procedimentales.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

Se trabajarán los contenidos de cursos anteriores.

Trabajo que se realizará en el Suelo:

- 1) Trabajo de suelo del curso anterior ampliando los contenidos y realizándolos a diferentes ritmos.
- 2) Trabajo en el suelo de la movilidad del torso y del tronco.
- 3) Trabajo de la contracción / release, bounces (rebotes), espirales, high release, high lift) y el pitch y tilt.
- 4) Pleading: Súplica llevada a la 4ª y a otros movimientos.
- 5) Trabajo de la 4ª.
- 6) Iniciación a la caída ; nivel medio y nivel alto (deslizamiento, giro salto).
- 7) Grand écart americano.

Trabajo que se realizará en el Centro de Pie:

- 8) Trabajo de coordinación en paralelo y en dehors.
- 9) Trabajo de elevación de piernas tanto en paralelo con en en dehors en adagio en contracción, hinge, espirales y pitch.
- 10) Trabajo de bird combinado con pierna en tombé, giro, contracción.
- 11) Los tendus y los jetés con pequeñas espirales.
- 12) Equilibrio en elevación de la ½ punta en high release.
- 13) Flat back y Tilt.
- 14) Giros en pies juntos, sobre un pie plano y en relevé.
- 15) Desplazamientos con recorridos espaciales en círculo, centrípetos y centrífugos, zig-zag, líneas rectas en diferentes direcciones.
- 16) Triplet sencillo, triplet con giros cambiando de frente.
- 17) Chassés.
- 18) Saltos sobre 2 pies, sobre 1 pie con grand battement , en attitude combinados con espiral, dos piernas en attitude en contracción, con retiré paralelo y torsión.
- 19) Diagonal de grand jeté sin développé en paralelo y en dehors y con espiral.
- 20) Skip (salto sobre un pie con gesto de la otra en espiral o arch).

Técnica Release:

- 21) Contenidos anteriores.
- 22) Los impulsos en distintas partes del cuerpo con cambios súbitos y contra impulsos.
- 23) Apoyo y suspensión.
- 24) Eje transversal y longitudinal.
- 25) Giros en el suelo. Rodada lateral.
- 26) Giros con impulsos de distintas partes del cuerpo y distintos planos del torso.
- 27) Caídas por localización, disociación, segmentación y recuperación.
- 28) Caminadas lateral en los tres niveles.
- 29) Cambios de eje (equilibrio y desequilibrio). Pino sobre el hombro.
- 30) Vuelta sobre un hombro seguido del otro.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Las actitudes que se transmitirán en el alumno y que se valorarán son las siguientes:

- 1) Esfuerzo diario.
- 2) Constancia e interés hacia la danza y su aprendizaje.
- 3) Aceptación e interiorización de las correcciones pedagógicas propuestas por el profesorado.
- 4) Respeto hacia el propio trabajo y el trabajo de los compañeros.
- 5) Cooperación con los compañeros.
- 6) Cumplimiento de las normas del centro.
- 7) Higiene corporal y alimentación saludable.
- 8) Valoración de la Danza como medio de comunicación y expresión en sus distintos lenguajes.

3. EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación será global y continuo teniendo en cuenta las actitudes y el uso de las aptitudes del alumnado en relación a su trabajo personal y los objetivos alcanzados.

Se comprobará el grado de aprendizajes y ejecución de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación a la calidad de movimiento y transiciones entre ellos desarrollando las siguientes capacidades: memoria, sensibilidad artística y musicalidad.

SE EVALUARÁ:

- ◆ La puntualidad y asistencia a clase.
- ◆ El interés por la asignatura, demostrando una actitud positiva ante las propuestas de trabajo y un mínimo grado de integración grupal, lo cual implícitamente implica un esfuerzo físico y psíquico diario.

El cumplimiento de las normas de clase:

- ◆ se asistirá a clase con el pelo recogido y sin joyas.
- ◆ se asistirá a clase con ropa de trabajo ajustada.
- ◆ se asistirá a clase descalzos o en calcetines (según lo requiera el momento de la clase).
- ◆ no se podrá comer en clase y el móvil deberá estar desconectado.

Entendiendo que estas normas no son gratuitas, sino que son disposiciones previas imprescindibles a la práctica de otra modalidad de Danza.

La consecución de los criterios de evaluación:

- ◆ Realizar una clase técnica y una variación de las diferentes técnicas (Graham y Release).

Con éste criterio se permite comprobar el conocimiento y dominio de las técnicas.

- ◆ Realizar individualmente una variación en la que se siga y dialogue musicalmente el contenido de una acompañamiento sonoro, haciendo uso de la respiración.

Con éste criterio se pretende comprobar la capacidad del alumno/a de adaptar las diferentes técnicas adquiridas a diferentes acompañamientos sonoros haciendo uso de las respiraciones para de este modo, realizar las transiciones entre los movimientos con la calidad necesaria.

- ◆ Realizar en pareja una variación en la que se utilice el contacto o interacción. Con éste criterio se pretende comprobar la capacidad técnica en la relación y escucha entre el alumnado.
- ◆ Realizar en grupo una variación propuesta por el profesor/a.

Con éste criterio se pretende comprobar la sincronización entre el alumnado.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACION.

Los porcentajes de calificación se desglosan de éste modo; 80 % Contenidos procedimentales (asimilación y realización correcta de los contenidos procedimentales), 10% contenidos conceptuales (asimilación de contenidos conceptuales) y 10% contenidos actitudinales.

Las faltas de asistencia repercutirán negativamente en todos los parámetros de la calificación. En el caso que el alumnado pierda el derecho a la evaluación continua, los porcentajes de calificación serán los siguientes: 90 % Contenidos procedimentales (asimilación y realización correcta de los contenidos procedimentales) 10% contenidos conceptuales (asimilación de contenidos conceptuales)

Los procedimientos serán los mismos que los utilizados para el procedimiento de evaluación.

CRITERIOS DE PROMOCIÓN.

Para que el alumnado pueda promocionar, una vez aplicados los criterios de mínimos establecidos.

- 1) Haber controlado la correcta colocación del cuerpo(alineación de hombros sobre la pelvis, la no basculación de la pelvis...).
- 2) Haber coordinado las distintas partes del cuerpo entre sí.
- 3) Haber realizado con musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.
- 4) Haber hecho uso de la respiración.
- 5) Haber hecho uso del espacio trabajo en clase.
- 6) Haber hecho uso del suelo como elemento espacial más de la Danza.
- 7) Haber memorizado las secuencias de movimientos.
- 8) Haber diferenciado el trabajo de torso y tronco.
- 9) Haber realizado adecuadamente la transición del paralelo al en dehors y del en dehors al paralelo.
- 10) Haber mantenido el en dehors natural durante la ejecución de los movimientos.
- 11) Haber utilizado adecuadamente la correcta colocación de los brazos.
- 12) Haber utilizado correctamente la cabeza y su coordinación con los movimientos del cuerpo.
- 13) Haber interiorizado la utilización de los impulsos y la energía a los movimientos realizados.
- 14) Haber utilizado el espacio adecuadamente respetando el espacio personal y el del compañero.
- 15) Haber asistido al 80 % de las clases y mostrar la adecuada motivación durante las mismas.

Para obtener los criterios mínimos de promoción el alumnado tendrá que haber interiorizado y ejecutado correctamente:

- a) **Contenidos conceptuales:** 1, 2 , 3, 4.
- b) **Contenidos procedimentales:** 1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30.
- c) **Contenidos actitudinales:** 1, 2, 4, 5.

Especialidad: DANZA CONTEMPORÁNEA.
Asignatura: Danza Clásica.

ANEXO I.b.

DEPARTAMENTO DE DANZA CONTEMPORÁNEA
PROGRAMACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Especialidad: DANZA CONTEMPORÁNEA
Asignatura: Técnicas de Danza Contemporánea

5º Curso

Durante los dos cursos siguientes, el alumnado trabajará todos los contenidos de las técnicas estudiadas durante los cursos anteriores, pero así mismo el estudio se centrará principalmente en la técnica Release cuyo fundamento básico es la conciencia profunda del cuerpo a través del conocimiento de la estructura ósea y muscular, para optimizar el uso de la energía y no desperdiciarla.

Como objetivo principal se tratará de ser más efectivo con menos esfuerzo, saber cuando activar la musculatura y cuando relajarla, contraer o saltar, y acompañar el movimiento con la inercia del movimiento precedente aprovechando la inercia del movimiento.

1. OBJETIVOS.

- a) Conocer la terminología propia del curso.
- b) Realizar individualmente el calentamiento articular y muscular para el inicio de cada sesión.
- c) Aplicar la correcta movilidad de las diferentes partes del cuerpo y la correcta coordinación entre ellas.
- d) Realizar las secuencias de clase con la conciencia al servicio de los objetivos y resultados del trabajo en cada posición tomando conciencia de la estructura ósea y muscular.
- e) Realizar secuencias de movimientos estableciendo conexiones de fuerzas simultáneas y opuestas en espacios predeterminados.
- f) Realizar secuencias de movimientos mostrando diferentes cadencias, ritmos y dinámicas, optimizando al energía.
- g) Aplicar la sensibilidad corporal para obtener una calidad de movimiento y una interpretación óptima en expresividad.
- h) Aplicar las técnicas de respiración correctas en la ejecución de las secuencias y en reposo.
- i) Reproducir con rigor y precisión los gestos y demás elementos que intervienen en la secuencia.
- j) Experimentar el movimiento fluido con diferentes dinámicas, ritmos, dificultades de coordinación de las secuencias, conservando el sentido de la colocación y comunicando el sentido del movimiento.
- k) Mostrar precisión, rigor y limpieza en la ejecución de todos los movimientos que configuran una interpretación.
- l) Valorar la repetición como método de memorización y perfeccionamiento del movimiento.
- m) Valorar todos los integrantes del grupo, respetarlos y aprender de ellos.
- n) Valorar las correcciones del profesorado como una parte importante del aprendizaje.
- o) Realizar individualmente el estiramiento.

2. CONTENIDOS.

CONTENIDOS CONCEPTUALES.

- 1) Estudio de los fundamentos y terminología de la técnica Release y su interiorización.
- 2) Interiorización del control y concienciación del cuerpo.
- 3) La respiración y su aplicación al movimiento.
- 4) El acompañamiento musical aplicado al movimiento (distintos ritmos, cadencias, el silencio).
- 5) Las capacidades expresivas y creativas a nivel individual y grupal.
- 6) La concentración y su entrenamiento.
- 7) Entrenamiento progresivo y permanente de la memorización.
- 8) Uso de imágenes como medio para modificar patrones corporales.
- 9) Exploración de la relación cuerpo-mente a través del concepto de imagen.
- 10) Estado de quietud como punto de partida o llegada.

Todos éstos contenidos se trabajarán conjuntamente a los contenidos procedimentales.

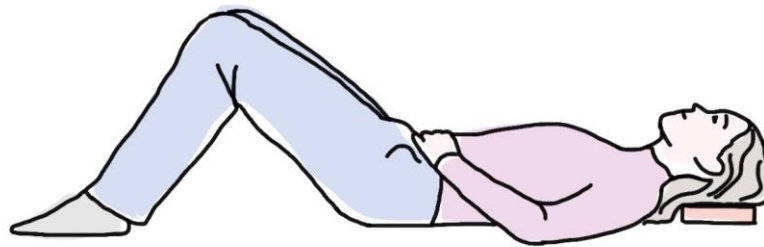
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

Técnica Release:

- 1) Concienciación de la disponibilidad corporal: preparación, desarrollo, ataque y quietud.
- 2) Uso del movimiento articular desde la “ruptura” articular y funcional haciendo uso de distintos ritmos.
- 3) Espirales que evolucionan a cambios de niveles.
- 4) Profundización al movimiento aislado en distintos niveles, frentes y ritmos.
- 5) Balanceos de piernas, swing.
- 6) Vuelta sobre un hombro y de hombro a hombro.
- 7) Recuperaciones de cuarta y pasada al nivel medio.
- 8) Los impulsos en distintas partes del cuerpo con cambios súbitos y contra impulsos.
- 9) Apoyo y suspensión para elevaciones del suelo, giros y saltos.
- 10) Giros en el suelo cambiando de nivel.
- 11) Giros con impulsos de distintas partes del cuerpo y distintos planos del torso.
- 12) Caídas por localización, disociación, segmentación y recuperación.
- 13) Caminadas lateral en los tres niveles.
- 14) Cambios de eje (equilibrio y desequilibrio).
- 15) Vertical sobre 2 manos y el hombro.
- 16) Rueda. Rodada doble lateral.
- 17) Posiciones invertidas sobre 2 manos que caen sobre los 2 pies, sobre 1 pie tras otro, sobre un empeine y rodilla.
- 18) Pérdida y recuperación del equilibrio por desplazamiento de distintas partes del cuerpo.
- 19) Desarrollo de un estado de alerta para poder reaccionar al movimiento.
- 20) Impulsos, como formas de obtención de energía y aprovechamiento de su inercia.
- 21) Peso con respecto al propio cuerpo y en parejas.
- 22) Cogidas y trasportes.
- 23) Acercamiento a la eutonía, quinesfera y acrobacias.
- 24) Contenidos de los cursos anteriores en paralelo, en dehors y relevé, con una elevación de piernas mayor que en cursos anteriores.

ANEXO II

DESCANSO CONSCIENTE con la Técnica Alexander



Túmbate a diario sobre una esterilla o alfombra. De 10 a 20 minutos, a la hora puedas, las veces al día que quieras. Reposa la cabeza sobre dos o tres libros. Flexiona las rodillas.

Al principio:

Piensa en el contacto de tu cuerpo con el suelo. Deja caer su peso.
Nota tu respiración, sin cambiarla.

Después sigue este orden:

Cuello: deja que se alargue y ensanche gracias a los libros.

Cabeza: piensa que todo su peso reposa en los libros. Suelta la mandíbula.

Espalda: permite que se alargue y ensanche sobre el suelo. Los hombros se alejan uno del otro.
Rodillas: imagina que quieren dirigirse al techo.

Repite estas cuatro direcciones, cuantas veces quieras.

De vez en cuando piensa en tu respiración, quizá la estás conteniendo, déjala continuar. Sigue dejando el peso de tu cuerpo sobre el suelo. Siente como se expande.

Cuando hayan pasado de 10 a 20 minutos levántate despacio y continúa tu día.

Beneficios: alivia dolores (de espalda, cuello, hombros, etc.), proporciona un descanso consciente, ayuda a recuperar energía, calma la respiración y facilita el sueño.

ANEXO III

Sonata N° 11

Declaración de intenciones.

Puede parecer obvio, pero nunca está de más regodearse en lo que importa.

La dimensión significativa de la palabra, (la de la palabra que se ve y no se escucha, la que va articulando poco a poco la narración) ha tiranizado su dimensión musical en el teatro (la propia de la palabra oral, la que se expresa por medio de entonaciones, cadencias y ritmos sin construir un hilo argumental); ya que las entonaciones y ritmos de las declamaciones de los actores siempre han estado al servicio de la claridad narrativa, han pretendido ilustrar estados psicológicos de los personajes para facilitar el acceso del público a la trama.

Proponemos sustituir el paradigma narrativo por el musical, para pensar el lenguaje escénico hacia delante. Para experimentar con la forma utilizando la dimensión más propia, la musical, de la palabra dicha por los actores.

Ese elemento tanpreciado que dará unidad a nuestro espectáculo no es otra cosa que el ritmo, un concepto primariamente musical.

Así pues, podemos perder el argumento pero nunca el ritmo. En esta especie de experimento teatral que aquí presentamos, para sustituir a la narración vamos a intentar usar una forma musical concreta, la Sonata, a modo de estructura.

Y las implicaciones de este cambio de paradigma no son sólo formales; no afectan sólo a la duración, ordenación o articulación de las escenas. Tienen también mucho que ver con los propios elementos expresivos del teatro: el texto (verbal y físico) y los actores (sus cuerpos).

El texto ya no debe estar ordenado dialógicamente, a una pregunta no tiene que sucederle obligatoriamente una respuesta. Los cambios de tema musical no tienen por qué corresponder a una resolución del conflicto. Más bien al contrario, al romper todas estas limitaciones de la construcción dramática, nos podemos deleitar en acumulaciones de preguntas sin contestar, en bruscos cambios de registro, en finales fuera de su sitio. Porque una vez libres de la constricción lógica que supone tener que contar una historia podemos dedicarnos a usar los contrastes (entre textos, entre carácter del texto e intención del actor que lo pronuncia, entre actores, entre movimientos y sonidos, etc....) para crear expresividad. Porque los elementos escénicos no tienen ya significados (de diccionario) que pudieran contradecirse sintiéndose culpables de ello, sino que poseen la ligereza de las líneas musicales, que ganan fuerza al acompañar a melodías opuestas.

Si el texto trasciende los límites de la narración porque ya no necesita ser dialógico, el actor trasciende los límites que impone la psicología humana porque puede reaccionar de forma incoherente, ante las diversas situaciones escénicas. Es decir, no necesita un motivo psicológico para salirse de escena (por ejemplo: que la réplica del actor anterior le haya enfadado, y entonces se provoca, o en el mejor de los casos “siente” ese estado y decide irse de escena). Con el cambio de paradigma no necesitamos este exceso, en el peor de los sentidos, de estudio de la conducta humana para poder sacar a un actor de escena. El actor se va del escenario porque debe mantener el ritmo. Las razones que incitan

sus movimientos son puramente musicales, y dependiendo de la fluidez con la que sean articuladas estas acciones conseguiremos, o no, la armonía que buscamos.

Así, los actores podrán hacer cosas que antes no les estaban permitidas, cosas que la lógica de la narración no aceptaba o que ellos mismos, los actores, no consideraban dentro de sus preferencias personales y por tanto no se permitían poner en escena con su propio cuerpo. Como no se mueven por impulsos psicológicos no tienen porqué esperar a que otro actor acabe de hablar para contestarle. Si nos interesa deshacer el centro escénico para que el espectador (en un alarde de actividad) tenga que decidir y, por tanto, responsabilizarse de a qué discurso prefiere prestar atención podemos hacer que dos actores realicen acciones simultáneas. Incluso podemos querer que se difumine la inteligibilidad de un texto, obligando a esas acciones simultáneas a que sean verbales.

Por último, añadiré que este actor que describo probablemente vaya en contra de algunas grandes teorías interpretativas escritas en el siglo XX (Stanislavski, Grotowski) porque rechaza la idea de psicologizar la acción del actor (ya intenté éste imitar la acción de un personaje, ya pretenda ser la expresión de una acción totalmente sincera del sí mismo del actor).

El actor, si no tiene ya desarrollo de su personaje, ni proceso interno que le guíe, sólo puede encomendarse a su energía, a la que desprende su cuerpo para incidir en el espectador (y, por tanto, no olvidemos, en la realidad). Debe remover las fuerzas que el teatro lleva poniendo en juego desde la tragedia griega (sobre todo las primeras, las que le gustaban a Nietzsche) para que el teatro deje de ser amputado por métodos y se convierta en lo que quería Artaud: en epidemia....

Concretando la jugada

La forma de las formas

Para estudiar el espectáculo seguiremos como modelo la Sonata número 8 op. 13 de Ludwig Van Beethoven, “*La Patética*”.

La Sonata clásica es casi el paradigma de forma musical y no es casual que la hayamos elegido. La Sonata es la primera y prácticamente la última forma musical con conciencia de su propia función formal. No es un término que cristalizó a partir de repetir esquemas intuitivamente, de hecho, el significado de Sonata anterior a la creación de la Sonata clásica por obra y gracia del pensamiento racional no tiene nada que ver con lo que ahora entendemos. Etimológicamente, viene del verbo *sonare*, que designaba en italiano las obras que debían ser “sonadas” por un instrumento de arco. No se me entienda mal; no estoy criticando que lo racional se apodere del ámbito artístico, al contrario, la Sonata clásica me interesa porque tuvo esa voluntad de estructurarse a sí misma, esa consciente búsqueda de consistencia; en definitiva: pensamiento crítico aplicado a lo musical.

Ahora bien, existe otro matiz: no hemos elegido a Mozart o a Haydn sino a Beethoven, esto tampoco es casual. Si hubiésemos querido destacar lo estricto de la forma Sonata clásica, hubiésemos tomado como modelo a alguno de sus primeros cultivadores; pero Beethoven, en el límite ya con el romanticismo, es el que eleva la Sonata clásica (que ya no lo es tanto) a su máximo de expresividad. Por eso nos quedamos con él, porque aunque su relación con la forma sea de respeto, no es de sumisión. Nos da la impresión de que Beethoven hubiese comprendido que todos los cánones que la razón crítica piensa son válidos pero relativos, y que la expresión musical es primaria (y así se debe reflejar en las composiciones) a la estructuración formal y la perfección armónica.

Análisis musical y escénico

Las entrañas del proceso

A continuación facilitamos un esquema analítico de la estructura formal de la Sonata número 8 op. 13 de Ludwig Van Beethoven, “La Patética”, vertebrado sobre la terminología musical, y después se expondrá su equivalente en lenguaje escénico, intentando así dejar claro en este proyecto como realizamos, fácticamente, la conversión entre lo que es musical y lo que es escénico.

Primer movimiento. (Acto 1º)

– Exposición

Introducción (Escena I)

Temas A y B (Escena II)

Coda. (Escena III)

– Desarrollo

Tema B´; variación I (Escena IV)

Tema B´´ variación II (Escena V)

Puente, reintroduce el tema A (Escena VI)

– Reexposición:

Tema A (Escena VII)

Tema B; en el tono principal. (Escena VIII)

Desarrollo codal – recuerdo de los temas B, B', A (Escena IX)-

Final coda (Escena X)

Segundo movimiento. (Acto 2º)

Introducción. (Escena XI)

Lied ternario: C (Escena XII)

D (Escena XIII)

C' (Escena XIV)

Tercer movimiento. (Acto 3º)

Introducción (Escena XV)

Estribillo (Escena XVI)

Copla (Escena XVII)

Coda (Escena XVIII)

El primer movimiento es el más característico de la Sonata y el que tiene, por tanto, una estructura más compleja.

“*La Patética*” presenta un *Grave* antes del *Allegro* que hace las veces de introducción justo al inicio. Vuelven a aparecer otros dos fragmentos en *tempo Grave* a lo largo de este primer movimiento.

Convertiremos este *Grave* en los textos del presentador, y desplazaremos las dos últimas apariciones de este tempo reflexivo y sentencioso al inicio del segundo y tercer Acto (escenas XI y XV) en lugar de intercalar tres textos del presentador en el primero, en favor de la claridad dramática. Así quedan, además, remarcadas las tres partes y se enfatiza la estructura del espectáculo.

En el primer movimiento se articulan dos temas, uno más contundente (A) y otro más delicado (B), cuya contraposición genera el efecto dramático propio de la sonata y que revoluciona lo eminentemente discursivo de la música del periodo anterior, la barroca, construida generalmente sobre un único tema que se desarrolla. En nuestro espectáculo usaremos el contraste entre los dos temas musicales como contrapunto entre textos teatrales y metateatrales,

el tema contundente, directo corresponderá a los monólogos dramáticos y las reflexiones metateatrales harán las funciones del tema B.

La primera coda que aparece cerrando la exposición (escena III) es corta y no es conclusiva, los temas se mezclan y aumentan la tensión armónica con el uso de disonancias (textos superpuestos).

En el desarrollo se presentan variaciones libres del tema B (B' Escena IV; B'' Escena V) pero en la reexposición, y esta es una de las grandezas formales de las Sonatas, el tema B

debe estar en el tono del tema principal A (escena VIII) por eso aunque tenga contenido dramático debe originar una reflexión sobre el propio teatro.

Uno de los puntos más cuidados del primer movimiento en toda Sonata es el puente que une el final del desarrollo con la reexposición del tema A (escena VII). Por eso uno de los actores, al final de la escena VI se dirigirá al resto de intérpretes y no al público en general, para preparar su re-entrada (la de los actores y los temas) en escena.

Por último, señalar la importancia del final de este movimiento. La coda se convierte en un desarrollo codal más extenso, con un recuerdo de los temas y un final armónicamente contundente y de carácter conclusivo perfecto, incluso más decisivo que el final del tercer movimiento, el verdadero final de la Sonata; una oportunidad perfecta para fingir un verdadero final dramático y obligar al público a afinar su percepción de lo escénico.

El segundo movimiento de “la Patética” es un tiempo lento, *Adagio*, estructurado en forma de “*lied ternario*”. La palabra *lied* en alemán significa canción; y aunque no limite su significado a una melodía vocal acompañada, sí que hace referencia a una melodía principal con un relleno armónico, cambio de textura, homofonía expresa, aparente claridad). Esta melodía, como *lied ternario*, se repite tres veces y la variación central es la más diferenciada.

En el tercer movimiento, aparece el estribillo, cantinela fácil de recordar. Así los actores entonarán sus discursos marcando unos personajes fáciles de asimilar. Esta escena, la XVI, está pensada como un mini-espectáculo en cinco falsos actos dentro del espectáculo global. En la escena sólo habrá una copla y un estribillo (contra las cuatro veces que se repite el estribillo en la Sonata de Beethoven) por aligerar el tercer acto y así remarcar, por contraste, la férrea organización del primero.

El final de la Sonata de Beethoven es una simple escala descendente que sólo invierte su movimiento de caída en la última nota para acabar en la tónica; así, la coda final (escena XVIII) será también una extirpación del final apoteósico esperado en el teatro, que ha sido ya desplazado al final del primer movimiento.

Objetivos y ubicación en el desarrollo de la compañía

Gracias a la solidez formal que la Sonata nos aporta podemos empezar el proceso creativo desde un contenido absolutamente vacío con ciertas garantías de consecución. Desde *Misa de réquiem N°8: “La peste”*, la compañía persigue un proceso de des-identificación atacando el contenido directo de sus espectáculos, en ese caso conseguimos deshacer la dualidad entre forma y contenido intentando construir un descreído ritual con una forma musical que también lo era: una Misa. En *Fantasía N° 10: “La alegría de vivir”* dimos un paso más allá al renunciar a ser sinceros con el subtítulo del espectáculo. Si antes, cuando decíamos en el subtítulo que el espectáculo trataba sobre “La peste”, “Alicia en el país de las maravillas” o “La vida es sueño” era completamente verdad; en la “Alegría de vivir” había una pretensión decididamente irónica sobre su descripción del contenido del espectáculo, además de que ya no refería a una obra literaria reconocible sino a una intuición propia. En este caso, como tenemos una estructura mucho más estable por sí misma, prescindiremos completamente del subtítulo y de su relación con el contenido, ya que expresamente queremos que el punto de partida de éste sea igual a cero, y llamaremos a nuestro espectáculo *Sonata N°11*. Así, llegamos al punto en que el título de nuestro espectáculo es aplicable también a una pieza de música y en el que el trabajo de dirigirlo se aproxima más al de componer una Sonata de las que sólo se escuchan.

Sentimos que la compañía y su proceso de trabajo atraviesa un punto de inflexión importante, un momento que es final y comienzo a la vez, y además los números parecen estar a nuestro favor. Me explico: el primer espectáculo que la compañía creó fue *Rapsodia N° 2 “La vida es sueño”* y fue N°2 porque antes de abandonar el grupo de Bulgaria, habíamos creado allí un espectáculo con el fuerte deseo de materializar nuestras diferencias con su proyecto, aquello se llamó Sonata Este N°1, y se creó con la ayuda de la Sonata “La tempestad”, también de Beethoven. Este espectáculo después se reformuló y ahora es parte del repertorio de Vladimir Tzekov. Así pues este espectáculo es nuestro décimo creado ya en Granada (final del ciclo) pero también el onceavo de los que habitualmente trabajamos en nuestra sala (principio de otro ciclo), y no podía ser más interesante el ejercicio que eligiendo de nuevo una Sonata pero ya sin la necesidad de defenderse sino con el convencimiento de atacar (ambas cualidades presentes en la música de Beethoven), por eso entonces fue “La Tempestad” y ahora es “La Patética” pero sigue siendo Beethoven. Además, *Sonata N°II*, se presenta como una maravillosa oportunidad para partir, comparándola con aquella *Sonata Este N°I*, de una abstracción parecida (la forma Sonata) y llegar a puntos completamente divergentes (o no) y valorar cómo ha evolucionado nuestro quehacer escénico con la experiencia que nuestro trabajo en estos últimos años nos ha ido trayendo.

Texto verbal.

Los fragmentos de texto que se usarán en el espectáculo serán en su mayoría de propia creación, a partir de improvisaciones. También podremos incluir aportaciones de otros autores.

Texto físico.

El texto físico formará parte de los temas en igualdad de condiciones con el verbal; lo cual incluye ampliar sus límites de actuación al ámbito de lo metateatral (tema B del primer movimiento). Para ello nos ayudaremos de algunas de las ideas de Merce Cunningham sobre la creación coreográfica, ya que probablemente ha sido el coreógrafo más metadancístico de aquellos a los que podemos atribuir una base teórica.

Dramatis Personae.

Presentador

Siete actores: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La y Si.

Vestuario.

Los trajes serán sobrios, en colores fríos con detalles de reminiscencia cortesana.

Los elementos del atrezzo rojos servirán como contraste.

Los actores estarán descalzos.

El presentador vestirá con traje y corbata.

Maquillaje.

Sólo contraste de luces y sombras; para que las caras sean lo más expresivas posible, resaltadas por los focos.

Duración.

Aunque la longitud de cada escena será de libre adaptación; el espectáculo no tendría que superar demasiado ampliamente la duración aproximada de una hora.

ANEXO IV

C.P.D. ANTONIO RUIZ-SOLER. SEVILLA.**PRUEBA DE APTITUD A 1º CURSO: ENSEÑANZAS BÁSICAS DE DANZA.**

DISTINTAS PRUEBAS DE VALORACIÓN.

- Peso y medida.
- Aptitudes físicas: columna, pie, piernas y pelvis.
- Flexión de columna.
- Extensión de piernas.
- Salto
- Capacidad rítmica.
- Relación espacio-tiempo.
- Lateralidad.
- Memoria motriz.
- Capacidad expresiva y creativa.

Los aspirantes realizarán una serie de ejercicios que programados previamente por el Equipo Pedagógico del Centro, serán dirigidos por los miembros de la Comisión Evaluadora.

Cada una de las pruebas tendrá una valoración máxima de 1 punto. La valoración global será de 0 a 10, siendo necesario obtener una calificación mínima de 5 puntos para superar la prueba de aptitud. Una vez superada la prueba de aptitud tendrán preferencia los aspirantes con 8 años (a 31 de diciembre año natural) sobre los de 9 años, y así sucesivamente hasta cubrir las plazas vacantes.

La superación de la prueba de aptitud, surtirá efectos únicamente para el curso académico para el que se haya convocado.

VESTIMENTA EXIGIDA PARA LA PRUEBA DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICAS

PARA LAS NIÑAS:

- Bañador o un maillot de color claro (sin faldita).
- Calcetines blancos de deporte finos (sin ningún tipo de calzado, ni medias).
- El pelo recogido y con cola baja, en caso de pelo corto vendrán con felpa ancha.

PARA LOS NIÑOS:

- Mallas cortas (a medio muslo), culottes o similar. Han de ser ceñidos y flexibles.
- Camiseta ajustada de color blanco.
- Calcetines de deporte finos (sin ningún tipo de calzado).

RECOMENDACIONES A LA FAMILIA

- La duración de la Prueba, desde el momento de presentación, es de 2h y 30' aprox.
- Es aconseja que los aspirantes desayunen o, en su caso, tomen algo de comer antes de la prueba (dependiendo del horario de la misma).
- Es aconsejable que antes de la prueba los aspirantes beban agua y vayan al baño.
- Es obligatorio acreditar la identidad del aspirante con su DNI o algún otro documento con su foto.

COORD. EBD.

**PRUEBA DE ACCESO A PRIMER CURSO- OPCIÓN COMÚN****CONTENIDOS****1º Ejercicio: Valoración de las capacidades físicas.**

- Posición anatómica del aspirante en bipedestación.
- Marcha de frente y de espaldas.
- Prueba en el suelo de la amplitud articular de: pies, rodillas, cadera, pelvis, espalda, hombros y brazos.
- Prueba frente a la barra y en el centro de: la alineación corporal y el porte físico.

2º Ejercicio: Valoración de las capacidades dinámicas y expresivas

- Caminar en diagonal en ritmo binario
- Saltos en ritmo binario.
- Dar palmas en ritmo binario.
- Movimientos en ritmo ternario.
- Movimiento de los brazos y la cabeza.

3º Ejercicio: Valoración de las capacidades musicales y creativas.**CONTENIDOS GENERALES**

- Ejercicio de improvisación grupal sobre un fragmento musical a partir de unas pautas dinámicas dadas.

- Reconocimiento del compás, de la configuración rítmica del pasaje que escuchen.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Ritmo: Imitar estructuras melódicas y rítmicas breves con la voz y con el cuerpo (repetición de ritmos dados e improvisación sobre un tiempo dado con una duración definida).
- Reconocer auditivamente el pulso de una obra o fragmento musical y mantener el pulso durante períodos breves de silencio
- Repetir vocalmente (tarareado) o entonar una melodía o fragmento musical tonal con acompañamiento
- Improvisar estructuras rítmicas sobre el fragmento escuchado

Será potestativo del tribunal solicitar la realización de dichos ejercicios.

Los ejercicios se realizarán en base a los siguientes conceptos del lenguaje de la música.

- Ejercicio con fórmulas rítmicas básicas en compases de 2 por 4 y 3 por 4.

PUNTUACIÓN.

Ejercicio para la valoración de las capacidades físicas: 40%

Ejercicio para la valoración de las capacidades dinámicas y expresivas: 40%

Ejercicio para la valoración de las capacidades musicales y creativas: 20%

Tal como queda establecido en las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial sobre el procedimiento de autorización de la prueba de acceso en la instrucción 3ª punto 2, para la valoración se utilizará una calificación de 0 a 10 con un decimal.

ANEXO V

**Especialidad: DANZA CONTEMPORÁNEA.
Asignatura: Improvisación.**

4º Curso

1. OBJETIVOS.

- ◆ Despertar la escucha corporal.
- ◆ Activar la disponibilidad corporal.
- ◆ Mostrar, en el movimiento del cuerpo, coordinación entre las diferentes partes del cuerpo.
- ◆ Demostrar la adaptación espontánea a un movimiento, a una idea o una situación.
- ◆ Interiorizar, desarrollar y exteriorizar el concepto de libertad y naturalidad del movimiento.
- ◆ Expresarse libremente para conseguir llegar a la esencia del propio lenguaje.
- ◆ Desarrollar la capacidad de improvisación para la resolución de conflictos.
- ◆ Tomar conciencia del espacio que el propio cuerpo ocupa y el que le rodea.
- ◆ Despertar la escucha de comunicación corporal entre distintos compañeros.
- ◆ Disfrutar del acompañamiento musical y del proceso de la Improvisación.
- ◆ Llegar a la composición a través de la improvisación.

2. CONTENIDOS.

CONTENIDOS CONCEPTUALES.

- ◆ El autocontrol, la reflexión y la concentración.
- ◆ Bailar en grupo: escuchar, observar, interiorizar, responder, sentir : bailar.
- ◆ La creatividad e imaginación.
- ◆ Los elementos: el tiempo, el espacio, el ritmo, el silencio, la energía y su relación con uno mismo.
- ◆ La exploración del trabajo corporal en relación a los objetos.
- ◆ La observación hacia los demás compañeros del grupo como fuente de enriquecimiento.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

- ◆ En un principio, las improvisaciones serán guiadas por el profesor.
- ◆ Se realizarán improvisaciones individuales, a dúos, tríos y en grupo.

