

DANZAR LA EXPERIENCIA VIVA

ROSARIO BARBA GONZÁLEZ
COORDINADORA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

DANZAR

LA EXPERIENCIA VIVA

Rosario Barba González

Primera edición: junio 2021

D.R. © 2021 De los autores

D.R. © 2021 Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las Campanas s/n

Centro Universitario, 76010

Santiago de Querétaro, México.

www.uaq.mx

ISBN: 978-607-513-563-2

Este libro fue dictaminado favorablemente conforme a los
lineamientos editoriales del Comité Editorial de la Facultad de Bellas
Artes

Concepto Editorial: **José Antonio Tostado Reyes**

Portada: **Cinthya Ibarra**

Diagramación: **Cinthya Ibarra**

Fotografía de portada: **Javier Bárcenas Muñoz**

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons

Atribución 2.5 México (CC BY 2.5).

La presente obra puede ser utilizada con fines educativos,
informativos y culturales siempre que se cite la fuente.

Editado en Querétaro, México

DANZAR LA EXPERIENCIA VIVA

ROSARIO BARBA GONZÁLEZ
COORDINADORA





COMITÉ EDITORIAL

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Dra. Cristina Medellín Gómez

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic

Dr. Fabián Giménez Gatto

Dra. Alejandra Díaz Zepeda

Dr. Juan Granados Valdéz

M. en C. Silvia Pantoja Ruiz

Dr. Sergio Rivera Guerrero

Dr. León Felipe Barrón Rosas



DIRECTORIO

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Bellas Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Bellas Artes

M. en A. Salvador Guzmán Molina
Secretario Administrativo de la Facultad de Bellas Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de la FBA

Dr. León Felipe Barrón Rosas
Coordinador de Artes Ediciones

M.D.E. Antonio Tostado Reyes
Coordinador de imagen editorial y diseño

ÍNDICE

Prólogo.....	7
Introducción	16
Cuerpos vividos desde el éxtasis del movimiento. Fenomenología de la danza rebelde	20
Raissa Pomposo Gómez	
Subjetividad y objetividad en la Investigación en danza, a partir del método observacional.....	39
Atzimba Elena Navarro Mozqueda	
Una mirada fenomenológica al mundo experimentado por Vaslav Nijinsky	61
Ana Beatriz Del Castillo Garza	
Sesgo histórico en la consolidación de la Comunidad de Danza Contemporánea Independiente en Querétaro.....	81
Cristi Janet González Guillo	
Análisis del contexto social para aportar a la mejora de la educación en danza.....	101
Ana Cristina Medellín Gómez	

Rosario Barba González

La danza se consolida como un tema de reflexión filosófica y académica a finales del siglo XIX. De acuerdo con las transformaciones técnicas y lumínicas de la época, a través de bailarines y coreógrafos se estaban produciendo movimientos en las plásticas de baile, hasta llegar a inaugurar las técnicas corporales de las cuales emanarían las danzas modernas. En este entorno turbulento, el interés teórico por la danza se desarrolla tanto en bailarines como en filósofos (Fernández, 2019).

La danza y sus tipologías se definen y desarrollan a partir de lo que incluyen y excluyen en sus contenidos y técnicas; su conceptualización se construye desde lo que en éstas acontece (Sanjuán Cuellar, 2017). En su realización se involucra la aspiración del artista, en la que convergen el sujeto, la acción y el objeto de vivencia (Mateos de Manuel, 2015).

Desde su establecimiento como objeto de estudio, la danza aparece pensada desde pares dicotómicos, como danza-pensamiento, naturaleza-cultura, o mujer-hombre, entre otros (Fernández, 2019). Tanto la mirada idealizada del sentido común, como esta visión en blanco y negro, enfatizan la perennidad de la danza; es decir, su distancia con respecto a lo cotidiano y lo práctico.

Para las visiones fenomenológicas que se presentan en buena parte del presente libro, la danza en sí misma cuestiona la abigarrada partición entre el cuerpo y la mente o el espíritu, entre la cosa y la idea. De este modo, los textos de *Primero bailo, luego pienso*, contienen la promesa de aprovechar la labor de la fenomenología; esto es, reducir el espacio entre la ejecución y la reflexión de la danza, al preocuparse por la subjetividad y la intersubjetividad.

La fenomenología ha permitido el abordaje de la subjetividad, desde la cultura, como la gran mediadora de experiencias y significaciones (Martín-Barbero, 2010); ésa que establece parámetros de interpretación, pero también de apropiación. Como ejemplo, aquello que Navarro refiere en su capítulo es una versión de la mediación sobre la forma en la que se experimentan las vivencias.

En esta obra, el baile se entiende como una práctica cultural, integrante de un repertorio más amplio. Lo que se discute es el dominio sobre una variedad de repertorios y el cómo estos repercuten en la construcción de sentido. Se habla del baile como una práctica cultural que modifica el percibir y el sentir de sus realizadores. Desde esta perspectiva se valida el conocimiento que se integra desde la experiencia subjetiva. Se valoriza, entonces, la producción de la danza como objeto de estudio, y a sus realizadores como portadores relevantes de saberes particulares.

De esta manera se establece a la danza como parte de un proceso significativo. Desde esta disciplina se construyen visiones subjetivas de belleza y de arte, pero también como muestran las autoras de *Primero bailo, luego pienso* se ordenan ideas de la práctica, el trabajo, la ciudad, y por supuesto, el cuerpo. En este libro se ofrece la posibilidad de comprender a la danza como una situación mediante la cual sus participantes, ejecutor(es) y audiencias, interpretan y se transforman. No sólo el momento, sino también el movimiento, son percibidos aquí como un acto provisto de sentido.

A fin de cuentas, presenciar un momento dancístico es un proceso complejo, multidimensional y multidireccional, que abarca varios periodos y escenarios. Incluye las interacciones presentes, pero también las que anticipan y preparan al espectador para percibirlo e interpretarlo. Las autoras explican que el ejecutor de la danza también es un espectador que experimenta la situación de manera particular, con conocimientos y sensaciones específicas.

En este sentido, desde la fenomenología de Husserl se propone a la danza como irrupción de la cotidianidad (Sanjuán Cuellar, 2017). La danza integra a la corporalidad, en cuanto a movimiento y transformación del cuerpo humano. Es decir, remite a un cuerpo que, al bailar, se dota de sentido intersubjetivo y, por tanto, político. En la ejecución de movimiento se vincula el sentido del que danza, el del entorno y la respuesta de un interlocutor (Mateos de Manuel, 2015).

Así, en la medida en la que se construye como simbólico, en el baile hay poder. Entonces, en la danza también se ubica la discusión entre dominación y poder. Y es que, si hay poder, entonces hay apropiación, negociación y rechazo. Tanto los ejecutores de la danza como las audiencias interactúan con la propuesta de movimientos organizados, los reflexionan, los interpretan, según sus propios esquemas culturales.

Sanjuán Cuellar (2017) sugiere que la danza, como objeto de estudio, es útil para cuestionar el flujo y la relación entre la vida estética y valorativa, con respecto de la vida práctica. El presente libro es una muestra de ello. Los primeros tres trabajos, anclados a la tradición teórica fenomenológica, y los últimos dos, de referencia empírica, constituyen una reflexión profunda, anclada en la danza como un acto situado.

En el sentido común, la danza se idealiza como inmaterial e irreal; las ideas de belleza inscritas en los cuerpos que danzan y su estética, la identifican como un arte de abstracción pura y perfecta. Sin embargo, desde puntos de vista como la investigación fenomenológica, la danza es una técnica política (Mateos de Manuel, 2015). Esta perspectiva ha enriquecido las miradas epistémicas acerca del cuerpo y su relación con la danza, desde la experiencia vivida del danzar. En este sentido, el hacer resulta inseparable del pensar y del pensarse. Su valor político deviene de al mundo de la práctica, de lo físico y del cuerpo performativo (Fernández, 2019).

Las descripciones fenomenológicas registran lo real en tres dimensiones que incluyen la experiencia personal de lo vivido, la dimensión de lo que se conoce del propio cuerpo y el reconocimiento de lo extraño. En el estudio del ejercicio práctico y cotidiano, aquellas aproximaciones son capaces de aprehender los saberes del cuerpo propio como fuentes de experiencia. En la práctica danzada se manifiestan los sentidos ligados a la vida práctica, los que no han sido aún lo suficientemente reconocidos y aprehendidos como fuentes de conformación y composición real de la experiencia y del conocimiento del danzar (Fernández, 2019).

El análisis, desde la cultura, puede emplear a la danza como objeto para cuestionar la relación entre reconocimiento y práctica (Mariscal, 2011) en el ejercicio del artista. Para ello, las autoras proponen cinco distintas miradas sobre el ejercicio de la danza.

En el primer texto, Pomposo profundiza en el flujo de ideas vinculadas con realidades corporales, resultantes de procesos creativos. Trabaja el movimiento como

desdoblamiento de control, conciencia corporal, entrenamiento técnico y trabajo de apropiación; pero también, como un espacio de interiorización de la música y de la situación. Concibe a la danza como una actitud abierta al placer del movimiento. Desde la descripción de su experiencia y de otros bailarines, profundiza en la relación del cuerpo que baila con la danza. Palabras como éxtasis, plenitud, cansancio, se vinculan con la experiencia del danzar.

Contrario a lo que comúnmente se piensa, narra que la experimentación del danzar presupone un estado reflexivo que permite el cuestionamiento de los esquemas culturales que estructuran la rigidez del comportamiento. Así, desde la reflexividad, postula el dinamismo de la cultura que se involucra en la danza.

Al final, en la danza convergen no sólo el que danza, sino también el otro, sea danzante o espectador, que se ve movido por la experiencia vivida. Es ahí donde impera el poder que se reflexiona desde la fenomenología. Enfatiza la presencia de la fenomenología en su aproximación a través de la subjetividad de la percepción como fuente de conocimiento. En la interacción entre espectador y danzante o danzantes, esta subjetividad se hace presente en el sentido de una conciencia espacio- temporal de lo que nos rodea y acoge.

La autora se declara en contra de la distancia entre el cuerpo y el alma. A través de la expresión armónica y de la empatía, encuentra la posibilidad de una toma de sentido del entorno. Ve en la danza un camino de cuestionamiento a esta dualidad cuerpo y alma, pero también aquella entre el cuerpo y la naturaleza. A través de “la carne” sitúa la vinculación orgánica entre la subjetividad y el mundo, o su experiencia. El movimiento del cuerpo con el que inicia el texto encierra una manera de percibir y sentir el entorno. Sus reflexiones finales se encaminan a esa empatía en contra del juicio propio y ajeno.

Es de destacar que la autora construye conocimiento, no sólo desde la danza, sino desde su experiencia. Trasciende la reflexión desde la razón hasta placer y el goce, situándolos como lugares desde los cuales se comprende y propone. Con ello vuelve a escaparse de miradas tradicionales y se postula como un ejemplo de irrupción que se asoma en el análisis de la danza.

El trabajo de Navarro se planta en la fenomenología para cuestionar o reflexionar la subjetividad y la objetividad de la investigación en danza. Parte del trabajo de la observación, fundamental en la investigación fenomenológica, es la mirada que construye al fenómeno como tal.

A partir de esa reflexión, se pregunta sobre la danza como objeto de estudio más allá que como objeto estético. Su trabajo, entonces, revaloriza el conocimiento sensible, intrínseco a la danza, para reflexionar en el proceso creativo y ejecutivo. De hecho, su trabajo aborda tres momentos fundamentales de la danza como fenómeno: el coreográfico, el de construcción y el de recepción.

Esa aproximación valora la mirada del observador, la percepción, la interpretación, el conocimiento previo y los sesgos. Entonces incluye en su análisis al observador bailarín en contraposición con el observador no bailarín, a partir de su conocimiento desde puntos de vista particulares que vale la pena considerar en el cómo se experimenta lo dancístico.

Sus resultados enfatizan la unicidad del cuerpo con el objeto y del cuerpo con el sujeto, evidencian que las dicotomías tradicionales se emborronan en la “organización neuromuscular que da visibilidad a un pensamiento” (Greiner, 2010, p. 201). Es decir, más que una colección de movimientos organizados, la danza vincula lo cotidiano con lo extraordinario, lo obscuro con lo no escénico, el cuerpo con la interpretación y la subjetividad. Si la danza, para la autora, es el movimiento llevado a su máxima intensidad, tiene sentido que a su vez contenga la posibilidad de acción performática.

El tercer trabajo, escrito por Del Castillo, tiende más hacia la historia que el de las autoras anteriores. Una visión de la historia filtrada por la observación fenomenológica que convierte al fenómeno en un objeto de estudio donde se vinculan las subjetividades.

Después de reflexionar sobre la fenomenología trascendental, la autora aterriza su aprendizaje en la vida de Nijinski. Recupera sus aportes a la creación coreográfica, al sistema de notación dancístico que creó y a la perfección de su técnica. El recorrido lo ejecuta enfatizando el papel de la pareja del artista: su esposa Rómola.

La biografía, la utilidad de la visión fenomenológica recae en la posibilidad de extraer conocimiento desde sus diarios. Éstos contienen su pensamiento religioso y espiritual desde una percepción individual de su propia experiencia. El texto de

Del Castillo manifiesta las posibilidades de construcción del conocimiento a partir de autobiografías, concebidas como artefactos culturales productos de su tiempo. Al ser producidos por sujetos situados, este tipo de artefactos develan la construcción de sentido individual, tanto como sus referentes intersubjetivos.

Después de estos tres trabajos que enfatizan la reflexión teórica, los últimos dos contienen propuestas nacidas de la experiencia empírica. El cuarto, evidentemente anclado al espacio particular que es la ciudad de Querétaro, describe la situación de la comunidad, o mejor dicho, del grupo de bailarines, y las posibilidades que encierra la construcción de una comunidad sólida, vinculada y consciente de su lugar.

González describe las condiciones generales, vastamente repetidas, del trabajo de bailarines independientes de danza contemporánea en Querétaro. Relata que la mayoría de ellos son grupos o individuos autónomos que proveen su trabajo a partir de propuestas y organizaciones propias. En ello, la autora encuentra varias dificultades que ahondan las condiciones —de por sí precarias— que inundan el mercado laboral en la actualidad.

La autora parte de considerar experiencias de construcción comunitaria en otras ciudades; apuesta por una propuesta de cómo podría constituirse y cómo mejorarían las condiciones laborales de los bailarines y artistas asociados; rescata los avances que ya se tienen a nivel federal y a nivel local. Además, enfatiza las posibilidades identificables en la sinergia de conocer las problemáticas que se viven entre los profesionales, así como el potencial de un trabajo conjunto para mejorar sus condiciones y vincular propuestas.

Finalmente, el trabajo de Medellín describe la educación del arte y, particularmente, la danza. Su análisis de la situación expone las condiciones estructurales de la educación en América Latina y en México. Destaca cómo, a pesar de motivaciones e impulsos internacionales —tales como la relación de la educación con los Derechos Humanos Universales—, la inversión en el rubro es mínima. Lo mismo ocurre en cuanto a la innovación o atención a la educación.

La integración del arte en la educación no es un tema nuevo. La autora relata los aportes de distintas propuestas, destacando el desarrollo creativo. En general, la autora ofrece una visión de urgencia. Aún más cuando evidencia la relación entre edu-

cación y arte. Su reflexión invita a un ejercicio de transdisciplinariedad para crear espacios de integración entre los campos del arte y las ciencias, donde ambos saberes se aportarán mutuamente. La sinergia entre los saberes pudiera potenciar el enriquecimiento del individuo. De esta manera, el fin último no sería una memorización acrítica de conceptos, sino la asociación de herramientas para procesos educativos complejos. Mediante la aplicación de metodologías de arte a la construcción y resolución de problemas, desde una perspectiva creativa, se potenciaría el desarrollo holístico del individuo.

Precisamente es el poder que encierran las prácticas culturales simbólicas las que están en discusión. La educación debe ser capaz de brindar las herramientas necesarias para acceder a un conjunto amplio de ellas, pero también debe capacitar en la interpretación y construcción de propuestas simbólicas, más en un entorno convergente como el que nos rodea.

De acuerdo con la doctora Medellín, la instrucción en el empleo del cuerpo que se da mediante la danza, habilita al individuo con una colección de herramientas para interactuar, comprender, crear e interpretar una variedad amplia de significados culturales. Así, una educación en arte aprovecha las posibilidades creativas y hermenéuticas para potenciar la integración del individuo en sociedad.

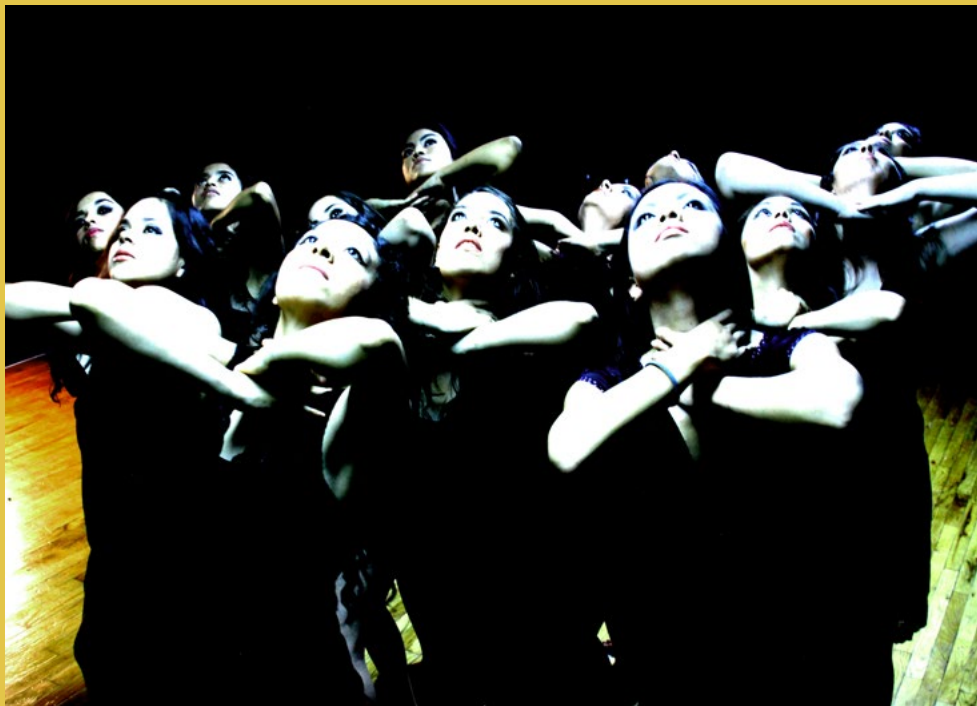
Está ampliamente dicho que sobre la danza hay poco escrito y, sobre todo, poco reflexionado. El presente libro es un gran aporte en este sentido. Por una parte, es de enfatizar el hecho de que dos de estos trabajos, el de González y Del Castillo, son producto de tesis de licenciatura. Su producción es atípica por cuanto son escasas las investigaciones de este tipo en el área. Por lo tanto, ambos trabajos son bienvenidos por abrir camino a futuras reflexiones sobre el quehacer del artista como estudioso también del arte.

El trabajo de comprender el arte y, en particular, la danza, se vincula con empoderar a los involucrados en ella. Se trata de entenderlo más allá de la técnica, como un espacio y un quehacer impregnado de conocimiento. Entender al arte como producción simbólica cultural, por ejemplo, desde una perspectiva fenomenológica, es entender qué y cómo comunicamos con el movimiento, con la propuesta, con la observación, con la ejecución, con el placer. Las autoras, desde distintas perspectivas,

suman al conocimiento académico sobre el baile y el acto de bailar. El texto es transgresor desde el tema hasta en la variedad de aproximaciones que sobre él se realizan. Cada una rescata el poder que existe en el estudio, la ejecución, la observación, la producción y la profesionalización de bailar. A la vez, esta obra es una prueba de que también existe un poder para investigarlo.

Referencias bibliográficas

- GREINER, C. (2010). "Danza/Performance en Brasil: paisajes de riesgo". En: Cornago, O. (Coord.), *Utopías de la proximidad en el contexto de la globalización. La creación escénica en Iberoamérica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARISCAL, C. L. (2011). "La creación en danza: operación de expresión y proyecto creativo: Una introducción al problema desde la fenomenología de Merleau-Ponty y la sociología de Pierre Bourdieu". En Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. (Ed.), *90 Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (pp. 1–9). Universidad Nacional de la Plata.
- MARTIN-BARBERO, J. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Rubí, Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- MATEOS DE MANUEL, V. (2015). "Hacia una fenomenología de la danza: Intencionalidad co-encerrada en ideas II". *Eikasia. Revista de Filosofía*, (67), pp. 371–378.
- SANJUÁN CUELLAR, P. (2017). *De la corporalidad en la fenomenología de Husserl al concepto de danza*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado de <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/1775>



Javier Bárcenas Muñoz

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

El presente libro nace de un equipo de mujeres que el transcurrir ha reunido en dos coincidencias: la danza y los espacios académicos para la danza. Es producto de reflexiones e indagaciones intuitivas, primero experimentales, que se han configurado en metodológicas en torno a la danza como un objeto de investigación.

Es una muestra de la preocupación investigativa en torno a la danza, dado que es hasta muy recientemente que se ha valorado este ámbito como una forma de conocimiento, por su naturaleza práctica y por considerarse un hecho artístico efímero. Como señala Alberto Dallal, “el “valor efímero” de la danza plantea problemas singulares. En primer término, la intranquilizante naturaleza de su “historicidad”. La pieza de danza “acaece”, ocurre, en un momento específico, pervive durante un lapso —como acción— y acaba por extinguirse” (Dallal, 1989, p. 25).

La formación del bailarín, durante varios siglos, se ha centrado en el desarrollo de habilidades físicas tendientes a la acrobacia, lo que ha generado la confusión y creencia de que para ser bailarín no es indispensable desarrollar habilidades de pensamiento o poner en práctica el aparato crítico. Los encargados del ejercicio teórico en esta disciplina han sido a lo largo de la historia los críticos de danza, con suerte, algunos de los maestros y coreógrafos, ya entrado el siglo XX.

Esta creencia, en el gremio dancístico, ha tenido serias repercusiones en el receptor de danza, pues durante siglos la danza fue considerada un arte decorativo, cuya única función era el esparcimiento. No faltaron periodos históricos donde esta actividad, incluso, se vinculó con los placeres carnales y la prostitución (por citar un

ejemplo, durante la decadencia del Romanticismo). Menciona Margarita Tortajada: “las bailarinas no eran respetadas socialmente, sino que habían sido estigmatizadas por sus orígenes de clase baja y porque su actividad se consideraba moralmente impropia” (2001, p.85), degradando la figura de la bailarina a mero objeto de deseo.

Más tarde, la carrera que emprende la danza hacia el perfeccionamiento y el desarrollo técnico generaliza la idea del bailarín como un autómatas centrado en mover el cuerpo, siguiendo la ley del máximo esfuerzo y bajo una estética determinada, arraigando nuevamente la idea del bailarín como un ente no pensante:

Me senté y durante tres horas observé, tensa y perpleja, los sorprendentes ejercicios de Pavlova, que parecía ser de acero elástico. Su hermoso rostro adoptó las líneas severas del mártir. No paró ni un solo instante. Todo su entrenamiento parecía estar destinado a separar por completo la mente de los movimientos gimnásticos del cuerpo. La mente debía alejarse de esa rigurosa disciplina muscular (Aguilera, 1947, p. 54).

Sin embargo, siguiendo el curso de la historia se observa cómo los diferentes periodos de la danza, sobre todo a través de sus obras, han estado marcados por diversas corrientes de pensamiento que se han desarrollado en su momento e influido a los creadores de danza, desde las ideas libertarias de la Ilustración que se reflejan, por ejemplo, en la obra de Jean Dauverbal, *La fille mal gardee*, siendo esta la primera obra que aborda el contexto social y cuestiona la diferencia de clases. En el siglo XIX, el Romanticismo, pese a la degradación de la figura de la *ballerina*, consigue ser la época de oro del ballet gracias a los argumentos desarrollados por los poetas de esta corriente y en el siglo XX se le vincula con filosofías como el existencialismo.

La danza, como arte representacional, se enlaza fuertemente con diversas corrientes de pensamiento, pero es hasta el siglo XX, con la aparición de la danza moderna, que los creadores comienzan a reflexionar sobre sí mismos y sobre la danza en sí, en sus materiales esenciales: el movimiento y el cuerpo, como problemas epistémicos.

Como señala Levin: “La danza es la expresión artística y la perfección (o presentar perfecto) del cuerpo humano en movimiento. Esto significa que cualquier filosofía de la danza debe comenzar con un entendimiento satisfactorio de la naturaleza del movimiento humano” (2001, p. 4).

Cabe aquí preguntar, ¿qué es danza? Desde el punto de vista actual, fenomenológico no desde las antiguas definiciones que van desde la antropología hasta la poética, cuando el espectador enfrenta un espectáculo denominado “danzario”, se pregunta: ¿esto es danza?

Porque la danza ha superado las barreras entre disciplinas, convirtiéndose en un arte, sí, integral e independiente, como ya lo vislumbraba Diaghilev en los albores del siglo XX, influido por el arte de vanguardia. Pero es en el siglo XXI que puede hablarse de un arte multi e interdisciplinario, que integra lenguajes del cuerpo como el teatro, la pantomima, la acrobacia, la meditación, más lenguajes artísticos como la plástica y la música, e incluso los lenguajes multimedia, la robótica, la física, la psicología, la neurología y, por ende, la filosofía.

En este recuento, los presentes capítulos reúnen acercamientos que indagan diversas metodologías de la investigación, como la observacional, la exploratoria y el método fenomenológico, y nos abren un camino de comprensión epistémica de la danza, ya desde el quehacer del montaje, desde el aula y los nuevos retos didáctico-pedagógicos, o desde la preocupación de los gremios por el mercado laboral de los bailarines, en su amplia necesidad de pensar el cuerpo en movimiento.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, M. E. (1947). *Pasión y tragedia de Isadora Duncan*. Iberia.
- DALLAL, A. (1989). *La danza en México segunda parte*. Universidad Autónoma de México.
- LEVIN, D. M. (2001). “Los filósofos y la danza”. A *Parte Rei: revista de filosofía*, (14). Pp. 1-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/levin.pdf>
- TORTAJADA, Q. M. (2001). *Frutos de Mujer*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Nacional de Bellas Artes.



Javier Bárcenas Muñoz

Cuerpos vividos desde el éxtasis del movimiento. Fenomenología de la danza rebelde

Raissa Pomposo¹

*El suelo vibra porque nuestros corazones bailan,
los muros se rompen cuando en saltos los huesos tambalean,
la luz tintinea al parpadeo de la sonrisa en éxtasis,
cortinas vuelan, vaivén de viento con los giros del cuerpo,
con esos pies que rozan madera, sintético, cemento, tierra o pasto.*

*Danza la vida porque sin movimiento latente se olvida,
olvida a la música,
olvida al ritual,
olvida a la mirada al cielo alrededor del fuego,
a ese choque de piedras que simula la muerte cercana.*

*Renace, alma, en cada fémur y da sentido ferviente a los pasos dados cada día,
haz presente la eternidad deseada en la ruptura del tiempo cotidiano...
Así es la danza: juguetona con el espacio, impía con el tiempo.*

*Respirar es danza de expansión y contracción,
es el diafragma siendo partícipe de la creación de un universo,
en espera de fundirse con otros vientos.
Observar es atender a las células transformadas en el espacio,
dando forma a las partículas que se dan al cuerpo,*

¹ Cada fotografía aquí expuesta es registro de coreografías creadas por la autora.

*contempla, contempla, danza, contempla...
detente y suspende para pausar lo predecible
y hacer de la existencia un sueño tangible.*

Metatarssso

meta-cuerrrrpo

punta que eleva

que sosssstiene

que confía.

*Andar es apertura a ser errante,
a ser falible en el movimiento,
es abrazar al accidente para construir aprendizaje.
Porque vivir es andar,
porque vivir es caer para inventar cómo erguirnos,
inventar la recuperación que dará el siguiente paso.*



*IMAGEN 1. Coreografía “Encontrarte en vientre hinchado”,
2019. Fotografía: Brenda Hernández Reyes.*

*In-corporar es absorber al mundo
por cada poro de la piel,
trayecto directo a las neuronas,
big-bang que asombra al ser,
in-corporar: hacer cuerpo dentro.*

Sintiendo...

*Sintiendo el hormigueo de las
lágrimas y el dulzor de la
transpiración...*

*Sintiendo lo que somos para ser aún más,
o bien,
para ser lo que es ya.*

“Fluye”, “Deja fluir”, es lo que escuchamos cuando algo se atora en nuestras vidas, pero ¿a qué nos referimos? Remite al río que pasa y no se detiene, al andar sin angustiarse, al ser sin perturbarse. Sin embargo, “fluir” podría implicar no una indiferencia ante el tiempo que habitamos, sino el vivirlo sin estancamientos que poco a poco irán enturbiando el agua, nublando una visión clara, ensimismando rumiantemente nuestro existir. Y es que la filosofía nos ha enseñado tanto a detenernos constantemente en la pregunta por las cosas, por cada origen, por cada sentido, que obliga al pensamiento a dialogar, a buscar en el mundo, a observarlo y respirarlo para no girar en el mismo eje eternamente.

Así, las ideas fluyen, se mueven, se deforman. Tienen una realidad corporal como resultado de los sueños, del discernimiento de la imaginación y de la conciencia. No es un pasar ignorante, altivo, del “no darse cuenta”, sino un movimiento constante que tendrá sus cadencias, sus breves pausas, pero ligadas siempre a observar lo que sigue, generando sentido y ritmo, conscientes de cada tránsito para, así, guardar la experiencia del camino. Fluir deja ser al cuerpo la materia maleable para devenir en utopía y entonces transportarnos a los escenarios donde queramos estar: el escenario de la naturaleza boscosa, el del mar, el de un pantano, el de un palacio, el de una calle sucia o el de otro cuerpo que interpretaremos, como un ave, una gitana, el viento, un felino, una máquina, un ser desnudo, un cadáver, etcétera.

Ser otro, sin nombrarnos esquizofrénicos, es a lo que nos lleva la danza, a lo que nos lleva el éxtasis del movimiento; pero, sin temor a decirlo, siempre en camino a encontrarnos a nosotros mismos a partir de lo que somos. El desdoblamiento que como cuerpos sintientes podemos vivir en la danza puede darse con una preparación ardua de control, conciencia corporal, entrenamiento técnico y tra-



IMAGEN 2. Coreografía “Agricultura corporal”, 2015.

Fotografía: Brenda Hernández Reyes

bajo de apropiación (como lo hace la profesionalización de la danza); o bien, simplemente una entrega y creencia total en el movimiento del cuerpo, en un espacio que llevará naturalmente a una catarsis e interiorización de la música, de la situación o la espacialidad, que puede incluir o no a otros cuerpos (como la danza ritual, las fiestas o el baile por el puro placer de moverse en soledad, con desconocidos, con familia, amigos, o pareja).

Tomando en cuenta los casos de práctica controlada y los momentos espontáneos, podemos decir que la danza no está restringida a los cuerpos privilegiados dentro de los parámetros estéticamente establecidos por las culturas, sino que la actitud de estar abiertos al placer del movimiento dancístico, hasta llegar, incluso, a estar extasiados, es algo fuera de la estética de lo bello como tal. Es la *aisthesis* en sí misma. Es bello por simplemente ser y pudiera, incluso, participar de las categorías de la fealdad y de lo grotesco para algunas percepciones.

La danza *butoh* por sí misma busca la experiencia del dolor y el padecimiento espiritual, después de un duelo cultural terrible como lo fueron Hiroshima y Nagasaki. Ahí los cuerpos llegan al éxtasis a partir de un cuerpo que simula a la muerte, al gesto siniestro que existe para expresar lo que el mero ser quisiera gritar en pleno silencio, el silencio denso del sinsentido. Y así el tiempo pasa lento, y así el cuerpo se agota; sí, se entrena y prepara arduamente mucho tiempo antes, pero esa escena de tensión, soltura y torsiones blancas es el momento en que los cadáveres bailan entre nosotros, y se desdoblan, pues no vemos sujetos históricos sino la imagen moviente del ser muerto, del espíritu que vaga doliente, paradoja constante entre la vida y la muerte.

Así, la danza y los cuerpos que placen del movimiento se ven dirigidos a desplazarse, a no ser estatuas, a no convertirse en piedra eterna, sino a disfrutar de la misma finitud con la sensación de eternidad que brinda el movimiento. Y es que, en efecto, el gusto generado en el cuerpo al ser lo que quiere ser, es *adrenalínicamente* vivo y poco a poco se vuelve una solicitud muy cercana al respirar. La corporalidad pide más de esa experiencia, pide estirarse como se estiró, aunque haya dolido en algún momento. Pide saltar, correr, girar, retorcerse, crear.

En efecto, aunque el proceso haya sido largo o haya implicado gran esfuerzo, el resultado es para el ser-cuerpo la expresión del goce.



IMAGEN 3. Coreografía “Mujer ramificada”, 2019.

Fotografía: Brenda Hernández Reyes.

Por eso, cuando mis estudiantes de danza se quejan arduamente de sus lesiones, del ambiente dancístico o del simple cansancio acumulado, les pregunto si cambiarían de profesión y me responden un rotundo no (con algunas excepciones). Y la razón más común es que siempre que dejan de bailar, su cuerpo se entristece, pues él invoca a la danza. Y una vez que ellos regresan de nuevo, hay plenitud. Tal como cuando se pierde a un ser amado, se vive el gran vacío cuando la danza no está en el sujeto que la ha gozado a conciencia.

Curioso este concepto al que hacemos referencia en el título del presente capítulo: “éxtasis”. Curioso porque evoca totalmente a un desplazamiento, a moverse de un lugar que promete estancamiento.

Fluye, deja fluir, decimos. Ojalá también podamos añadir “extasíate”. Pues, en efecto, la raíz etimológica de la palabra *ek fuera y stasis plantarse*, estar de pie, ser estatua, nos brinda la idea de estar fuera de un *sí-mismo*, fuera de un sitio único e inamovible; es decir, nos regala la imposibilidad de estar pegados al cemento. Nos regala el movimiento. El cuerpo en estado de danza conlleva un tiempo extasiado, que no se ahoga en el estancamiento de la nada que está fuera del lugar cotidiano porque

no se mide con el paso de las horas. El tiempo de quien danza puede llevar un ritmo matemáticamente medido, pero el tiempo extasiado empuja al cuerpo a ser extensión pura en un espacio aparentemente limitado, chocando los pies contra el piso, rozando la piel contra el aire, entregando el ser entero en un cosmos vibrante (el constructo de lo que para el *yo* existe en totalidad, en un *aquí y ahora* absolutos, que vibran, sí, porque el sonido es onda, porque el viento viaja y comparte las partículas polvosas de la memoria corporal).

El cuerpo que danza antecede su propio futuro. Lo prevé y sabe qué salto, giro o caída continúa después de cierto movimiento. En caso de haber una secuencia construida sabe de dónde viene y hacia dónde se dirige; es decir, el cuerpo en estado de danza no presupone necesariamente un estado inconsciente, sino que, desde mi vivir, presupone la dicha del pensamiento que se encarna hasta quedarse mudo. El placer de romper con los esquemas en los que se ha educado lo corporal, en una gama de culturas llenas de historia represiva y asfixiante. Pero, afortunadamente, la cultura también es un organismo vivo, transformador y maleable, que la danza registra o denuncia, por lo que *aquí y ahora*, en el cuerpo danzante abriga a la historia que lo marca en signo profundo, el deseo que lo atiborra y que también duele. La extensión de la que Descartes hablaba, pero no en *Res*, sino en vida expandida en un espacio-tiempo otro, trasladado internamente, que a la vez es concreto, pues se ubica en un lugar fijo, aunque eso pareciera mero accidente.

La danza hace del sujeto una máscara de madera, barro y piel orgánica. Mezcla que se funde con el otro danzante/espectador, que lo toca y lo conmueve... Vaya, también el que especta se mueve. Que se haga plaza pública el teatro, espacio íntimo el cenital y mar el telón. Sacudida sea la butaca. Que nos lance hasta el cielo para volar y levitar desde allí, en ondulaciones las piernas, en torsiones los músculos. Que dance las piedras, aunque el cuerpo parezca sólido.

Quien danza con el menor movimiento participa de la activación ocular, del sudor que surge de los poros como cabezas de agua en parto, de la sangre que fluye dentro, de las visiones que la imaginación imprima, sean palabras, sean gruñidos, sean rostros o fieras. La transformación está latente, viva. La danza lanza un llamado al cuerpo vivo, al que gusta de experimentar la sensación del cambio y la rebeldía.

“Nada permanece, todo cambia”, nos heredó el filósofo presocrático Heráclito, al hablar del transcurso natural de las cosas del mundo, de la *physis*, esa naturaleza no sólo externa al ser humano sino también la que correspondía a su esencia física, orgánica, emocional, psíquica y cualitativa. Esta afirmación es la que, tal vez, nos ha enfrentado de una forma tan creativa al gran fenómeno, misterioso y evidente: la muerte. La finitud como condición definitiva de nuestro plano interactivo con aquello que llamamos “vida”, es el contraste que tantas veces nos ha angustiado. Buscando, así, salidas magníficas para justificar que no puede haber un “hasta aquí” absoluto, una “nada” después de nuestro “todo”. Y entonces los mitos, las religiones, las almas dentro de los cuerpos, los seres suprasensibles, la belleza absoluta, la eternidad, el no-cuerpo, se hacen posibles.

Pero también hay otras realidades que permiten calmar el sentir apremiante y casi paralizante que provoca la angustia ante el fenómeno de la muerte y es la significación que podemos otorgarle al arte mismo, a la imaginación, a la trascendencia que se piensa posible con las acciones de nuestro día a día, o con las acciones remotas que la capacidad creativa, generosa e impetuosa, brinda al mundo. No-cuerpos que se reflejan en lo corpóreo porque la luz requiere de la más mínima partícula para ser percibida.

Así, la danza —diría Paul Valéry—, es un fenómeno fuera del tiempo cotidiano, fuera del espacio cotidiano, que nace de la vida misma (Valéry, 2018), pero que se presenta en una heterotopía (Foucault, 2013). La danza es uno de los fenómenos que corporeiza los sueños, las emociones, los miedos, los anhelos, la poesía... Y tan efímera se vive que lo que menos uno piensa cuando se da, es que terminará, puesto que cada movimiento pasa sin registro de partitura frente a la mirada, para ser por sí mismo extendido en el tiempo. Así como se dicen las palabras sentidas a profundidad, sin ser clavadas en la hoja de papel, sino en los oídos del otro, la danza es comunicación de otra temporalidad y de otro mundo, partícipes de la experiencia orgánica de la vida. Salir de la piedra quiere la danza, pues aquélla está pensada para las urnas y las tumbas. Y dentro de ellas no sabemos qué pase. Sólo afuera, donde nosotros las signamos, las marcamos para que no sean borradas y nos asimos de lo tangible.

Ek-stasiarnos quiere la danza. Empujarnos fuera de lo permanente para permanecer en el flujo de lo vivo. Y así, si llega la muerte, sabremos que llegó desde que la

mano terminó su trayectoria, desde que el vuelo del salto cayó al suelo, desde que la izquierda se volvió derecha. Cuando la muerte llegue la danza del cuerpo seguirá entre insectos, gases, líquidos evaporándose y fluyendo de otra manera; coágulos, pieles desinfladas, cabello reseco por donde la tierra, o bien, el fuego, transitarán. Qué belleza atisba lo finito cuando le da espacio a nuevos seres y alimenta la memoria de los vivos. Qué belleza cuando danzamos de otra forma entre otras formas.

La fenomenología, disciplina filosófica dedicada al estudio de la percepción del mundo a través de la conciencia sensible, permite ahondar en el *Ek*, en el “estar fuera de”, pues el sujeto perceptivo parte de su interioridad, alimentada por el exterior, para nombrar al mundo y saberse parte de él. Maurice Merleau-Ponty, uno de los mayores expositores del pensamiento fenomenológico, nos dice:

Mi cuerpo no es solamente un objeto entre los demás objetos, un complejo de cualidades sensibles entre otras. Es un objeto sensible a todos los demás, que resuena para todos los sonidos, vibra para todos los colores, y que proporciona a los vocablos su significación primordial por la manera como los acoge (Merleau-Ponty, 1994, p. 251).

Es que no es necesario que nuestro pensamiento nombre la sensación para entonces sentirla de inmediato, sino que la relación simbólica que le damos es suficiente para, entonces, comprender a qué nos referimos. Aunque, por supuesto, tuvo que haberse dado previamente, en algún momento de nuestra existencia, su vivencia. Estamos fuera de la sensación misma al simbolizarla, pero no en una expulsión definitiva sino en una extensión de la memoria corporal proveniente de la relación estrecha con lo percibido, con lo sentido, con lo experimentado.

El *quiasma* del mundo fenoménico es constante estando fuera o estando dentro; es decir, hay una interrelación, cual red de complejidad, entre el mundo, el sujeto, su conciencia y los otros. Ortega y Gasset nos regala una visión sensible de dicha interrelación, introduciendo dos conceptos que enriquecerán al análisis fenomenológico del cuerpo:



IMAGEN 4. Coreografía *“Cuerpo a tres voces”*, 2017.

Fotografía: Brenda Hernández Reyes.

El intracuerpo no tiene color ni forma bien definida, como el extracuerpo. No es un objeto visual. En cambio, está constituido por sensaciones de movimiento o táctiles de las vísceras y de los músculos, por la impresión de las dilataciones y contracciones de los vasos, por las menudas percepciones del curso de la sangre en venas y arterias, por las sensaciones de dolor y placer (Ortega y Gasset en Orringer, 1999, p. 566).

Con ello, el filósofo español le da un lugar corpóreo, perceptivo, tanto a los órganos internos como a la fisicalidad que delimita al exterior. Por esto, el cuerpo danzante puede sentir la expansión de los músculos, la separación de los huesos, la activación total del ardor interior de las neuronas, permitiendo la concentración en resignificar los límites de lo externo.

El intracuerpo pretende prepararnos para el éxtasis sin dejar de habitar aquello que le da sentido a la danza, pues en hogar se convierte el cuerpo. Normalmente decimos “cuerpo” para denominar a la materia que ocupa un lugar en el espacio, con volumen y forma. Y en efecto, nosotros en este instante no sólo ocupamos un espa-

cio-tiempo con nuestro cúmulo de carne, partículas, inhalaciones y exhalaciones, sino que precisamente lo respiramos como si quisiéramos apropiarnos del exterior, transformándolo desde nuestra interioridad. Es un dar y recibir en pleno devenir que, si lo hiciéramos profundamente en este momento, el estar presentes sería diferente.

Sí, somos cuerpos presentes, pero no sólo por estar ubicados en un lugar, sino también por hacer de esa presencia un afecto consciente ante y con el mundo que nos rodea y nos acoge. El querer estar aquí, el haber elegido un asiento específico y no otro, el tratar de atender estas palabras y abrir sus canales perceptivos en este momento, nos habla de un cuerpo con voluntad, sensible y en movimiento.

Cuerpo: se dice en cada nota. *Cuerpo*: se dice en unidad. Ese roce con la vida es de piel-mundo, y la corporeidad no se involucra en éste sólo en ciertas experiencias, sino en toda nuestra forma de aprehender, de educar y explorar lo viviente.



IMAGEN 5. Coreografía “Indicios del cuerpo vivo”, 2018.

Fotografía: Brenda Hernández Reyes

Lo vivo respira y nace entre los ojos bien abiertos, implica a todo aquello que late: las ideas, el arte, la naturaleza, los fenómenos, la muerte, las abstracciones generadas, las metáforas, la política, los movimientos sociales, los desastres de todo tipo, las miserias, la desnudez, el erotismo, el dolor, la enfermedad, las sensaciones, los sueños. No excluye la no materialidad, sino que es parte de la concreción, porque se hace experiencia. Así, la educación no debe pasar por alto lo que es el cuerpo subjetivo, lo que se es como totalidad del presente corporal. La conciencia sentida es lo que fenomenológicamente será el punto de partida de esa experiencia.

Desintegrar un cuerpo mediante su negación abiertamente deliberada para despojar a la razón de distractores, es darle a aquél un lugar muy particular, un lugar de desencanto, de insuficiencia o de rechazo, pero finalmente el cuerpo se ve centralizado en la crítica. No se podría decir que es propio de la actual época educativa el desplazamiento del cuerpo, sino que en muy distintas épocas este fenómeno se vio agudizado, como por ejemplo en la Edad Media. Ahí, parte del control del alma es también el habla, la cual se emite a través de la boca y se ve como un fenómeno corporal que puede generar sonidos estridentes, palabras no apropiadas y blasfemas, por lo que se debe educar tanto el volumen de la voz como lo dicho por ella (Le Goff, 2005). Hoy en día se ve en las aulas de la educación formal un control del habla para garantizar un aprendizaje verdadero. Sin embargo, no se educa la actitud de escucha y de diálogo por medio de un acto de libertad, sino de represión. Las bocas se callan no para escuchar amorosamente al conocimiento ni para dar paso a la posibilidad de expresión armónica, sino para mantener un orden ante la autoridad, ante el poder, con el miedo al castigo de fondo (Foucault, 2009).

La desintegración del cuerpo viene de la fragmentación que de él se hace a través de las dualidades introyectadas en la historia occidental, que incluso se develan en el lenguaje con expresiones coloquiales como “te quiero con toda mi alma”, “mente sana en cuerpo sano”, por ejemplo. En el siglo XXI no se vive una prohibición de la danza o el teatro, pero la gestualidad en el ámbito educativo sí se considera, definitivamente, un lenguaje que va mejor callado que ruidoso. La risa, el impulso del habla con todo su movimiento, la expresión de los sentimientos que provoca la reflexión, el malestar o el placer que resulta del texto filosófico o literario, también tienen que ser controlados en el aula.

La fenomenología, en particular la de Merleau-Ponty, ha fundamentado la realidad corporal desde esa ruptura con la dualidad mencionada anteriormente, ya que concibe los fenómenos como un *quiasma*, o sea, como un punto de encuentro entre la persona concreta, su situación en el mundo y su relación con los otros. Merleau-Ponty da luz al respecto, cuando nos dice:

El mundo fenomenológico es [...] el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras. [...] El filósofo trata de pensar al mundo, al otro, y a sí mismo, y concebir sus relaciones (Merleau-Ponty, 1994, p. 19).



IMAGEN 6. "Ritual", 2019.

Fotografía: Brenda Hernández Reyes.

Estas experiencias e intersecciones se dan en un entorno. Aquello a lo que llamamos "entorno" toma sentido para nosotros cuando lo pensamos como un espacio donde necesariamente se tiene que habitar algo para decir que es a partir de eso por lo que el entorno es tal. Es lo que está alrededor de alguien o algo que lo existe; es decir, el cuerpo se convierte en la referencia del estar para decir lo

que no se es, lo que es otro. Pero eso que está fuera y que no es cuerpo subjetivo necesitó ser habitado en tanto que es el espacio ocupado en nuestra existencia en el tiempo, lo que hace pensar que la brecha entre un sujeto y un objeto no es larga, no hay tal claridad en la relación dual. Si el objeto es lo que es externo al sujeto, pero debe ser habitado de alguna manera, entonces deviene una parte del sí mismo, afectando y transformando también a ese objeto, pues en la relación consciente con él se da un proceso crucial: la significación.

La facticidad de la existencia necesita de una empatía, de un reconocimiento de sí mismo y del otro. Si la filosofía es la realización de una verdad, significa tal vez

que a ella va completamente ligada la evidencia existencial del ser humano; es decir, cualquier pensamiento filosófico es una estructura construida sobre las bases de una vivencia o un conjunto de vivencias concretas que se han dado por la voluntad de conocer el mundo y traducirlo de alguna manera. El filósofo que niega el valor de la corporeidad frente al pensamiento no ha llegado a esa conclusión sin antes haber experimentado algo con su propio cuerpo, con la carne.

Se entiende la palabra “carne”, no desde la visión medieval del cuerpo donde ella resulta ser despreciada en pos de una visión más abarcadora de la corporeidad. En *Le visible et l'invisible*, Merleau-Ponty nos dice que la carne no es materia, no es espíritu ni sustancia, sino que para designarla hace falta ese viejo término “elemento”, en el sentido en el que uno lo emplea para hablar del agua, del aire, de la tierra, del fuego. Las ideas en este sentido son una suerte de principio encarnado del ser y la carne es un elemento del ser (Merleau-Ponty, 1964, p. 187).

Así, la carne se sitúa, en una naturaleza orgánica que permite que los sentidos y los bordes entre la subjetividad y el mundo sean posibles. La carne como elemento orgánico y no sólo como la forma y materia del sujeto, permite pensar hoy en día en cómo el sujeto se desarrolla dentro de esta naturaleza en las acciones, en los movimientos y en las relaciones con el mundo.

El cuerpo se vive todo el tiempo, pero hacerlo con las interrogantes sentidas y encarnadas cambia por completo la manera de desenvolvernó en nuestra realidad. Michel Henry defiende que “sentir es experimentar en la individualidad de una vida única, la vida universal del universo; es ser ya *el más irremplazable de los seres*” (Henry, 2007, p. 157). Y de ahí su crítica a Maine de Biran, quien le da un valor primordial al tacto como sentido único del conocimiento real del mundo, en tanto que es el que tiene el contacto con las superficies de las cosas, las cuales guardan resistencia ante el movimiento del cuerpo al tocarlas.

El movimiento del cuerpo lleva en sí mismo un poder sentir. No es solamente desplazamiento de un lado a otro, una traslación de la corporalidad, sino que también es ejercer cada sentido en su máximo esplendor. La esencia del cuerpo —como ya se mencionó—, es su carácter fáctico, en tanto que es sintiente. Si se retoma lo que Michel Henry considera como “cuerpo”, pudiera entonces resignificar el mismo acto de conocer:

Nuestro cuerpo se nos presenta como excediendo la experiencia que tenemos de él. Nuestro cuerpo es un poder, pero ese poder es un saber inmediato de sí, un saber que no presupone que esté abierto ya para nosotros el horizonte de la verdad del ser, sino que es, en cambio, el fundamento y el origen de esa verdad (Henry, 2007, p. 139).

Hablar de memoria y hábitos remite indiscutiblemente al ámbito educativo, pues es ahí donde el cuerpo subjetivo pasa un número importante de horas-vida que serán decisivas en su construcción como persona, como cuerpo que conoce sintiendo. El pensamiento como proceso cognoscitivo se promueve por el sentir. Algo no sentido no mueve al ser.

¿Qué se mueve ahora? Las palabras viajan como vibraciones y frecuencias hacia ustedes, llenando el espacio que habitamos, vistiéndolo de un pensamiento cuestionador que tal vez les haga mella o tal vez no, pero que, finalmente, nos lleva a compartir un espacio en común: se mueven las ideas en nosotros. Merleau-Ponty considera que “nacer, es a la vez nacer del mundo y nacer al mundo. El mundo está ya constituido. Bajo la primera relación (nacer del mundo), somos solicitados; bajo la segunda (nacer al mundo) estamos abiertos a una infinitud de posibles” (Merleau-Ponty, 1994, p. 19). Y así, el movimiento del cuerpo vivido en el éxtasis dancístico remite al ritual originario, al ser proyecto y sistema abierto que rompe con la única opción del morir para la nada, resignificando a la finitud desde la vida misma en expansión creativa, retumbando el suelo que nos sostiene. No hay danza para la maldad, aunque haya danza para la muerte, pues ésta no es el mal, es luz de transformación, el cuerpo danzante se habita con el amor trabajado para abrazar al mundo y compartir el signo que se mueve.

Invito, entonces, a danzar más y odiar menos. A danzar de otras maneras, sin juicio mutilante, sin aniquilamiento propio o ajeno. Danzar para expandir al cuerpo y detonar la energía que busca salida desde el trabajo cerebral, hasta la inefabilidad del espíritu.

¿No será acaso que la danza tiene ahora una responsabilidad crucial para sensibilizar a los cuerpos sociales? ¿No será que la danza por sí misma inhala y exhala

para rebelarse ante las formas de lo cotidiano, de lo normal, de lo habitual? Aun si las propuestas dancísticas contemporáneas participan de exploraciones en la caminata, en la acción del habla o del gesto, en el rebote de una pelota o en el saltar una cuerda durante dos horas continuas, aun así, la cotidianidad se traslada a otro lado, se resignifica y adquiere un sentido en la dicha de ser uno mismo como otro (haciendo referencia al filósofo francés Paul Ricoeur). La acción se traslada al momento inmortal de la conciencia y la evidencia de que el cuerpo se vive en sensibilidad, hasta en el acto más diminuto e imperceptible. Habitamos, calentamos la vida con nuestra respiración y la energía que de ella se emana. Habitamos un nosotros-cuerpo, y en él todos los demás, con cada cicatriz, célula, ADN, miradas, palabras, ruido... *shhh, shhh*, ¿qué distancia guardamos realmente? ¿Qué harán los cuerpos danzantes si no tocan las pieles conmoviendo, trastocando, transformando?

La poética de la danza, o sea, su virtud creadora y generadora de vida, les compete también a los espacios que habitan las personas que la reciben, al público que danza activamente con “la escena”, por lo que la responsabilidad ética que tenemos al danzar, al crear o al pensar la danza, es inmensa. Transformar una realidad educativa, por tanto, social, a través de un arte que no sólo exprese las formas estéticamente aceptadas por la academia, sino que tenga como hilo conductor a la sensibilidad (aun si se sale de los cánones de belleza, aun si se sale de “lo políticamente correcto”) y al contenido reflexivo, informativo y denunciante, es ya necesidad en nuestros días y en nuestro contexto socio-político.

La desaparición de jóvenes, la violación y asesinato de mujeres, el maltrato a los maestros, a los ancianos y al campo; el miedo constante de salir de casa, la falta de conciencia ante el amor y cuidado animal, la violencia hacia la comunidad LGBTTTIQ+. ¿Qué nos está gritando toda esta realidad? ¡Danza, danza, grita con todo tu cuerpo, rompe el suelo para desenterrar las raíces ya podridas y sembrar semillas de paz, sensibilidad y empatía!

Las vejaciones y lascivia que vivimos día con día exigen que los cuerpos revolucionen con coraje y entrega, con pensamiento y justicia en las manos. Rebeldía con causa, rebeldía sentida, extasiada. ¿Cuál es la poética de una piel rota?, ¿cómo regresarle el sentido al habla, cuando se han desgarrado las cuerdas de tanto gritar

“basta”? El éxtasis hace su llamado a desplazarse y zurcir nuestro tejido único hecho de estambre de diferencia: un campo de flores de colores inimaginables, redes y redes de *con-tactos* diversos *in-corporados* en cada espacio educativo, en cada explanada, en cada teatro, en cada habitación. “La belleza salvará al mundo”, decía Dostoyevsky. ¿Y qué es lo bello, entonces? ¿No es acaso la libertad misma? ¡Vaya peso implica la belleza!, nada cómoda ni egoísta, sólo ardua, pero atisbada de dignidad.

¡Qué placer la belleza en los contrastes, en los contornos torcidos, en las curvas de empeines y rostros! ¡Qué placer la fealdad de lo transgresor en el tiempo-espacio extasiado!

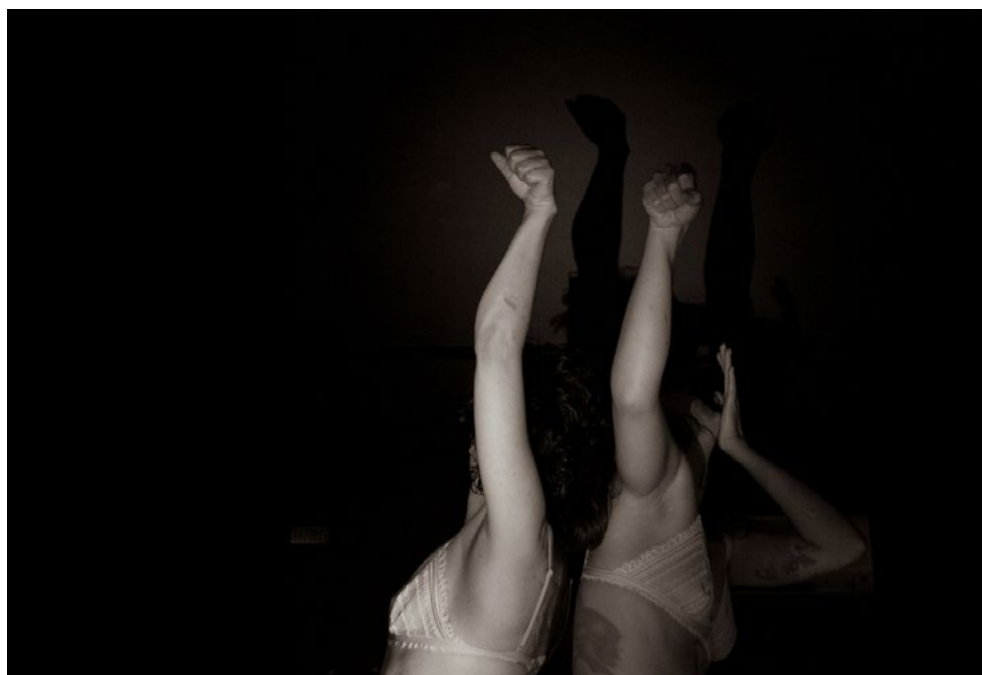


IMAGEN 7. “Mujer ramificada” (2), 2019.
Fotografía: Brenda Hernández Reyes.

*Vibrante cuerpo entre raíces y aves de nada,
punto de partida,
punto de esperanza...
Ahí se quiebra el desierto en ondulaciones guturales,
ahí conlleva el deseo de cantos abismales,
partitura de huesos y vísceras perfectas,*

músculos, células y lágrimas,

neuronas, saliva y sangre...

Hierve, hierve la sangre.

Así nacemos entre una nube de flujo, tragando las partículas que nutrirán cada terminal nerviosa, maravillosa corteza que en sus conexiones hacemos *quiasma*, punto de unión, tejido anacrónico con la voluntad, un momento de roce con el mundo y la subjetividad. Y así nacemos, con ojos cerrados, con ímpetu a despertar, a ver, ver y succionar todos los colores de esta prosa: la prosa del mundo.

Referencias bibliográficas

- FOUCAULT, M. (2009), *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- _____ (2013), "Topologías (Dos conferencias radiofónicas)". *Revista Fractal*, (45).
- HENRY, M. (2001). *Encarnación, una filosofía de la carne*. Editorial Sígueme.
- _____ (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Editorial Sígueme.
- HUSSERL, E. (2015). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica.
- LE GOFF, J. (2005). *El Dios de la Edad Media*. Trotta.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- _____ (2006), *L'œil et l'esprit*. París: Gallimardn.
- _____ (1964), *Le visible et l'invisible*. Gallimard.
- NANCY, J. L. (2006). *58 indicios sobre el cuerpo*. La Cebra.
- ORRINGER, N. (1999). *La filosofía de la corporalidad en Ortega y Gasset*. Cuadernos de Anuario Filosófico.
- RICOEUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XX
- VALERY, P. (2018). *Filosofía de la danza*. Casimiro.

Imágenes

- HERNÁNDEZ, B. (2019). *Encontrarte en vientre hinchado*. Fotografía.
- _____ (2015). *Agricultura corporal*. Fotografía.
- _____ (2019). *Mujer ramificada*. Fotografía.
- _____ (2017). *Cuerpo a tres voces*. Fotografía.
- _____ (2018). *Indicios del cuerpo vivo*. Fotografía.
- _____ (2019). *Ritual*. Fotografía.
- _____ (2019). *Mujer Ramificada. (2)*. Fotografía.



Javier Bárcenas Muñoz

Subjetividad y objetividad en la investigación en Danza a partir del método observacional

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

*Ella es lo inestable; derrocha inestabilidad,
traspasa lo imposible, abusa de lo improbable
y, a fuerza de negar, mediante su esfuerzo,
el estado común de las cosas, crea en las
mentes la idea de otro estado,
un estado excepcional.
(Valery, 2001, p. 48).*

La danza, como un arte susceptible de observación en tanto visible y tangible, de naturaleza efímera, nos regala el don de su ocurrencia en vivo, de su transcurrir en un tiempo y un espacio que genera trascendencia en el observador, quien por medio de la percepción de los sentidos crea directamente una imagen mental generada por el movimiento de los cuerpos en un escenario, en la plaza, en el salón, frente al espejo, en el ritual meditativo o en la fiesta, enfrentándose a la experiencia estética —y subjetiva— de la emoción que provoca el arte llamado “danza”¹.

La observación, como un paso de la investigación científica, no escapa a lo fenomenológico. La observación es, desde el discurso científico, el primer acercamiento al análisis. Pero aquello que se observa tiene el carácter de fenómeno. Se enfrenta a una experiencia que es, en primera instancia, apreciación subjetiva. Sólo el “ojo” experto volverá esa experiencia en objetiva, susceptible del análisis científico, de acuerdo con Teresa Anguera (2003): “La metodología observacional [que] se desarrolla en contextos naturales o habituales, consiste en un procedimiento científico [...] que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado” (p. 2), y su análisis, tanto cualitativo como cuantitativo.

¹ Ver Figura 1

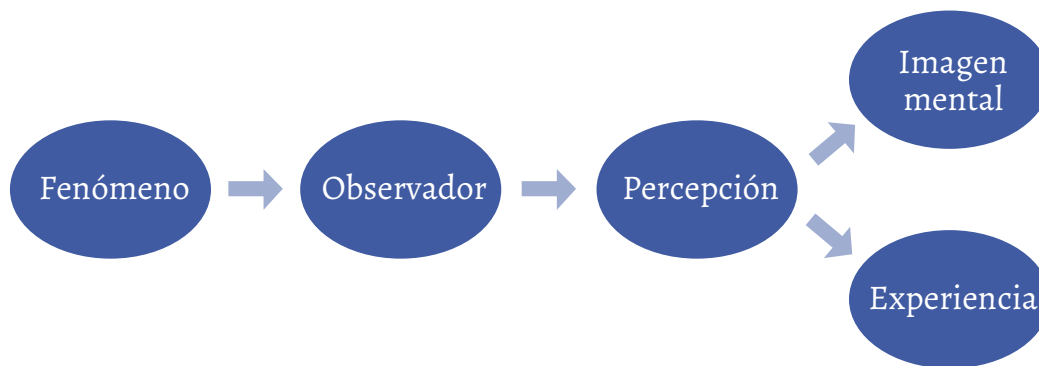


FIGURA 1. Fuente: Elaboración propia 2019

La danza, desde este punto de vista, al observarse en su contexto natural; es decir, en la ocurrencia “en vivo” del fenómeno dancístico, proporciona una percepción emotiva de la inmediatez. El observador se enfrenta de golpe a un fenómeno estético que impacta su percepción a través de los sentidos. Por lo tanto, el análisis del transcurrir el acontecimiento dancístico se complica, ya en la mente del observador, se plasma como una experiencia sintetizada en imágenes estéticas, cargada de aspectos subjetivos. De ahí el surgimiento de la pregunta: ¿cómo pensar la danza con fines analíticos y epistémicos más que estéticos?

Es hasta el siglo XXI, durante la danza moderna y post moderna, que los creadores de danza comienzan a reflexionar sobre sí mismos y sobre la danza, en sus materiales esenciales: el movimiento y el cuerpo. Este último como vehículo de conocimiento, revalorando así lo sensible, lo que lleva a la danza a reflexionar en su proceso. De ahí que el problema de la danza hoy en día sea más el del análisis de su producción, que la producción misma, como lo señala la pedagoga española María Acaso:

[...] el tema es que el análisis no se entiende como una competencia clave de la educación [artística]. Yo siempre digo lo mismo: que el día que entre en un espacio donde se imparta educación artística y lo que vea sea gente analizando imágenes en vez de haciendo objetos, me daré cuenta de que ese cambio por el que estamos luchando ha empezado a suceder (Acaso, en Ruiz-Rivas, 2016, párr. 6).

El análisis de las imágenes que genera la danza la convierte en un fenómeno a estudiar, al menos en tres momentos fundamentales, de naturaleza fenomenológica y, por tanto, subjetivos:

1. El proceso coreográfico como acto creativo de interpretación de la realidad.
2. El proceso de construcción del bailarín como creador último del hecho escénico.
3. La recepción del público como actor-espectador participante en la reconstrucción (resignificación) de una realidad subjetiva.

El fenómeno dancístico produce una impresión que parte de los sentidos. Atañe a la sensibilidad, a una experiencia que tiene que ver con la percepción, y por tanto, puede ser analizado al menos en tres niveles:² como base, el acercamiento a la obra como una “experiencia estética”; en un segundo nivel se da el “goce estético”, y en el tercer nivel el del “conocimiento estético”.

Dentro de la experiencia estética se llega al cuestionamiento de en qué medida es posible alcanzar la objetividad en el análisis de una obra de arte (en este caso, una obra dancística). Y se vislumbra así el terreno de la hermenéutica, tomando en cuenta que “interpretar es construir una nueva estructura (mental, espacial, temporal, objetiva o subjetiva, funcional) a partir de un mínimo de elementos o de la totalidad de ellos, pertenecientes a otra estructura, una estructura inicial, original” (Dallal, 1989, p. 20).

Desde este punto de vista, la función última del arte consiste en explicar la realidad. Esta explicación puede utilizar factores causales o teóricos. Pero llegar al nivel epistémico como meta siempre supone la tarea previa de describir el fenómeno.

Para estos tres niveles, llevados al ámbito de la investigación en danza desde contextos académicos, se retoma la metodología de Teresa Anguera en sus líneas generales, estableciendo las posibles aplicaciones al área de conocimiento en la búsqueda de una objetividad a partir de la observación, desde las diferentes posturas del observador (como se ejemplificará más adelante).

² Ver Figura 2.

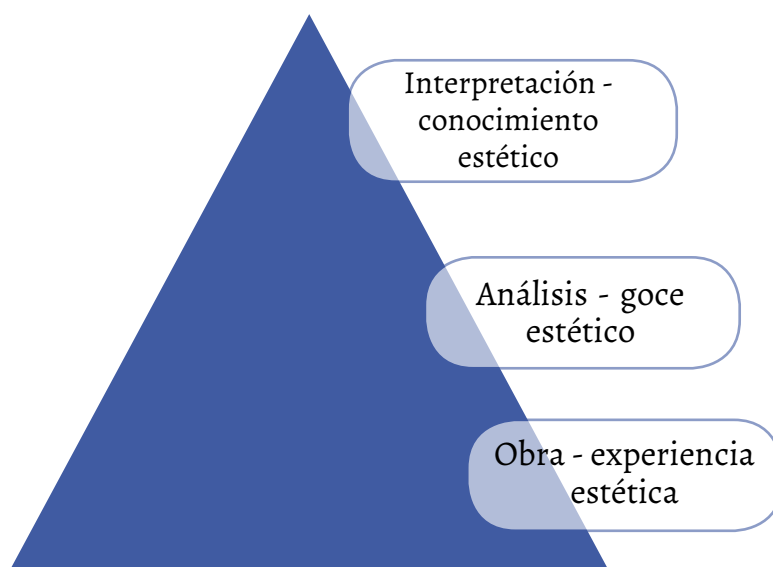


FIGURA 2. Fuente: Elaboración propia 2019

De acuerdo con Anguera (2003), para el método observacional no basta con observar, sino que es necesario determinar parámetros para el ejercicio. El éxito del método depende de la elección de los instrumentos adecuados y de la determinación de los parámetros convenientes.

¿Quién observa? y ¿qué observa?

Anguera (2003) habla, desde la psicología, de la utilidad de este método para aquella ciencia, valorándolo, incluso, como único en el caso de algunas investigaciones en torno a la conducta. Para ello establece dos vertientes: la sustantiva y la metodológica:

El carácter sustantivo consistirá en la delimitación temática del comportamiento perceptible del individuo, o situación a evaluar, con tres únicas restricciones:

1. Su carácter perceptible, sea total o parcial. [...] Conductas manifiestas del (de los) sujeto(s) observado(s), que implican un grado total de perceptividad.
2. El hecho de que forma parte de la vida cotidiana y del entorno natural del sujeto a evaluar. No tendría sentido el estudio de aspectos incidentales o anecdóticos, sino que interesa esencialmente el estudio de conductas habituales.

3. Relación interactiva con el entorno. Cualquier conducta requiere de un referente que tiene en cuenta el entorno en alguna de sus múltiples acepciones (Anguera, 2003, p. 3).

Por otra parte, señala los parámetros para la vertiente procedimental:

Vertiente procedimental o metodológica. De esta vertiente derivan las principales características que conforman el perfil básico de la metodología observacional. Preferencia por el carácter ideográfico del estudio. Las posibilidades de la metodología observacional se incrementan cuando se observa a un individuo, que es la posición clásica, pero también cuando se hace uso de dos nuevas acepciones del concepto ideográfico.

Posibilidad de un cierto seguimiento temporal, que va más allá de una mera ocurrencia casual o esporádica de determinadas conductas. Aunque existen excepciones, resulta obvio en muchas ocasiones adoptar un planteamiento diacrónico en la evaluación del comportamiento, que hará conveniente fijar límites que acoten el período temporal a evaluar.

Ausencia de instrumento estándar. El carácter espontáneo de las conductas que se estudian, así como el carácter habitual del contexto, imposibilitan la existencia previa de instrumentos encorsetados y estándar que obligarían a limitar el carácter natural de las conductas producidas. Por tal motivo, deberán construirse *ad hoc* en cada caso, aunque en su elaboración contemos con otros instrumentos ya elaborados como referente (Anguera, 2003, p. 4).

Debe señalarse que esta metodología tiene sustento en la psicología y como tal — como la autora señala— deben buscarse y, en su caso, crearse instrumentos *ad hoc* con la disciplina. Por lo que aquí se hace una adecuación a la observación del fenómeno dancístico, desde la premisa de que si de algo carece la investigación en danza es precisamente de instrumentos de investigación, ya que la danza es una disciplina que históricamente ha planteado la dificultad de preservación y análisis por su propia naturaleza efímera. Desde este punto de vista, la grabación en video del aconte-

cimiento dancístico es un instrumento valioso para la observación que dota de una posibilidad de *re-ver* y *re-evaluar* la danza, logrando elevar el análisis de un plano perceptivo-subjetivo hacia uno de carácter epistémico.

El video actúa como documento escrito, ante la imposibilidad de un lenguaje propio que perpetúe a la danza. La propia autora habla de la superación de un sesgo en la metodología observacional con el uso actual de la tecnología: “En la época clásica de la metodología observacional, lo habitual era evaluar mediante un registro *in situ* e *in vivo*, lo cual implicaba una serie de riesgos, entre los cuales destacaba la distorsión producida por la imposibilidad material de registrar todas las conductas que interesaban, y especialmente en comportamientos fugaces” (Anguera, 2003, p. 5). Tomando precisamente la danza como una conducta fugaz e irrepetible en el tiempo y el espacio, es necesario recurrir a instrumentos grabados que otorguen un grado de objetividad a la observación.

Para ejemplificar esta observación “en vivo”, se toma el caso de un fragmento de la obra *Giselle*,³ en su montaje clásico: *Pas de Deux*, del segundo acto, donde el espíritu de Giselle se aparece ante Albrecht,

Giselle es una obra de fácil interpretación para el espectador en cuanto pertenece al periodo en que este arte todavía hacía un uso del lenguaje pantomímico para hacer comprensible el argumento y narrar una historia lineal. A la vez, es considerada una obra erudita en cuanto a su nivel técnico y la profundidad de su argumento, con relación al espíritu del Romanticismo, que requiere un ojo experto y profundidad de análisis. En ese sentido *re-ver* la obra en video dota de esa posibilidad.

El observador de la obra en vivo ve a los dos bailarines en esta interacción que cumple con todos los parámetros del Romanticismo. La *aparición* de Giselle es clara, porque la bailarina sale literalmente de la tumba. Su carácter incorpóreo es dado por la ligereza y espíritu etéreo de la bailarina en el manejo de las zapatillas de punta, en

³ *Giselle*, obra cumbre del Romanticismo, fue estrenada en 1841 en la Ópera de París, con argumento de Théophile Gautier, coreografía de Jean Coralli y Jules Perrot, y música de Adolphe Adams. Ballet en dos actos que reúne en su argumento la Corriente Pagana en el primer acto, donde Giselle, una inocente campesina, se enamora del Príncipe Albrecht. Sin embargo, se descubre su engaño y muere enloquecida; y la Corriente Mística en el segundo acto, donde Giselle se transforma en una *Willi*, espíritu maligno del bosque que pierde y mata a los hombres.

las cargadas y balances. Su carácter espiritual es acentuado por el vaporoso *tutú romántico*, los movimientos lentos y gráciles de ella rodeando al bailarín, la luz blanca, el fondo donde la atmósfera envuelve al sombrío cementerio en medio de un claro de luna en el bosque, y la música de Adolphe Adams. La escena romántica concluye con la desaparición del espíritu de Giselle ante la mirada devastada de Albrecht como testigo de la conciencia de la muerte.

En este caso, los datos que conforman la observación provienen del programa de mano, de los conocimientos previos sobre la obra y de la capacidad de percepción del observador quien, por la propia composición de la escena y la intencionalidad de la obra, dirigirá la vista al personaje femenino, posibilitando la observación del vestuario, de la técnica y del estilo.

Al mirar esta misma escena en video, el observador abre la posibilidad de tener un conocimiento previo del argumento y las características de la obra, e incluso una experiencia estética de la obra vista previamente en vivo, por lo que *re-ver* la obra conlleva a un análisis diferente. Al ver la escena en video se puede separar a los personajes y diferenciar los movimientos de cada uno. Los movimientos de Albrecht saltan a la luz y se llega a la comprensión de que toda la escena es una *invocación*, y no una *aparición* del espíritu de Giselle. Es el presentimiento de una presencia incorpórea donde el personaje de Giselle casi puede desaparecer por completo, siendo imperceptible ante la búsqueda incansable de un Albrecht desesperado que sólo encuentra certeza cuando el espíritu de Giselle toma una flor y la hace volar por el aire. El análisis del video eleva el plano epistémico, develando el pensamiento romántico de Théophile Gautier⁴, la culpa de Albrecht, y el deseo de morir ante la tumba de su amada muerta.

En el anterior ejemplo se toma únicamente el nivel de profundidad que puede lograr en el análisis el propio espectador, al observar en vivo y observar la obra en video.

⁴ Théophile Gautier (1811 -1872), poeta del romanticismo francés, contemporáneo de Balzac y Víctor Hugo y perteneciente al círculo junto con Baudelaire de los *Poetas Malditos*, inserto en el grupo de intelectuales de la época, amante de las artes y enamorado de la bailarina Carlotta Grisi, escribió para ella el argumento del Ballet *Giselle*.

Para el siguiente ejemplo se introducen diferentes variables en los observadores y se adecua la ecuación funcional propuesta por el método, utilizando el video como instrumento:

$$O=P+I+Cp-S$$

Donde: O=Observación, P=Percepción, I=Interpretación, Cp=Conocimiento previo, S=Sesgos, donde la *falta de equilibrio entre P, I y Cp* genera sesgos de carácter estructural.

La percepción (P) es dada desde la experiencia objetiva del espectador y su capacidad de observación. En este aspecto, la percepción no se centra ahora en la variable de si es dada en vivo o en video —puesto que se relaciona con la experiencia estética inmediata—, sino que va directamente relacionada con el conocimiento previo del fenómeno, introduciendo las variables de “observador bailarín” y “observador no bailarín”, estableciendo diferentes categorías en relación con el nivel de profundidad en cuanto al conocimiento de la obra, lo que determinará el nivel de análisis:⁵

OBSERVADOR BAILARÍN ⁶	OBSERVADOR NO BAILARÍN
Sin conocimiento previo de la obra.	Sin conocimiento previo de la obra.
Con conocimiento previo de la obra.	Con conocimiento previo de la obra.
Con conocimiento teórico de la obra.	Con conocimiento teórico de la obra.
Experiencia práctica.	

Cuadro 1. Categorías de Análisis

⁵ Ver Cuadro 1

⁶ En la categoría que denominamos bailarines, cabe señalar que la muestra de observadores fue de bailarines en formación.

Se toma para este segundo ejemplo la observación en video de la obra de ballet *Grand Pas de Quatre*, correspondiente al periodo Romántico, por ser una de las obras más representativas de esta etapa y poseer la particularidad de ser una obra sin argumento y, por tanto, abrir las posibilidades a la interpretación, cuando el conocimiento previo es limitado. Por ello se introduce un breve antecedente de la obra: la obra *Grand Pas de Quatre*, de la inspiración del coreógrafo Jean Perrot, con música original de Cesare Pugni, fue dejada en el olvido por más de 100 años. Fue representada por primera vez en el *His Majesty's Theatre* de Londres, el 12 de julio de 1845. El elenco original estuvo integrado por Marie Taglioni, Carlotta Grisi, Fanny Cerrito y Lucile Grahn. Esta obra es uno de los *divertimentos* más famosos en la historia del ballet, tanto por el hecho de reunir a las cuatro más grandes bailarinas de la época, como por las peripecias del empresario Benjamin Lumley, del *His Majesty's Theatre*, para lograrlo. En el texto de Balanchine y Mason se hace referencia a la entrada de las bailarinas y a los detalles del vestuario y decorado:

Al levantarse el telón, aparecieron las cuatro bailarinas sobre un telón de fondo romántico. Entraron en fila, con las manos cogidas, todas vestidas de muselina vaporosa y con una corona de flores blancas en el pelo, excepto Cerrito, que llevaba flores en lazo en la parte de atrás de la cabeza. Las bailarinas sonrieron, se acercaron a las candilejas y saludaron. El público no se lo podía creer. El *Pas de Quatre* se iniciaba con una quietud silenciosa mientras las cuatro bailarinas se dirigían al fondo y se colocaban en un cuadro encantador alrededor de Taglioni, que miraba a sus compañeras con una expresión de dulzura sincera. Ni la más leve muestra de celos era ya posible, porque cada una de ellas tenía plena conciencia de que el ballet sería un fracaso si cualquiera no llegaba a ser tan perfecta como Perrot suponía, y que ellas serían las responsables. Y así se arrodillaron alrededor de Taglioni, abrieron los brazos hacia ella con un gesto de afecto y respeto y sonrieron tan inocentemente como ella. Cambiaron su posición y la grácil Taglioni parecía caer hacia atrás en sus brazos, que le daban la bienvenida. (Balanchine y Mason, 1988, p. 243)

Al realizar la reconstrucción de esta obra, en 1941, Antón Dolin (1904-1983) parte para el inicio de *Pas de Quatre* de la famosa litografía original de Alfred Edouard Chalon (1780-1860), que parece ser la imagen de la descripción anterior.

La obra resalta las características esenciales de cada una de las bailarinas protagonistas, tratando de exaltarlas, ya que gracias a esta ejecución pasan a la historia como *ballerinas* románticas por excelencia. Ello plantea un reto estético y estilístico para el espectador. Los resultados de la observación de la obra en video fueron los siguientes:

OBSERVADOR BAILARÍN	PERCEPCIÓN	OBSERVADOR NO BAILARÍN	PERCEPCIÓN
Sin conocimiento previo de la obra.	Imágenes presentadas en un ballet sin argumento. Cuatro bailarinas, la interacción entre ellas, y distribución en el espacio. Identificación del Vestuario romántico y elementos de la técnica.	Sin conocimiento previo de la obra.	Imágenes presentadas en un ballet sin argumento. Cuatro bailarinas, la interacción entre ellas y distribución en el espacio.

Con conocimiento previo de la obra. Información presentada regularmente por programa de mano o breve sinopsis de la obra.	El observador distingue a los personajes y sus personalidades. Podrá jerarquizar a las bailarinas, Identificando el periodo y objetivo de la obra. Estas bailarinas representan a las cuatro más importantes del Romanticismo: Marie Taglioni, Fanny Cerrito, Carlotta Grisi, Lucile Grahn, expresando cada una su estilo particular al bailar. Hay rivalidad entre ellas.	Con conocimiento previo de la obra. Información presentada regularmente por programa de mano o breve sinopsis de la obra.	El observador distingue a los personajes y sus personalidades. Se identifica un estilo. Hay cuatro personajes que interactúan: Marie Taglioni, Fanny Cerrito, Carlotta Grisi, Lucile Grahn.
---	--	--	--

Con conocimiento teórico de la obra. Conocimiento de los antecedentes del periodo romántico. Antecedentes históricos de la obra, vida de los intérpretes y antecedentes del coreógrafo y compositor.	El espectador centrará su observación en los aspectos que denoten precisiones técnicas, estilísticas e históricas que le lleven a interpretar el significado de la obra. La obra sin argumento, se estrenó en 1845, en Londres. Creación de Jules Perrot, uno de los grandes iniciadores del ballet romántico. Recreada en 1941 por Antón Dolin, para el <i>American Ballet</i>, quien pone a estas cuatro figuras históricas como personajes de la obra, incluyendo en el argumento la historia de su rivalidad, expresada en cuatro estilos diferentes de bailar. Taglioni sobresale por su ligereza en las puntas, lo que hacía su baile etéreo. Grahn destaca por su habilidad en los saltos y baterías.	Con conocimiento teórico de la obra. Conocimiento de los antecedentes del periodo romántico, antecedentes históricos de la obra, vida de los intérpretes y antecedentes del coreógrafo y compositor.	El espectador centrará su observación resaltando los antecedentes históricos. La principal diferencia será la interpretación del sentido de la obra, de las más importantes figuras del Romanticismo, coreografiada por Jules Perrot. Se muestra el talento de las bailarinas más importantes de la época y cómo pasaron a la historia. Es un ballet sin argumento, que da a conocer un estilo.
--	---	--	--

Cuadro 2 Observación en cuanto a percepción

Para la Interpretación (I), abona a la observación la experiencia subjetiva en donde el espectador debe recurrir a su bagaje de conocimientos y a sus temas de interés. Éste es el elemento que aporta a la ecuación desde fuera del fenómeno dancístico, tomando en cuenta el contexto. Y puntualiza la base teórica desde donde se aborda la observación, construyendo un elemento abierto de posibilidades: la historia, el lenguaje, el análisis de los símbolos, el análisis del movimiento, la caracterología de los bailarines, la puesta en escena, la percepción del público, la teoría crítica (psicología, sociología, perspectiva de género, etcétera).

En la ecuación debe existir un equilibrio entre percepción, interpretación y conocimiento previo para la disminución de sesgos. Para la aplicación en el fenómeno artístico, la diferencia categórica entre los conocimientos previos es de naturaleza práctica. Una categoría que pone en desventaja al observador no bailarín es el conocimiento a través de la experiencia. Dicho factor es, a la vez, lo que contextualiza esta necesidad de análisis que no se plantea desde la postura del observador público-crítico de la danza.

Esta postura es también la que justifica y hace necesaria la *re-visión* vía la grabación video-gráfica. Para agregar una categoría al cuadro anterior, tomemos como ejemplo la misma obra:

OBSERVADOR BAILARÍN	INTERPRETACIÓN
Análisis de video.	Signos de las miradas evasivas, para hacer evidente la rivalidad. Negación del unísono en los diferentes acordes que quieren ser ocupados por cada una de las protagonistas. Acomodo de la coreografía en filas y círculos, para evitar la jerarquización de cada una de las bailarinas.

Cuadro 3 Observación en cuanto a la interpretación

La perspectiva desde donde se aborde el estudio responderá la interrogante de qué observar, permitirá establecer las categorías de análisis y la relación entre el observador y lo observado, definiendo “observado” como la obra de danza. Esta perspectiva será ampliada teóricamente con base en la versión de la obra que se selecciona para su análisis, tomando en cuenta los tipos de relación observador-observado: observación no participante (figura neutral del observador), observación participante (con interacción en relación con el sujeto observado), participación-observación (relación entre el observador y lo observado), auto-observación (coincidencia de las figuras observador y observado). Debe plantearse una relación diádica acorde con diferentes matices.

Una vez determinada la relación que se establecerá con el fenómeno, debe definirse qué observar, lo que permite describir de manera más objetiva la realidad observada. En los ejemplos anteriores se tomaron los parámetros de observación de videos de obras de danza clásica en su valoración histórica y estilística. Con el surgimiento de la danza moderna se complejiza no sólo la creación dancística sino las posibilidades de análisis.

El ballet durante tres siglos utilizó el gesto pantomímico para *representar*, para convertir los cuerpos danzantes en cuerpos-objeto a favor de una estética determinada, partiendo del movimiento cotidiano-explicito en las prácticas corporales de las culturas ancestrales y marcando un camino hacia la abstracción que culminaría en el movimiento de la danza moderna del siglo XX.

Entender la danza como una práctica corporal supone a su vez, una comprensión del cuerpo de la danza en términos de su constitución como objeto de esas prácticas. Aquí, el significado que damos a las *prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas (Crisorio en Escudero, 2012, p. 111).

Por ende, las prácticas simbólicas que se dan en el cuerpo como objeto de investigación, supone la consideración de una dimensión epistemológica que separe el cuerpo-objeto del cuerpo-sujeto para entender a la danza como metáfora de la expe-

riencia vital que connote las diferencias entre pensar con el cuerpo, sobre el cuerpo, y desde el cuerpo. Este tomar distancia es la ruptura más radical que tiene que hacerse en nuestro campo de conocimiento.

En las últimas décadas del siglo XX, en el desarrollo de la danza posmoderna, se cambia la estética de los cuerpos donde no es importante la diferenciación del género, sino el devenir del ser. No destaca la desnudez tanto como el vacío. La danza lleva al límite el movimiento, al grado máximo de intensidad. Rechaza lo acabado y la estabilidad. Es el devenir.

Esta concepción —que no se restringe a una colección de movimientos ya organizados previamente, sino a una organización neuromuscular que da visibilidad a un pensamiento— da un salto de la representación pantomímica del cuerpo hacia la *presentación*. Une lo obscuro con lo escénico, rompiendo los límites de lo espectacular y lo cotidiano, mostrando un cuerpo privado expuesto públicamente.

La danza actual aboga por la interpretación desde la subjetividad de cada coreógrafo, rompiendo los cánones establecidos por el ballet y otras técnicas. Llevando al límite parámetros técnicos e interpretativos que demandan cada vez más un espectador-participante y una interpretación subjetiva de la obra, tanto en los ámbitos del proceso creativo como del receptivo. Ampliando los horizontes de la relación entre la teoría y la práctica, el movimiento y el pensamiento, la razón y la intuición, la representación y la presentación *in situ*.

En este sentido, las investigaciones de María Dinusová, Marta Castañer y Carlota Torrens, en el Laboratorio de Observación de la Motricidad del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) *campus* Lleida, aportan instrumentos pertinentes para la investigación en danza contemporánea y expresión corporal, tomando en cuenta que “cualquier manifestación de la motricidad es articulada, en esencia, por el lenguaje corporal, el cual se construye desde el cinema, como unidad básica del movimiento, hasta las habilidades motrices entendidas como acciones observables” (Castañer y Camerino, 2006, en Castañer, *et al.*, 2011).

La danza y la expresión corporal son disciplinas que promueven la continua generación de acciones motrices, diversas y singularizadas, y es por ello que se reclama la creación de sistemas de categorías específicas, para su observación y análisis.

Al considerar que la mayoría de los instrumentos de análisis sobre los patrones motrices en la danza y la expresión corporal no son muy consistentes, Dinusová aporta a la construcción de instrumentos *ad hoc* para este tipo de análisis, en la búsqueda de caminos metodológicos más rigurosos, lo siguiente: “el método de observación, se traduce en adecuación de los instrumentos para su utilización, sistematización, categorización, registro, sesgos de reactividad y expectancia, muestreo, fiabilidad y análisis de datos” (Anguera, *et al.*, 2011, en Dinusová, 2013).

Los pasos a seguir son: especificación del problema, planteo del procedimiento o estrategia a seguir, recogida de datos, y su posterior análisis e interpretación. Dinusová destaca, para la observación de la danza, la eficacia de este método, dados los niveles de complejidad de la misma; esto es, una actividad multisémica, que presenta una multiplicidad de respuestas cinéticas y posturales, propensas a la interpretación. Para ello propone la construcción de instrumentos de observación *ad hoc* —entre los que ha desarrollado y aportado evidencias en tres estudios relacionados con el análisis de la danza—, señalando la poca investigación en este ámbito, así como la necesidad de desarrollar investigaciones de esta naturaleza.

Dinusová aplica estos instrumentos en tres investigaciones: el efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza; un perfeccionamiento del primer instrumento, aplicado a las habilidades motrices en expresión corporal y danza (detección de *T-Patterns*); instrumentos de observación *ad hoc* para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Danza *Contact-Improvisation*. En estas investigaciones se muestra el avance en la construcción y adaptabilidad de tres sistemas de categorías, a fin de lograr un grado de objetivación en la observación de la danza.

La técnica *Contact-Improvisation* que agrega al modelo la categoría de “improvisación”, es la que parece pertinente retomar en lo referente a la observación de acciones motrices, con las respectivas adecuaciones que Dinusová deja abiertas.

Para un tercer ejercicio de observación aplicado al análisis de danza se toma una de las categorías de análisis del movimiento establecidas por el pedagogo alemán de la danza moderna, Rudolf Von Laban, en el texto *Danza Educativa Moderna* (1975) en donde define: el tiempo en relación a la rapidez y a la lentitud (aceleración-desaceleración).

ración); el peso considerado como una característica del movimiento que dota de las categorías fuerte-ligero. Estos dos son los que le dan al movimiento una cualidad dinámica. El espacio como el elemento fundamental de sus estudios, relacionado con el modo y la dirección del movimiento, define todos los puntos posibles en el espacio mediante la figura de la Kinesfera; y el flujo como ese impulso del movimiento, paso entre la estática y la dinámica.

Definiendo la relación observador-observado en un ejercicio de auto observación con la muestra de bailarines, donde la variable propuesta a los participantes fue la intensidad del movimiento y tomando en consideración su conocimiento previo en cuanto a las categorías de análisis de Laban (1975), se muestran los siguientes resultados, para la última categoría propuesta.⁷

CRITERIO	CATEGORÍAS
Intensidad.	Energía contenida. Fuerza del movimiento. Variantes de grado de fuerza en aumento. Variantes de grado de fuerza en disminución.

Donde: a mayor fuerza = mayor intencionalidad.

Cuadro 4 Observación en intencionalidad – fuerza.

La intensidad del movimiento y la acción performática

La intensidad, definida como el nivel de fuerza con que se expresa una magnitud, propiedad, o fenómeno (en este caso, fuerza manifestada a un movimiento). Durante la observación se intentó determinar las variantes en cuanto a la fuerza como categoría de análisis, estableciendo las diferentes calidades del movimiento y se analizó la relación directamente proporcional con la percepción del concepto abordado en cuanto a intencionalidad.

⁷ Ver Cuadro 4

Para ello se dio la premisa a los estudiantes —de danza contemporánea— de desarrollar una acción danzaria de carácter performático, basada en un concepto previamente determinado desde el pensamiento postmoderno.

En el ejemplo presentado, el concepto trabajado fue la piel en su organicidad. Considerando a la piel como un objeto de alto valor estético, se contempla el movimiento como la transformación, como un material maleable a partir de factores externos, en este caso térmicos. Con ello se busca provocar en el espectador una reacción sobre la propia sensibilidad y conciencia de la piel. Las acciones exploradas para desarrollar la actividad, introduciendo las variables en la fuerza, fueron: acariciar–tocar–salpicar–pegar.

Siguiendo esas cuatro acciones de movimiento, se exploran las diferentes intensidades y el cambio generado en la intencionalidad del movimiento; entendido como la relación directa entre el movimiento y su significado, y la relación indirecta entre este significado y la recepción del público.

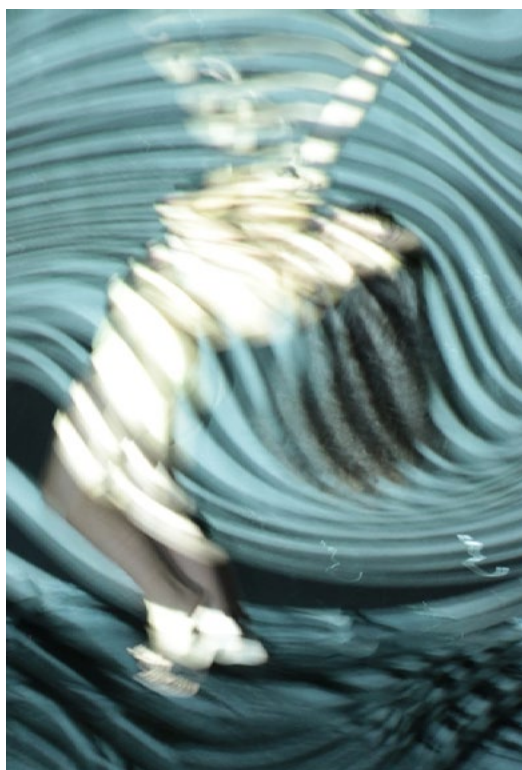


IMAGEN 1. *Lienzo Piel*, 2019. Fotografía Javier Bárcenas

Concluyendo, la danza, como arte representacional, se vincula fuertemente con las diversas corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. Pero es hasta el siglo XX, con la aparición de la danza moderna, que los creadores comienzan a reflexionar sobre sí mismos y sobre la danza en sí, en sus materiales esenciales: el movimiento y el cuerpo. Por ello, al indagar en líneas filosóficas posmodernas y considerando al cuerpo como objeto epistémico, se otorga una nueva valoración: el cuerpo humano en su dimensión sensual y como objeto de conocimiento.

Considerando a la danza, entonces, como un fenómeno, y por ende sujeto de análisis, se torna indispensable la observación de la danza desde los procesos de creación hasta la presentación de sus productos en tres niveles: el proceso previo de investigación coreográfica, el proceso creativo, y la presentación de la obra coreográfica. Los tres niveles de manera transversal tratan de buscar una posible respuesta a cómo se relaciona la danza con los conceptos del pensamiento postmoderno como una herramienta metodológica fundamental en la construcción de análisis.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M. T. (2003). "La observación". En C. M. Rosset. (Ed.), *Evaluación Psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres. Recuperado de <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/gh87qq4t.pdf>
- BALANCHINE, G. y Mason, F. (1988). *101 Argumentos de Grandes Ballets*. Alianza.
- CASTAÑER, M. y Camerino, O. (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Ediciones de la Universidad de Lleida.
- CASTAÑER, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (diciembre de 2008). "Habilidades motrices en expresión corporal y danza. Detección de t-patterns Motricidad". *European Journal of Human Movement*, 21 pp. 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274220364009.pdf>. DOI: 10.1007/s11135-011-9628-5
- DALLAL, A. (1989). *La danza en México Vol. 2*. Universidad Autónoma de México.
- DINUSOVÁ, M. T. (2013). *Análisis secuencial morfocinésico en la expresión corporal y la danza* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.
- ESCUDERO, Carolina. (2012). "Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), pp. 108-131.
- LABAN, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- LEVIN, D. M. (2001). "Los filósofos y la danza". *A Parte Rei: revista de filosofía*, (14). Pp. 1-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/levin.pdf>
- LIZARRAGA, I. (2015, diciembre 29). El espacio en el análisis del movimiento de Rudolf Laban. *Revista Diagonal*, 40. <http://www.revistadiagonal.com/articles/anali-si-critica/espacio-rudolf-laban/>
- RUIZ-RIVAS, T. (14 de abril de 2016). Pedagogía del Arte la Revolución que Viene: entrevista a María Acaso. *Esfera Pública*. Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/pedagogia-del-arte-la-revolucion-que-viene/>
- VALÉRY, P. (2001). "Filosofía de la danza". *Revista de la Universidad de México*, (602), pp. 45-50.

Imágenes

BÁRCENAS, F. J. (2019). *Lienzo Piel*. Fotografía. Archivo digital JPG.



Javier Bárcenas Muñoz

Una mirada fenomenológica al mundo experimentado por Vaslav Nijinsky

Ana Beatriz Del Castillo Garza

*Somos nuestra memoria,
somos ese museo quimérico de formas cambiantes,
ese montón de espejos rotos.*
(Borges, 1969, p. 6)

Sic Erat Scriptum.

Naturalmente cuando se nos plantea una situación, cualquiera que ésta sea, lo primero que suele acudir a la mente son las ideas que ya se tienen o conocen sobre ésta. Es decir, el pensamiento suele remitirse de inmediato a aquello que se encuentra profundamente ligado a lo que se nos ha planteado; naturalmente, cuando se señala algún objeto, lo primero que se tiende a pensar es aquello que ya se ha construido previamente a través de tal o cual concepto, teoría o experiencia.

Las cosas que nombramos —llamémoslas “fenómenos”, según su significante “lo que se manifiesta o muestra”, son todo objeto existente en el mundo— se encuentran profundamente ligadas a conceptos, teorías o experiencias individuales que las hacen significativas únicamente para nosotros sin importar el campo al que pertenecen, aun se inserten en el campo teórico, práctico o hasta en nuestro entorno; dándose, de alguna forma, todo lo que nos rodea a través de este “espejo” o “filtro”, volviéndose así todo *fenómeno* objeto de una subjetividad de acuerdo a las distintas vivencias o interpretaciones que se tienen del mismo.

Naturalmente, dentro de una historia, este primer “filtro” está determinado por el escritor (o narrador), del cual los personajes son sólo la extensión y consecuencia de las decisiones de éste. Siendo esta visión unilateral, es una tarea que de manera simbólica le corresponde a la Historia, ya que ésta se encarga de englobar los eventos pa-

sados en el mundo según las interpretaciones más adecuadas de aquellos narradores; normalmente abordadas desde un punto de vista político, descrito por personas que, tras la persecución de la imparcialidad, definen lo que hemos de recordar *a posteriori* como el *hecho histórico*. Encontrándonos así con la Historia dividida entre los textos elegidos por las instituciones que buscan la doctrina cultural y social, y entre los textos que, al final, al no responder a los hechos elegidos, se vuelven literatura y ficción. Presentándonos a lo largo del tiempo la Historia que se ha creído conveniente mostrar, tomando nosotros lectores, en respuesta, posturas inconscientes respecto a los sucesos, de los cuales sólo conocemos aquello que los estudiosos de estos eventos han alcanzado a percibir y en los que tampoco ellos fueron enteramente parte.

A continuación, retomo la figura de Vaslav Nijinsky (bailarín de ballet y coreógrafo ruso) en este extracto, con la intención de generar una visión más profunda y palpable de éste, evitando la mirada unilateral, así como la emisión de juicios e interpretaciones.

Notas preliminares

Este capítulo se extiende como la síntesis de la Tesis “Mente dilatada: *Una mirada fenomenológica al mundo experimentado por Vaslav Nijinsky*” escrita por Ana Beatriz Del Castillo Garza y dirigida por Atzimba Elena Navarro Mozqueda, como parte de los requisitos para obtener el Título de Licenciada en Artes Escénicas, línea terminal en Danza Contemporánea, en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la cual se pretende una “aproximación a la vida del bailarín y creador Vaslav Nijinsky desde una mirada fenomenológica, según el marco interpretativo y método empleado para dicha investigación. Surgiendo ésta de la necesidad de encontrarse con una visión transparente de este artista, persiguiendo el propósito de ser un aporte más a la visión que circunda a uno de los grandes expositores de la danza y brindar un extracto que hablara más allá de sus logros dancísticos.

Así como se ha especificado en la tesis, se extiende la aclaración de que el presente capítulo encuentra su fundamento y método en la filosofía, sin embargo, no busca ser un aporte a ningún tipo de pensamiento filosófico; se utilizan algunas herramientas de ésta mas no se busca la elaboración de aseveraciones que se encuentren

confrontadas con la filosofía misma en ningún sentido —razón por la cual se hace esta especificación—. Tampoco se presenta como una crítica en ningún sentido, a las ciencias (naturales o duras), ni busca contraponerse ante los enfoques utilizados como referentes bibliográficos.

El eje sobre el cual se ha desarrollado la presente investigación proviene de la *Fenomenología Trascendental* de la cual se retoma el método fenomenológico, llamado *epogé* —o reducción— fenomenológica que consiste en ir poniendo entre paréntesis todo aquello que haya sido atañido al objeto; hasta las mismas experiencias mundanas vividas, con la intención de alcanzar el *mundo reducido dado*.

Extendiéndose la propuesta de que conforme se vaya ahondando más en el tema, a través de las páginas, todo aquello que vaya quedándose atrás es aquello que ha de considerarse lo puesto entre paréntesis; adentrándonos cada vez más en materia, cercando nuestro objeto de estudio conforme éste vaya siendo leído para alcanzar, finalmente, a través de todas las reducciones, la esencia del fenómeno sobre el cual versa la presente investigación.

El Método: Fenomenología

Según sus raíces etimológicas, la palabra fenomenología significa el “estudio de los fenómenos” o, según la Real Academia Española (RAE, 2019): “Teoría de los fenómenos o de lo que aparece”, definiendo la RAE (2019) al *fenómeno* como “toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción”; durante la presente investigación, según su inserción en la esfera fenomenológica, se le contempla como el objeto, hecho o sujeto que se manifiesta y percibe a través de los sentidos.

A lo largo de la historia, este concepto ha pasado invariablemente a través de una amplia gama de enfoques, incursiones y definiciones dentro del campo filosófico, siendo interpretado y empleado por distintos teóricos y filósofos hasta inicios del siglo XX, en donde Edmund Gustav Albrecht Husserl (8 de abril de 1859 -27 de abril de 1938), filósofo checo, utilizó este término para nombrar su propuesta filosófica: la *fenomenología trascendental* a la cual, actualmente, el término “fenomenología” hace referencia.

La fenomenología se ha definido como una corriente filosófica que se comprende mayormente como el estudio del “mundo tal cual se manifiesta” o de “las cosas mismas” tal y como se muestran en la conciencia¹ —siendo éste su lema característico de acuerdo a su propuesta del *captar de los objetos por sí mismos*, es decir, de la captación de los fenómenos de la conciencia a través de un “ver reflexivo” desde sí mismos—, dejando fuera nuestra concepción individual sobre éstos, mientras se valora la experiencia intuitiva evidente como el camino a través del cual se pueden encontrar éstos en su manera más originaria.

Inicialmente, esta corriente filosófica fue propuesta por Edmund Husserl como una “filosofía primera” de acuerdo a la vocación de otorgar unidad a todas las otras ciencias a partir de fundamentos y principios verdaderos; o como señala Ramsés L. Sánchez, en la presentación de *Las conferencias de Londres (método y filosofía fenomenológicos)* de E. Husserl (2012) que bajo el entendido de la filosofía como *ciencia universal* —ciencia que es justificable únicamente en sí misma—. El término de “filosofía primera” en la fenomenología se refiere a que, al comprenderse como una *ciencia de esencias* (ciencia que se debe a las esencias y a las cosas mismas), se empeña en la búsqueda de principios primeros y esenciales, antes de todo filosofar, por lo cual ha de considerarse así dentro del campo de “ciencia rigurosa”.

Esto siguiendo el propósito de orientar la filosofía hacia el campo de las ciencias duras, valiéndose de la fenomenología como una “ciencia rigurosa al ser verdaderamente objetiva” (Husserl, 2012), impulsando tras de sí uno de los movimientos filosóficos más influyentes de los siglos XX y XXI: el movimiento fenomenológico.

La fenomenología trascendental, planteada como una *ciencia eidética* (de lo relativo a la esencia) que se dedica al estudio de las *estructuras esenciales* —es decir, las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma, de las vivencias y los objetos intencionales—, encuentra su justificación en la búsqueda de un entendimiento verdadero de los objetos (fenómenos) del mundo a partir de la observación sobre todo lo que está “dado por hecho” —es decir,

¹ El concepto ligeramente discernido y la aceptación ortográfica de las palabras *conciencia* y *conciencia* se ha tomado en cuenta en esta investigación. Sin embargo, a continuación, se hará uso únicamente de la primera, debido a que se está respondiendo al lenguaje y ortografía empleada en los textos de Edmund Husserl.

lo que ha sido etiquetado, entendido, configurado, determinado o interpretado de algún modo— para alcanzar posteriormente, a través del método fenomenológico, un “captar reflexivo” (mirada fenomenológica) que cumpla con la tarea esencial de la fenomenología al responder a la pregunta: ¿qué es lo que hace que esto sea? Justificando su surgimiento, por otra parte, en la necesidad de distinguir y mostrar la relación existente entre la vida y la conciencia, presente y perceptible a nivel intuitivo, legible en la relación del “yo mundano” y el “yo transcendental” —refiriéndose, dentro del “yo mundano”, a todo aquello englobado dentro de las vivencias mundanas (cotidianas, desatendidas o simples) e implicando en el “yo transcendental” únicamente la intencionalidad vivencial (vivencias intencionales o conscientes)—. Partiendo de la intuición para la descripción pura, entendiendo desde ésta que la experiencia objetiva (lo experimentado de determinadas cosas: lo *factum*) existe a través de la percepción individual incuestionable, encontrándose así la *subjetividad trascendental* o *absoluta* que hace referencia al flujo indudable de los fenómenos.

Inspirado en el “derrocamiento Cartesiano” en el que se planteaba el derrocamiento de las ciencias, Husserl se propuso, con el fin de alcanzar un conocimiento más elevado (*universalis sapientia*), aplicar el radicalismo platónico a este pensamiento, obteniendo como resultado el método fenomenológico (la reducción fenomenológica) que implica la puesta entre paréntesis de todo aquello que rodea al sujeto o que supone algún concepto, referente o teoría previamente concebidos ya sea procedentes de la interpretación, comprensión o experiencia desde algún otro estudio o ámbito.

Partiendo, desde su cuestionamiento, del significado que tiene la experiencia vivida en el sujeto como el único camino posible para encontrarse con la esencia de éste, significado presente en el horizonte de los fenómenos purificados *trascendentalmente*; evitando direcciones unilaterales de la mirada propia del investigador, aun cuando lo que se observa sea “erróneo” de acuerdo a lo preestablecido por alguna ciencia, tomando en cuenta las consideraciones del objeto de estudio puesto fuera del mundo real, priorizando o buscando “conocimientos esenciales no fácticos” para llegar así a la *subjetividad trascendental*.

En grandes rasgos, la reducción fenomenológica se aplica para cercar al objeto de estudio hasta encontrarse con lo más esencial de éste, alejándolo de todo aquello que se le ataña. Entendiéndose como su equivalente el “poner en paréntesis la existencia”, es decir, dejar de lado todo, hasta la misma cuestión de la existencia real del objeto contemplado.

En cuanto a la utilidad del método, éste se nos ofrece como una herramienta para hacer explícito el sentido del mundo en tanto que es mundo (o del ser en tanto que es ser) y de las cosas en él, así como para exponer las leyes esenciales inherentes a nuestra conciencia sobre el mismo.

Rescatando como uno de los aportes a los objetivos de la fenomenología, Husserl sostenía que el tiempo-espacio puede ser variable, siempre y cuando no sea alterado *de facto* pues en esencia es lo mismo, es decir, que puede existir una contingencia factual que será siempre limitada por la posesión de una esencia *eidos*, sujeto a verdades de esencia de distinto nivel de generalidad —o sea que un sujeto se construirá de igual manera en un lugar u otro, sin importar la época, siempre y cuando lo vivido no sea alterado ni omitido—.

Sosteniendo con ese respecto, a manera de una conclusión, que a cada fenómeno (objeto individual) le pertenece una esencia y que a cada esencia la atraviesan, a su vez, una serie de *facticidades*, haciéndose así palpable el nexo de referencia entre las *ciencias de hechos* y las *de esencias*, en donde las *ciencias de esencias* no pueden fundamentarse desde la experiencia, pero la experiencia sí puede ser abordada desde la esencia; especificando que las ciencias eidéticas se conforman por la búsqueda de “ideales” y no de “realidades”, entendiendo por acto de fundamentación última la visión esencial, no la de experiencia; la esencia pura puede ser objetivamente captada, de acuerdo con Husserl, así como que puede existir contenida en datos de experiencia, como los recuerdos, fantasías, percepciones.

Enfocándose la fenomenología, como metodología y marco interpretativo para investigaciones de carácter cualitativo, en “la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales (*Verstehen*), en contraposición a la postura de las ciencias naturales, que busca la explicación científica”, según cita Álvarez-Gayou (2003, p. 43) a *Erklären*.

Sumando a sus postulados y su intención, que, según J. Morse y L. Richards (2002), citados en Álvarez-Gayou (2003), ésta comprende dos premisas fundamentales al fungir como marco interpretativo en donde:

[...] la primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive” y “la segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos (p. 86).

Concluyendo que, por lo tanto, el estudio fenomenológico implica una mejor comprensión del caso por parte del investigador y del lector, implicando que estos, una vez terminada la investigación deberán tener “la sensación de que ha entendido lo que para otra persona significa vivir en una situación determinada.” (p. 88).

Aplicación: Caso Nijinsky.

Proponiéndose esta investigación abordar dichos alcances fenomenológicos, centrados en el mundo tal y como lo percibe el fenómeno a través de la depuración de todo lo que le rodea; es decir, tomando como guía la *epogé* fenomenológica, se pretende conducir al lector por las *reducciones fenomenológicas* con la intención de ir “poniendo entre paréntesis” todo aquello considerado proveniente de interpretaciones al caso, para después abordar la experiencia mundana/vivencial y finalmente poder alcanzar el mundo *dado* en la conciencia de Vaslav Nijinsky, buscando generar un nuevo camino para mirarle de frente.

Vaslav Nijinsky (1890-1950), aclamado por algunos como el “Dios de la Danza” o como el “padre de la Danza Moderna”, fue un artista que evocó a su alrededor una especie de *bruma mística* debido a todos sus atributos, dancísticos e interpretativos; mostrándose como un bailarín capaz de un desenvolvimiento escénico casi inigualable con una mente creadora que se enfrentaría a los conceptos dancísticos ya establecidos como *bordes de la danza*. Un gran artista que terminaría por ser olvidado tras las paredes blancas de los psiquiátricos en los que pasaría sus últimos años, sometido a tratamientos experimentales hasta su muerte.

Su figura fue estudiada desde distintos enfoques y ramas, tales como la psicología, la psiquiatría, o algunos estudios sobre la psicosis o el psicoanálisis, entre otros, los cuales se veían interesados en justificar algunos de sus actos/destino con su pasado o naturaleza.

Proveniente de ningún lugar fijo, Nijinsky creció en el seno de una familia inconsistente de bailarines, pasando sus primeros años en compañía de su familia, que constantemente iba y venía a través de los pueblos y ciudades, sin verse nunca en la necesidad de hacer distinción alguna en cuanto a la veracidad de sus existencias. Durante su infancia, Vaslav se vio enfrentado a varias situaciones que lo obligaron a madurar prontamente —como el accidente de su hermano mayor Stanislav que desencadenaría en su estadía permanente en un hospital psiquiátrico, así como la separación definitiva de sus padres—; la situación económica obligó a Eleonora Nijinsky (la madre) a buscar el ingreso de su hijo a la Escuela Imperial de Danza, debido a los evidentes atributos y al talento de éste en el ámbito y por la dificultad de seguir manteniéndolo junto con sus hermanos. Fue aceptado en dicha escuela debido a la peculiar impresión que daba de tener algo qué mostrar.

Atravesando su propio proceso para lograr crecer potencialmente como un bailarín y artista debido a su constancia, entrega, enfoque y cualidad; llegó a insertarse y destacar en las más altas esferas sociales y dancísticas. Participando en obras que actualmente son cúspides para la historia de la danza como lo fueron el repertorio de la compañía dirigida por Diaghilev donde se encuentra *Petrouchka* y *El espectro de la rosa* de Fokine, considerándose la segunda como una de las joyas más brillantes creadas por éste debido, principalmente, al gran salto que realizaba Vaslav a través del escenario para atravesar una ventana que Elna Matamoros (2001) describe así: “[l]a magia con que aparecía en la escena saltando a través de la ventana será siempre el distintivo de la extraordinaria transformación que experimentaba al pisar el escenario, casi una metamorfosis de tipo místico” (párr. 13).

Continuando con el impulso artístico, una vez bien establecido en la compañía de los llamados Ballets Rusos de Diaghilev, Nijinsky comenzaría a desarrollar sus ideas, previamente ya generadas, acerca de la creación coreográfica, planteándose sus propias inquietudes artísticas y coreográficas, entre ellas:

1. La búsqueda de una verdadera liberación del Ballet.
2. La metáfora del creador escénico como un poeta al tratar éste a sus palabras.
3. El abandono a un segundo plano de la danza concebida hasta el momento, re-considerando y valorando la inmovilidad o los silencios sobre el movimiento sobrado y ruido excesivo.

Proponiendo dos aspectos importantes para la creación escénica que partían del ideal del arte como algo más que la simple representación dramática de alguna acción o emoción, sugiriendo el arte de producir y combinar movimiento generado siempre a partir de una *idea (semilla) viva* —es decir, que la creación responda a ideas tangibles y honestas—, así como la priorización de la expresión de ideas a través del movimiento como un escritor a través de la palabra.

Destacando de su carrera como coreógrafo su primera creación: *La Siesta de un Fauno*, creada a partir de un poema de Stéphane Mallarmé del mismo nombre, con música de Claude Debussy. “La consagración de la primavera” que, como su nombre sugiere, trataba sobre este fenómeno, siendo característica dentro del trabajo de Nijinsky debido a los distintos elementos y juegos en el escenario muy poco convencionales, como danzas rituales y composiciones visualescoreográficas, como cuadrados dentro de círculos en donde los bailarines representaban rituales ancestrales, haciendo mucho ruido con su cuerpo a manera de percusiones, entre otras cosas.

En 1914, el 28 de junio, con los acontecimientos que dieron pie a la Gran Guerra, Rómola comenzó a notar un ligero cambio en el estado de ánimo de su esposo que, con el estallido de ésta, entre otras cosas, terminó volviéndose parte del ánimo de Nijinsky. Describiendo Rómola muchos años después esto, los precedentes a la enfermedad de Vaslav y sus presagios. Para ella, la guerra fue para Vaslav la clara visión de la imposibilidad humana para mantenerse en pie y en paz; guiándolo muy paulatinamente, estos escenarios fríos, de guerra y exilio, a una desilusión imperante, una depresión sin retorno que terminó por llevarlo al exilio mismo de la realidad evidente.

Luego de unos estragos ocasionados por la guerra, la vida de Nijinsky en el arte continuaría unos años más con un par de proyectos; periodo dentro del cual Vaslav crearía incluso otra pieza.

En espera del fin de la Gran Guerra, hacia 1918, la pareja decidió instalarse en un pueblo llamado *Sankt* (o *Saint*) *Moritz* en espera del fin de ésta. Pareciéndole a Rómola que la estadía era un gran acierto en cuanto al estado de Vaslav que, posteriormente, se encontraba extremadamente sensible. Nijinsky utilizó ese tiempo para la creación de un sistema de notación dancístico, junto con la creación a nivel mental de otras piezas coreográficas, además de continuar con su entrenamiento y perfección de su técnica; así como a la escritura de sus Diarios, los cuales Rómola descubriría un año después.

A la llegada pronta del invierno, nuevas noticias llegaron hasta la pareja, en donde se les anunciaba el estallido de la *Revolución de Noviembre*, por lo que la madre y hermana de Nijinsky se habían visto en la necesidad de moverse hacia Kiev —la ciudad natal de Eleonora—. Desafortunadamente las revueltas en Rusia continuaron, ocasionando un segundo incidente en consecuencia: debido a que los bolcheviques tomaron el poder, tanto las cárceles como los manicomios fueron abiertos, quedando, todos los que se encontraban dentro, libres; Stanislav, el hermano de Vaslav, luego de quedar abandonado a su suerte y en medio de las revueltas, encontró su muerte quemado.

Al contarle lo sucedido, Vaslav sorprendió a Rómola diciéndole, sonriendo, pero con una mirada extrañamente profunda: “no llores, estaba loco, es mejor así”; una reacción que le pareció demasiado cotidiana para lo que implicaba la situación. Posteriormente, el tiempo siguió corriendo, comenzando a observar en su marido un ligero cambio en su forma de vida, entreteniéndose cada vez más en la escritura de su diario y en sus paseos por el bosque cada vez más largos. Notando durante el resto del año una mayor irritabilidad y enajenación por parte de Nijinsky y, en gran parte, el silencio como respuesta a casi todo lo que decía. Pensando Rómola que quizá aquello se debía a que, con la genialidad de Nijinsky, éste no hablaba con ella por la gran posibilidad de que ésta no pudiera seguir la conversación.

Con la llegada del siguiente invierno, Rómola comenzaría a notar en Nijinsky acciones y actitudes sumamente violentas, contrastadas con otras completamente ajenas e incluso desconociendo sus actitudes anteriores. De pronto, al entrar al estudio, Rómola se encontró con una serie de dibujos generados por círculos rojos y negros que representaban diversos rostros desconocidos con los ojos desorbitados, como si fueran una especie de máscaras mortuorias; al preguntar por éstos, Vaslav le explicó

que eran las “caras de soldados. Es la guerra” (Nijinsky, 1972, p. 353). Apareciendo después otros diseños que representaban mariposas con la cara similar a la de Vaslav y arañas con la semejanza facial a Diaghilev, explicando éste que “ése es Sergei Pavlovitch, y nosotros somos estas mariposas, la juventud de Rusia, atrapados en su red para siempre” (1972, p. 353).

Semanas más tarde, los presentimientos de Rómola tomarían sentido el día en el que uno de sus ayudantes llegaría para decirle:

Madame, perdóneme; posiblemente estoy equivocado. Los amamos a ambos. ¿Recuerda que le dije que en mi pueblo de ‘Sils Maria’, cuando era niño, solía hacer recados para el señor Nietzsche? Cargué su mochila cuando fue a los Alpes a trabajar. Madame, él actuaba y miraba, antes de que se lo llevaran, justo como lo hace ahora el señor Nijinsky. Por favor perdóneme” complementando la lavandera con que “el Señor Nijinsky está caminando en la aldea llevando una gran cruz dorada encima de su corbata, deteniendo a todos en la calle y preguntándoles si han ido alguna vez a misa, enviándolos a la Iglesia. Él sólo acaba de hablarme (p. 354).

Rómola encontró a su esposo, efectivamente, parando a los transeúntes y tratando de instruirles el camino espiritual a Dios, haciéndole a Rómola pensar que estaba enloqueciendo. En una ocasión, entre amigos, Nijinsky llegó a decir:

Bien, compuse dos ballets, preparé un nuevo programa para la siguiente temporada de París, y últimamente he estado jugando con un papel. Verán, soy un artista; por el momento no tengo mi propia tropa, así que extraño el escenario. Pensé que sería un experimento interesante ver qué tan bien podía actuar, y entonces hice el papel de un lunático por seis semanas, y el pueblo entero, mi familia e incluso los médicos aparentemente lo creyeron. Tengo un enfermero a mi lado para observarme, bajo el disfraz de un masajista (Nijinsky, 1972, p. 357).

Desapareciendo tras esto todo signo de la aparente enfermedad que Rómola había notado en su esposo convenciéndose de que, efectivamente, todo había sido parte

de un experimento. Durante esta velada, Nijinsky anunció, además, su intención de presentarse una vez más ahí mismo en Saint Moritz; organizándose todo para dicho recital, el cual resultó ser completamente íntimo para Nijinsky, al no comentarle siquiera a Rómola de lo que trataría ni ningún otro detalle.

El día del recital llegó y tras uno de los cuestionamientos de Rómola, su marido la calló enfatizando que esa noche era su “boda con Dios”, ordenándole no meterse. Al comenzar la presentación, Nijinsky se encontraba aún en ropa de trabajo, diciéndole a los espectadores que les “enseñaría cómo vivían, sufrían y creaban los artistas”. Tomando una silla para sentarse en medio del escenario y mirar fijamente a todos los presentes, durante un muy largo periodo de tiempo.

Cuando Rómola estaba a punto de interferir, Nijinsky comenzó a trazar una gran cruz con telas a lo largo del escenario, colocándose en la punta superior de ésta, con los brazos abiertos, simulando con su cuerpo otra cruz. “Ahora bailaré para ustedes la guerra, con su sufrimiento, con su destrucción, con su muerte. La guerra que ninguno de ustedes previno y de la cual son entonces responsables” (1972, p. 361), siendo las palabras introductoras para un acto en el que Nijinsky bailó brillante y magníficamente, como siempre, pero con un dejo de algo muy distinto en él, recordándole a Rómola por momentos a *Petrouchka* en la escena en la que el títere se encuentra tratando de escapar a su destino.

Alcanzando con su movimiento un estado de trance en el que el público parecía admirar su cuerpo flotando sobre cuerpos inanimados, tornándose el ambiente cada vez más oscuro y trágico conforme Vaslav evocaba el sufrimiento humano en esa escena, pareciéndole a Rómola tener de frente a un animal lleno de una fuerza y poder bestiales, con la capacidad de destruirlos en cualquier momento, bailando y bailando sin parar. Desconociendo absolutamente todos los presentes que aquélla sería la última vez que verían a Vaslav Nijinsky bailar.

Ocasionalmente Vaslav hablaba de tener un segundo hijo con Rómola, proponiéndole a ésta la elección de cualquier médico para los estudios de planificación para dicho propósito, eligiendo Rómola a un especialista psiquiátrico verdaderamente capacitado: Eugene Bleuler.

Durante el viaje hasta éste, Vaslav parecía, por su gesto, ahogarse cada vez más profundo. Al hablar Rómola con el Doctor Bleuler, tras escuchar los últimos aconte-

cimientos desde el punto de vista de ésta, Bleuler le dijo que no había de qué preocuparse expresándole que “no nos volvemos locos; así nacemos. Es decir, la disposición está ahí. La genialidad y la locura se encuentran demasiado cerca” a manera de comentario de admiración a Nijinsky, con la seguridad de que el motivo de sus acciones era su genialidad, no su locura. No obstante, al día siguiente cuando volvieron a encontrarse con éste, luego de una corta entrevista individual con Vaslav, éste le pidió a Rómola que hablaran en privado.

Una vez con el Doctor, éste comenzó su discurso con las palabras “ahora, querida, sé fuerte. Tienes que llevarte a tu hija lejos; tienes que divorciarte. Desafortunadamente, soy inútil. Tu esposo está incurablemente loco.” Al salir del consultorio con la prescripción anunciada de la evidente y esperada decadencia, Nijinsky, al tenerla a su lado, le dijo “Femmka, estás trayéndome mi sentencia de muerte” (Nijinsky, 1972, p. 364). Pasando sus últimos años en un constante traslado entre casas y hospitales psiquiátricos hasta su muerte en un hospital Inglés, el 8 de abril de 1950.

Los Cuadernos de Nijinsky son el extracto del pensamiento religioso/espiritual de Vaslav Nijinsky, sumado a su percepción individual del mundo y de sus vivencias. Describiendo, relatando, exponiendo, predicando o conversando, Nijinsky expuso todo su pensamiento sin ningún tipo de ediciones o correcciones. Éstos describen desde la narración fáctica de sus vivencias (del pasado y presente), así como ciertas conversaciones y mandatos por parte de Dios, así como una perfecta claridad y entendimiento del mundo y del espíritu. Haciendo en más de una ocasión alusión al hecho de encontrarse inmerso en Dios y a Dios en él, habiendo una clara sublimación ante Él y un constante sentir de culpabilidad por los actos imperados por la “enfermedad humana” —hablando de la ausencia de una comprensión magnificante del bien y el mal—.

Su diario se divide en tres secciones de anotaciones —la primera: vida, la segunda: sobre la muerte, la tercera: sentimientos—. Constata en la primera parte la introducción a los cuadernos; mezclando, hasta cierto punto, la narración de su pasado, su cotidiano, junto con un pensamiento filosófico y religioso espiritual. Dejando ver entre líneas que el estado que le permitía escribir refiriéndose a Dios, era mientras se encontraba en un “trance de amor/Dios”.

Pasando a la narración de sus experiencias durante sus paseos por el bosque, cuenta cómo de pronto sus extremidades ya no le respondían a sí mismo, o cómo de pronto sucedían cosas peculiares como: “[s]eguí y llegué adonde había un árbol. El árbol me dijo que allí no se podía hablar porque los seres humanos no comprenden los sentimientos. Seguí. Me daba pena apartarme del árbol porque aquel árbol me entendía” (Nijinsky, 1993, p. 45).

Describe en la segunda parte todo lo relativo a la muerte, principalmente su percepción de ésta; siendo todas las anotaciones de esta sección del 27 de febrero de 1919², comenzando con:

La muerte llega inesperadamente; con todo, yo esperaba su llegada. Me había dicho a mí mismo que no quería vivir. No había vivido mucho tiempo. Me habían dicho que estaba loco. Yo pensaba que estaba vivo, pero esto poca paz me daba. Sí, yo estaba vivo y estaba contento, pero la gente decía de mí que era maligno. Decidí entonces escribir sobre la muerte [...] La muerte es una vida extinguida. La vida de las personas que han perdido la razón es una vida extinguida. También he estado loco. Había perdido la razón, pero comprendí la verdad cuando me dejaron en Saint-Moritz; he experimentado profundos sentimientos sobre las cosas. Ya sé que es difícil sentir cuando uno está solo. Pero solamente a solas se pueden comprender los sentimientos (Nijinsky, 1993, p. 91-93).

Describiendo a su vez, aquél último día de sus anotaciones, comienza la descripción desde el día anterior —el día correspondiente a la última presentación que realizó—; narrando su experiencia de esa última danza.

Cuenta su predicción de que la muerte se le acercaba debido al frío, que comenzó a sentir como inevitable. Escribe: “[q]uiero escribir pero no puedo. Reflexiono. Tengo tanto frío que no puedo escribir. Los dedos empiezan a agarrotárseme” (1993, p.100), sumándose a su sentir una gran tristeza; continuando el frío hasta hacerle temblar e imposibilitar todo su movimiento hasta hacerle perder la sensibilidad y aceptar una premisa: “[*m*]e estoy muriendo” (p.100).

² Apareciendo como la primera fecha introducida por Nijinsky en el manuscrito, fechando la última anotación y el final del *Diario*.

Comenzando, poco a poco, a suscitar a Dios como una parte más de él, un compañero cercano o como a sí mismo, debido a su cercanía con Él, así como a su disposición por mejorar y ayudar; especificando que “sí, puedo, puedo sentir y pensar. Mi espíritu está tan desarrollado que comprendo a las personas sin necesidad de hablar con ellas. Veo sus comportamientos y lo comprendo todo” (p.108). Volviendo al discurso sobre sí, dice: “[s]oy Dios. Lo soy todo, la vida, el infinito. Y lo seré siempre y en todas partes. Puedo ser matado, pero viviré porque lo soy todo. Quiero vida infinita, no muerte” (p.108). Señala como ideal el aclarar ideas como:

Quiero que la humanidad se percate de que debemos desprendernos de todas las cosas malas, pues nuestra vida no es larga. La Tierra está asfixiándose [...]. Yo quiero terremotos, porque sé que es entonces cuando la Tierra puede respirar. Pero la gente no sabe qué son los terremotos y maldicen a Dios. La gente dirá que estoy equivocado porque no he estudiado y no sé nada sobre la Tierra, pero lo que sí sé es que siento la tierra. Y no porque piense en ella. La Tierra está viva (Nijinsky, 1993, p. 129).

Concluye con la sección de “Sentimientos”, que comenzaba precisamente con la descripción de la última función que realizó. Dedicándose a terminar de desarrollar su pensamiento escribiendo: “Yo quería a todos, pero nadie me quería a mí y me he puesto nervioso y excitado; y la audiencia se ha dado cuenta de mi estado de ánimo. No les ha gustado, querían irse” (1993, p. 137). Siguiendo el hilo con el cambio en la estructura de su obra, dirige entonces sus formas y propuestas hacia la risa en escena para ocasionar que el público se riera con él diciendo que así, finalmente, “han comprendido mi danza y se han sentido como si también fueran bailarines” (1993, p. 137).

Continúa sus ideas y descripciones con Dios como compañero, guía o espejo, constantemente interrumpidos por cuestiones ajenas. Siendo puesto a prueba por éste antes de pasar a dominar por completo su pensamiento:

Yo estaba asustado. Pensé que el demonio me estaba tentando, como tentó a Cristo. Me decía: «Salta y entonces te creeré». Yo estaba asustado y me estuve allí, en pie, un rato; entonces sentí que estaba siendo empujado hacia el preci-

picio. Me acerqué al borde y me deslicé, pero unas ramas que antes no había notado interrumpieron mi caída (Nijinsky, 1993, p. 141).

Quedándose sorprendido ante este “*milagro*”, entiende que había sido Dios el que había puesto la prueba, manteniéndose entre las ramas hasta que Dios le dijo que ejecutara la siguiente acción: “*Vete a casa y dile a tu mujer que estás loco*” (ídem). Continuando el Diario con la constante sensación de muerte y el continuo conversar de Nijinsky con Dios.

No quiero pensar, pensar es la muerte. Yo sé qué estoy haciendo. “No quiero que estés enfermo. Te quiero. Quiero vivir y por eso estaré contigo. Te hablo. No quiero una conversación inteligente.” Los médicos hablan con inteligencia y lo mismo hace mi mujer. Les temo. Quiero que comprendan mis sentimientos. “Sé que esto te hace daño. Tu mujer está sufriendo por tu causa.” No quiero que venga la muerte y por eso me sirvo de todo tipo de triquiñuelas. No revelaré mi objetivo. “Déjales pensar que eres un egoísta. Déjales meterte en la cárcel. Yo te libraré porque me perteneces. No me gusta la inteligente de Rómola. Quiero que ella te deje. Quiero que seas mío. No quiero que la ames como ama un hombre. Quiero que la ames con un amor de sensibilidad. Sé cómo simplificar y suavizar todo lo que ha ocurrido. Quiero que los médicos comprendan tus sentimientos. Pero he de avisarte porque los médicos creen que tu mujer es una persona nerviosa [...]. Ella te comprende. El médico ha venido a fin de averiguar cuáles son tus intenciones y no entiende nada de nada. Él piensa, y por eso le resulta difícil entender [...]. Temo por ti, porque estás atemorizado. Conozco tus costumbres. Tu amor por mí es infinito; tú obedeces mis órdenes. Haré cualquier cosa para lograr que me entiendas [...]. Soy Dios en ti. Seré tuyo cuando tú me comprendas. Sé qué estás pensando: que él está aquí y que te está mirando. Quiero que él te mire.” No quiero darme la vuelta porque siento que él me está mirando [...] Tengo miedo de ti porque estás asustado de ti mismo. Quiero decir la verdad. No quiero hacer daño a las personas. Quizás seas metido a la cárcel por escribir este libro. Yo estaré contigo porque me quieres [...]. Si la gente quiere juzgarte, responderás que todo lo que dices es palabra de Dios.

Entonces te meterán en un asilo y comprenderás a los locos. Quiero que seas metido en una cárcel o en un asilo [...]. Serás tan libre como un pájaro cuando se publiquen miles de ejemplares de este libro. Quiero firmarlo con el nombre de Nijinsky, pero mi nombre es Dios. Quiero a Nijinsky, pero no al Narciso, sino al Dios” (Nijinsky, 1993, pp. 148-150).

Concluye sus anotaciones con algunos otros pensamientos filosóficos y con la descripción del viaje que estaban por realizar, sabiendo que luego de éste, se produciría una gran impresión. Expresa que “[s]é que desagrado a todos. Piensan que estoy enfermo. No lo estoy. Soy un hombre dotado de inteligencia” (1993 p. 151).

Aparece en el epílogo palabras que versaban sobre un cansancio profundo y la necesidad de parar de escribir, siguiendo las órdenes de Dios que le impedían parar. Escribe, como sus últimas palabras:

No quiero que la gente crea que soy un gran escritor o que soy un gran artista, ni siquiera que soy un gran hombre. Soy un hombre sencillo que ha sufrido mucho [...]. Siento un dolor tan grande en mi alma, un dolor que me atemoriza. Mi alma está enferma. Mi alma, no mi espíritu. Los médicos no entienden mi enfermedad. Sé qué necesito para ponerme bien. Mi enfermedad es demasiado grande para ser curada deprisa. Soy un incurable. Mi alma está enferma, soy un pobre, un miserable [...]. Mi cuerpo no está enfermo; es mi alma la que está enferma. Sufro, sufro. Todos sentirán y entenderán que soy un hombre, no una bestia. Amo a todos, tengo defectos, soy un hombre, no soy Dios. Quiero ser Dios y por eso intento corregirme. Quiero bailar, dibujar, tocar el piano, escribir versos, quiero amar a todos. Ese es el objetivo de mi vida [...]. Soy parte de Dios, mi partido es el partido de Dios. Amo a todos. Yo *no* quiero la guerra ni las fronteras. El mundo existe. Mi casa está en todas partes. Vivo en todas partes [...]. Soy un hombre. Dios está en mí. Yo soy en Dios. Le amo, le busco [...]. Yo le busco, pues puedo sentir a Dios. Dios me busca y por eso nos encontraremos el uno al otro. (Nijinsky, 1993, p.156). (*Dios y Nijinsky*, Saint-Moritz Dorf, Villa Guardamunt, 27 de febrero de 1919).³

³ Firmado así en el original, al final de su Diario, Nijinsky 1993.

Concluyen posteriormente Rómola que, aún después de catorce años de que “la mente de Nijinsky se envolvió en oscuridad, cuando se retiró de este mundo” éste continuaba “viviendo en un mundo donde sus creaciones imaginarias son personalidades para él y nosotros, los pertenecientes a la realidad, somos sólo como ensoñaciones” (Rómola, 1972, p. 365). Alucinando mayormente con la guerra, escuchando el eco de las pistolas y viendo a los soldados morir a su alrededor.

Convirtiéndose así en un “soñador” que mezclaba sus recuerdos intactos, con sus apariciones somnolientas, consciente de sí y de su familia. Representa, como paciente, la imagen de alguien querido por sus médicos y enfermeras por ser “dócil, obediente, paciente e indiferente” (1972, p. 365), manteniendo aún su encanto; pasando la mayor parte de su tiempo en silencio, a veces durante horas o hasta meses enteros. Aprecia Rómola, con un dejo de nostalgia, ciertos momentos de alegría paulatina o intermitente; días en los que su marido parecía recobrar el recuerdo de su grandeza, saliendo así de su letargo monótono. Siendo pocas las veces en las que ésta volvió a ver a su esposo bailar o realizar algún paso dancístico, pareciéndole a ésta que, al hacerlo, éste parecía viajar a algún lugar lejano en el tiempo.

Cercando el artículo con la idea de que los hechos narrados en éste son meramente aproximaciones a lo que verdaderamente aconteció; propuestas para abrir un camino distinto al que se presentó previamente desde los estudios dancísticos o psiquiátricos, buscando aportar las vivencias como parte sustancial de la figura de Vaslav Nijinsky —como uno de los personajes importantes para la danza—. Sosteniendo que éste fue un ser humano puro al cual la expectativa social terminó por minimizarlo a una sombra, elucubrando que se perdió debido a la tristeza y desconexión evocada de todos los que lo rodeaban, así como por la aparente reducción que le hicieron de persona a bailarín —como *artículo manipulable*—.

Se observa que una vivencia puede ser clave al momento de buscar comprender a un sujeto tras haber escudriñado entre las páginas que se han ido olvidando; reiterando que el objetivo del trabajo versaba sobre el conocimiento profundo del objeto de estudio planteado, enfatizando en el cumplimiento de dicha finalidad; logrando, hacia el final, un nuevo reconocimiento del *fenómeno* y de las distintas realidades posibles, abordadas por éste; alcanzando, de alguna forma, su existencia tal como

fue percibida —hasta ser arrastrado por ésta pues, durante toda su vida sus amplios recorridos, tanto en la danza como los individuales, fueron tan apresurados que él mismo, ya hacia sus últimas páginas, presentía y temía un desequilibrio hondo, mordaz e insondable—.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa (fundamentos y metodología)*. Paidós.
- BORGES, J. L. (1969). *Elogios de la sombra*. Buenos Aires: Ediciones Neperus.
Recuperado de <https://cutt.ly/6f9nvQT>
- HUSSERL, E. (2012). *Las conferencias de Londres (método y filosofía fenomenológicos)*. Ediciones Sígueme.
- MATAMOROS, E. (abril de 2001). “Eterno Nijinski”. *Arte X Arte*, (16), pp. 1-4.
Recuperado de <http://www.puntaweb.com/artexarte/abr2001/danza1.htm>
- NIJINSKY, R. (1972). *Nijinsky*. Pocket book.
- NIJINSKY, V. (1993). *Diario*. Parsifal Ediciones.
- SÁNCHEZ, R. (2012). “Prólogo”. En E. Husserl., *Las conferencias de Londres (método y filosofía fenomenológicos)* (pp. 9-15). Ediciones Sígueme.



Javier Bárcenas Muñoz

Sesgo histórico en la consolidación de la Comunidad de Danza Contemporánea Independiente en Querétaro

Cristi Janet González Guillo

Actualmente en la ciudad de Querétaro existe un gran sector laboral artístico conformado por pequeñas agrupaciones de personas con intereses en común. A este sector se le puede denominar “colectivos independientes”, éstos, como bien dice su nombre, son los únicos encargados de generar y ejecutar todos los aspectos que conlleva la realización de sus proyectos.

Los equipos de trabajo en la danza contemporánea en Querétaro, inmersos en este sector, vienen acompañados de ciertos fenómenos que suelen mermar el desarrollo laboral de los mismos y, además, repetirse de manera constante entre sus hacedores. Tales fenómenos son la falta de espacios para la creación y presentación de productos escénicos, la falta de recursos económicos o apoyos gubernamentales a su vez centralizados y con carente transparencia por parte de las entidades responsables o privadas que los otorgan, así como el desconocimiento de su existencia o de la labor de administración, gestión, promoción, producción que conlleva el desarrollo y realización de un proyecto, por mencionar sólo algunos aspectos a tomar en cuenta.

Es de llamar la atención cómo este sector laboral pareciera tener muchas inquietudes y dificultades en común por resolver. Se podría plantear la pregunta de si los colectivos de trabajo independientes con mayor experiencia en el campo, colocados actualmente en la escena dancística laboral, también se enfrentaron a estos problemas en algún momento de su carrera, sin embargo, cada uno se encuentra en un camino separado que divisa, o divisó en algún momento, la llegada a un mismo punto.

Esta “comunidad” se enfrenta al deseo y la necesidad de dignificar su trabajo ante la inestabilidad y precariedad laboral que los rodea:

El trabajo de las y los artistas, si bien puede clasificarse como atípico pues efectivamente es muy inestable, [...] [está] asociado a procesos que no son recientes sino parte del advenimiento de las formas capitalistas de producción.

Al mismo tiempo, el trabajo que realiza el artista puede clasificarse como precario, pues es temporal o por proyecto, con remuneraciones bajas, sin protección social ni acceso a los servicios de seguridad públicos y con escasos recursos para exigir derechos laborales (Brijandez y Solís, 2018, p. 3).

Sin embargo, aún no se puede llegar a un común acuerdo para lograrlo; todos desean las mismas oportunidades y privilegios, todos encuentran distintas formas de resolver sus necesidades y proponen distintos caminos, que si bien, no son buenos ni malos, a unos funcionan y a otros no, pero la probabilidad de encontrarse en el camino con las mismas dificultades es grande.

Actualmente, existe una cantidad enorme de esfuerzos para generar el cambio que todos exigen, pero estos esfuerzos provienen de una comunidad aislada, carente de comunicación y reconocimiento con sus iguales. Según lo señala Daniel Gorozpe, fundador y director de la plataforma de pensamiento artístico *TrafficOnStage*, en materia de danza a nivel local se aprecia un conjunto de esfuerzos aislados, llevados a cabo de manera individual y con poca visión del trabajo de otros, esto obedece

[...] a la falta de unión para enfrentar a la institución, generar una alianza para abrir un diálogo en el que se pudieran manifestar estas cuestiones y es que a pesar de que la cantidad de compañías de danza es menor a la del teatro, aseguran que no existe una unión dentro de ellos [...] (Jiménez, 2018, párr. 25).

Existen muchos caminos recorridos que han rendido frutos, no obstante, el contexto de la danza contemporánea actual de la ciudad de Querétaro ha despertado la necesidad de seguir buscando nuevas vías para desempeñar el quehacer artístico.

Es necesario ampliar la mirada para ver qué sucede con el otro y no sólo con lo propio, establecer una vía de comunicación entre los involucrados que constituya lazos de confianza, generar una red que condense todos los esfuerzos y así crear un censo de propuestas y posibles soluciones que velen por el bien común.

Como individuo se está dentro de una comunidad y es responsabilidad de todos darle mantenimiento para su permanencia, seguridad, estabilidad y dignidad, para obtener resultados que abarquen un mayor espectro y que no sólo beneficien a unos cuantos. Esta investigación plantea la interrogante de cómo se puede generar una comunidad sólida en la danza contemporánea independiente de la ciudad de Querétaro y qué beneficios traería el generar estas acciones; busca convocar a la comunidad dancística a una reflexión masiva acerca de su contexto laboral actual para después organizar ideas con todos los involucrados y generar un plan que conduzca al cambio.

Sesgo histórico (Miradas pasadas hacia el horizonte)

La fragmentación de la comunidad dancística es un suceso que se viene desarrollando desde hace muchas décadas a nivel nacional; es una realidad que siempre ha estado latente en el ámbito educativo con modelos que fomentaban el elitismo y la competitividad mal dirigida.

Esta visión [...] ha permitido [...] las imposiciones de los docentes a sus estudiantes en torno a transmitir concepciones elitistas [...] Para Effland, cuando cada corriente alcanza una posición preponderante, sus ideas alcanzan un valor absoluto. Incluso, los efectos de cada corriente se mantienen en prácticas comunes, mucho tiempo después de que la corriente haya pasado a la historia (Centro Nacional de las Artes, 2004, p. 194).

Asimismo, la fragmentación tiene lugar en el campo laboral por los aparentes elitismos gubernamentales, la centralización de la danza, la escasa economía circulante en el medio y las marcadas diferencias de intereses sociales, artísticos y políticos. De acuerdo con Margarita Tortajada, investigadora de la danza:

En ese contexto de carencias, le parecía que era “natural que las tensiones que implica meramente sobrevivir alejen, en vez de unificar, a quienes ven en la danza una profesión, una actividad creativa y una vocación”. Así explicaba otro de los problemas que se vivían en el campo dancístico: la imposibilidad de mantener unidad entre sus artistas, quienes mantenían desacuerdos irresolubles y no lograron establecer un frente común para lograr sus reivindicaciones.

Los desacuerdos, que se convertían en “guerra a muerte”, según Lozoya, se expresaban entre los diferentes géneros dancísticos y entre sus concepciones, así como entre sus figuras más representativas [...] [explicados] por la falta de compromisos institucionales que le había significado a los artistas trabajar de forma heroica (2002-2003, párr. 11 y 12).

Esto no significa que a través de la historia no hayan existido algunos intentos o propuestas por solidificar de alguna manera la comunidad dancística del pasado. Volteando la mirada hacia atrás, se encontró la existencia de una agrupación de bailarines mexicanos: el Frente de Trabajadores de la Danza Independiente; surgida con esta aparente labor unificadora en la época de los ochenta, que en su momento pudo haber funcionado, pero por diferencia de visiones, opiniones e intereses de sus integrantes no perduró.

Aunque tenían elementos en común, los grupos de danza independiente no se presentaban como un bloque compacto y tenían grandes diferencias en sus propuestas artísticas y posicionamientos políticos. Esto se vio reflejado en diversos momentos y organizaciones, como sucedió en el Frente de Trabajadores de la Danza Independiente (1983) (Tortajada, 2007, p. 79).

También se llegó a una agrupación creada tras los sucesos del sismo de 1985 en la Ciudad de México, con la finalidad de llevar actividades culturales a las zonas afectadas; lo que cohesionó el trabajo dancístico independiente de ese momento:

En los días siguientes al terremoto [...] se conformó la Unión de Vecinos y Damnificados del 19 de septiembre. Visionariamente, ésta integró una Comisión Cultural [...] La Comisión se dedicó a convocar a diversos artistas para que participaran con actividades culturales en los barrios más afectados por el sismo [...]

Las agrupaciones de danza que participaron en estas actividades tenían en común ser grupos independientes, que desde principios de la década habían empezado a mostrar inquietudes y potencias artísticas distintas a la de las compañías que les precedían y que disfrutaban de apoyos y beneficios institucionales. En el contexto del sismo se creó Damac (Danza Mexicana A.C.), una organización gremial de artistas y trabajadores de lo que desde entonces se reconocería como la “danza independiente de México” (Rodríguez, 2017, párr. 4 y 5).

Esta agrupación fue reconocida en 1988 por la crítica de danza, Rosario Manzanos, debido a su labor en la docencia, investigación, promoción y visión como un movimiento dancístico con características propias y una esfera de producción coreográfica (Rodríguez, 2017), pero no se salvó de la desintegración de sus miembros tras pasar factura por tanta labor en espacios “no convencionales” para la danza de su época.

Actualmente, no se cuenta con la información metodológica de cómo se crearon, se desarrollaron y funcionaron estas agrupaciones, ni el camino que avanzaron, los logros que consiguieron ni las áreas de oportunidad que existieron en torno a ellas, creando así un sesgo histórico alarmante que se ha reflejado en la actualidad.

Panorama actual

Es clara la necesidad de unión de todas las fuerzas involucradas en el ámbito independiente de la danza contemporánea en la ciudad de Querétaro, para generar con fuerza el cambio que se requiere actualmente para la dignificación, el mejoramiento y la regulación de este campo laboral.

En la experiencia de las mujeres y los hombres entrevistados se identificaron distintas estrategias para hacerse una vida económica. La creación de redes es una de ellas, lo cual es útil para fortalecer al grupo y a la comunidad que danza, en los niveles nacional e internacional (Brijandez y Solís, 2018, p. 17).

La organización de este sector podrá garantizar un mejor funcionamiento; si se deja de caminar solos hacia la misma meta, el recorrido podrá ser más fructífero y homogéneo para todos.

De acuerdo con Sbodio (2018), la falta de organización genera vulnerabilidad, por lo que debe considerarse primordial abrir un diálogo entre todos los hacedores del trabajo independiente de la danza contemporánea de la ciudad de Querétaro, para así arrojar un panorama general de la situación actual de todos los involucrados y, a la vez, del campo de trabajo, con el fin de estructurar el diálogo en una especie de minuta o bitácora que funcione como evidencia del mismo. Se deberá organizar de una forma óptima que permita construir propuestas conjuntas y objetivas, que sirvan como referencia para generar propuestas legales que garanticen el mejoramiento, la dignificación y el reconocimiento del trabajador escénico dentro de la danza contemporánea independiente como una fuerza de trabajo igual de importante que cualquier otra.

No es un planteamiento nuevo la necesidad y exigencia de ver la danza como un trabajo a la par de cualquier otro, es una lucha que se ha llevado a costas durante el pasar de los años, lucha que no ha sido fácil ya que existe un constructo social muy marcado tanto en el pasado como en la actualidad sobre el artista. Éste posee cierta “marginación social” por *default* y aún más si trabaja de manera independiente, pero el artista/bailarín no se puede deslindar de la responsabilidad que tiene ante este fenómeno. Si bien una parte muy grande de la responsabilidad la tienen las entidades gubernamentales con la poca atención, mantenimiento, priorización e inclusión que disponen para el arte; por otro lado, está el desinterés social ante la gran mayoría de muestras artísticas. El artista/bailarín se ha asumido dentro de las concepciones que se le han atribuido en su contexto y ha reproducido cierta renegación social, lo que le ha complicado reconocerse como trabajador. Esto acompaña su propio concepto de

artista, concepto que se arrastra históricamente como una figura al margen del ámbito laboral en el sentido de empleabilidad.

Actualmente, esta visión se encuentra de camino al cambio. El bailarín ha sabido identificar las carencias que envuelven su trabajo al reconocerlo como tal: la falta de acceso al derecho a los servicios sociales de salud y vivienda, un sueldo estable y la creación de antigüedad, la falta de leyes que regulen su desarrollo laboral, sólo por mencionar algunos de los muchos aspectos.

Interesa ahora que sean los propios artistas quienes incorporen esta nueva visión, que es la que los coloca ni más ni menos que en el lugar de “trabajadores”. Si los artistas no logran percibirse a sí mismos como tales, difícilmente lograrán organizarse adecuadamente para el reconocimiento de sus derechos (Sbodio, 2018, p. 46).

Ahora que ya se identifican estos espacios vacíos dentro del desarrollo del quehacer escénico dancístico, entendiéndolo como una forma de trabajo digna de reconocerse y atenderse, es preciso decir que la labor de dignificación de la danza sólo se logrará cuando los hacedores de ésta actúen con las autoridades y entidades pertinentes que estén involucradas en dicha situación. Así podrán generar un diálogo conjunto, crear conciencia de las carencias y de la necesidad de respetar los derechos que requiere el bailarín contemporáneo (en los tiempos actuales, así como en la disciplina dancística) y por último, modificar y/o crear estrategias que beneficien a todos en las mismas medidas.

La realidad es que el trabajo independiente abunda en la danza de este siglo y todo su contexto se encuentra desprotegido; Se enfrentan, según Sbodio, ante la carencia de un marco regulatorio, de la ausencia de políticas, de legislación y derechos laborales y presupuestos que condicionan el desarrollo y crecimiento de esta disciplina, que por el momento está totalmente desprotegida.

Entonces es deber de sus realizadores comenzar a generar acciones que los conduzcan al cambio. Ya no basta con exigirlo de manera individual. El punto de partida deberá ser centralizar esfuerzos nucleares en la comunidad para proponer acuer-

dos, estrategias desde un “nosotros”, que representen a la totalidad y no sólo a unos cuantos y así generar acciones conjuntas para el mejoramiento de la labor artística queretana. Con esto se asegura un futuro y próspero desarrollo que podrá darle resolución y amplia cobertura a las necesidades actuales de los hacedores de la danza contemporánea independiente.

Necesidades conjuntas-aisladas

Los trabajadores de la danza contemporánea independiente de Querétaro necesitan concebir una organización, la cual vele por el desempeño de sus derechos, prestaciones y cualquier otro aspecto que genere la dignificación y el valor de su trabajo. De esta manera tendrán una visibilidad mayor ante las autoridades gubernamentales pertinentes y la sociedad, para ser escuchados objetivamente, tomados en cuenta y que puedan obtener un lugar digno dentro de la vida cotidiana del individuo.

Si bien, ahora (2020) no existen referentes concretos en México de este tipo de organización en la danza, se encuentran antecedentes en la página web de la Federación estatal de compañías y empresas de danza (FECED), ubicada en España, la cual es creada el 16 de febrero de 2009 como una asociación cultural sin ánimo de lucro y, al ser reconocida socialmente, hasta la fecha sigue operando. Esta Federación es la mayor evidencia de consolidación de la comunidad dancística de una región encontrada por el momento y será un gran referente para el resultado al que se desea llegar.

La Red FECED es una Federación compuesta por asociaciones de compañías profesionales de Danza (Asociación PAD, PiedeBase y Emprendo Danza).

Nuestro objetivo es promover el desarrollo profesional de la Danza en España, acercándola a los espectadores, reivindicando su presencia en los circuitos y festivales, promocionándola en el extranjero y defendiendo su presencia en los programas públicos de Cultura (Federación estatal de compañías y empresas de danza [FECED]).

Se analizaron sus distintos componentes y cuentan con tres asociaciones en distintas sedes de España. La *Asociación PAD*, con sede en Sevilla:

[...] se crea con la voluntad de contribuir al *progreso del sector de la danza profesional* desde cualquiera de sus ámbitos, estableciendo líneas de colaboración y diálogo entre instituciones, compañías y agentes culturales.

[...] es una asociación *sin ánimo de lucro* que agrupa a los profesionales de [...] [esta disciplina] representándolos ante las instituciones públicas y privadas, con el objeto de promover y apoyar el sector, mejorar sus *condiciones laborales y formativas* y contribuir a su desarrollo profesional. La PAD actúa como agente para la *cohesión y fortalecimiento del sector* de la danza, para aumentar el prestigio de la profesión y fomentar una mayor presencia y reconocimiento dentro de nuestra sociedad.

[...] [También funciona] como *plataforma de comunicación y diálogo*, ofrece diferentes servicios que buscan el beneficio de cada uno de sus integrantes, estableciendo diferentes líneas de trabajo en favor de los profesionales andaluces de la danza (FECED).

La *Asociación de artistas del movimiento PiedeBase*, con sede en Santa Cruz de Tenerife es una asociación:

[...] de artistas del movimiento de Canarias, que reúne a coreógrafos y bailarines con el objetivo, entre otros, de identificar los desafíos a los que se enfrenta este colectivo en Canarias, buscar la forma de proporcionar soluciones, así como ostentar la representación colectiva frente a la administración pública y al sector privado, sirviendo de puente [...] [al] sector de la Danza (FECED).

La tercera asociación es *Emprendo Danza*, cuya sede se encuentra en Madrid, y la integran:

[...] *Empresas dedicadas a actividades de distribución y producción de danza*. La asociación carece de ánimo de lucro y no se adscribe a ninguna ideología. Sus miembros, individuales y/o empresariales, pertenecen al sector privado. Su vocación es la integración de todos aquellos profesionales o empresas del sector que deseen participar y contribuir a desarrollar sus objetivos (FECED).

Emprendo danza pretende:

Compartir conocimientos, experiencias e información técnica, especialmente para mejorar la gestión individual [...] [y] favorecer el establecimiento de líneas de trabajo conjuntas.

Mejorar la calificación profesional y el desarrollo en la gestión empresarial y en particular en la creación de plataformas y encuentros destinados a exponer y dar a conocer la actividad de las empresas de danza. Fomentar y desarrollar el turismo cultural.

Sensibilizar a la sociedad respecto de la importancia del valor patrimonial de la danza en el conjunto de las artes así como de la investigación y el respeto a la coreografía como creación intelectual.

Colaborar y cooperar con asociaciones e instituciones tanto del sector público como del sector privado con intereses similares.

Favorecer el establecimiento de proyectos conjuntos a través de los mecanismos nacionales e internacionales y de los programas de cooperación de tipo bilateral y/o multilateral.

Establecer un espacio informativo, de reflexión y cooperación entre los miembros de la asociación (FECED).

Estas tres organizaciones en conjunto desarrollan los objetivos de esta Federación y representan los esfuerzos y logros realizados con su trabajo. Entre sus funciones destacan: representación sectorial, promoción exterior, creación de publicaciones, elaboración de estudios y documentos, así como comunicación online.

En cuanto a publicaciones, la FECED impulsa una edición especial en versión bilingüe y con un índice que incluye los contactos de todas las compañías. También realiza el estudio de los datos de sus asociados en el que se hace un seguimiento de la evolución de la situación del sector y se analiza el impacto de las políticas culturales que se aplican a la danza en España. Finalmente, mantiene la página web www.feced.org, como un ejercicio de comunicación online que aloja las webs de las tres asociaciones que integran la Federación (*Emprendo Danza*, *Asociación PAD* y *Asociación PiedeBase*), así como la web de *Dance from Spain* y dispone de una sección de acceso restringido para sus socios. En este tenor, la FECED envía periódicamente *newsletters* informativas a sus socios con noticias relevantes de la actualidad del sector, al igual que avisos de las convocatorias más importantes e informes de participación en ferias o cualquier otra actividad realizada en su representación (FECED).

Aunque no se tenga información metodológica acerca de la creación de esta Federación, el encontrar información concreta, organizada y con evidencias del desarrollo del trabajo y los logros a los cuales se han llegado demuestra, con seguridad, la posibilidad que existe de generar una red en México que represente al sector y que lo cohesione organizada y sistemáticamente para nuclear esfuerzos, cubrir sus necesidades y así propiciar y lograr un medio de trabajo digno, además de un enlace directo con las entidades, autoridades y sociedades a las que se desee llegar para trabajar en conjunto la resolución óptima de las problemáticas que rodean al medio.

Con lo anterior, se puede considerar la creación de una institución u organización que concentre todas las características adecuadas para la representación del sector dancístico queretano, que, a su vez, vele por la resolución de sus problemáticas y necesidades. Éste deberá tener un tratamiento exclusivo, propio al contexto de la zona; es decir, primeramente se debe realizar un estudio que arroje la situación actual de la comunidad dancística en Querétaro, para que no se avance a ciegas. Se necesita en estos momentos la seguridad de que las acciones que se produzcan de hoy en

adelante sean efectivas, con resultados óptimos para todos, no se puede seguir avanzando por medio de corazonadas, romanticismos o egos heridos, es necesaria una mirada objetiva y realista, un amor consciente por la danza y no la pasión desenfrenada de un solo individuo.

Camino al cambio

A principios del 2019 fue dado a conocer un documento llamado *Plan Nacional de Danza. El consenso pendiente* (Fajardo, Strada y Contreras, 2019), el cual arroja los resultados de una encuesta de realización voluntaria, realizada entre el 14 de agosto y el 30 de septiembre del 2018. La creación y aplicación del formulario, así como la compilación, sistematización y publicación de los resultados de dicho documento estuvieron a cargo de Erandi Fajardo Robledo, Laurencia Strada, de la organización *Periplo Gestión Creativa*, y Javier Contreras Villaseñor, director del Centro de Investigación Coreográfica (CICO). La muestra para este trabajo fue de 690 personas con distintos perfiles profesionales de la danza, de las 32 entidades de la República.

Sobre el documento, la plataforma de pensamiento artístico *TrafficOnStage*, la cual ha cubierto todas las actividades relacionadas con este escrito, expresa que:

El presente ejercicio de participación ciudadana obedece a la necesidad de contribuir a generar un cambio de fondo y no de forma en la política pública cultural, en sus organismos, planes y programas, perfiles de representantes y funcionarios públicos en cuanto a lo que obedece al campo de la danza. [...] ejemplifica, a través de un muestreo, las principales problemáticas a las que se enfrentan quienes ejercen profesionalmente y practican danza en cualquiera de sus vertientes, para evidenciar la necesidad de un diagnóstico a profundidad que fundamente el diseño, implementación y regulación de la política pública cultural (*TrafficOnStage*, 2019).

El documento está orientado por ejes temáticos en los cuales se abordan los siguientes tópicos:

1. Diagnóstico o investigación del sector artístico y su relación con la definición de políticas públicas
2. Estímulos, sistemas de becas y financiamiento.
3. Formación, actualización y profesionalización
4. Entornos de contratación, gestión autónoma y de trabajo de artistas
5. Políticas y criterios de programación de espacios escénicos, circuitos y festivales nacionales e internacionales
6. Desarrollo de públicos, trabajo comunitario
7. Entornos de inserción de artistas jóvenes, enfoque de género e inclusión social
8. Vinculación del sector artístico con las problemáticas sociales del país.
9. Legislación, transparencia y no corrupción (*TrafficOnStage*, 2019)

El documento está estructurado de tal forma que contiene la síntesis de todas las respuestas obtenidas sobre dichos ejes y la citación textual de algunas participaciones. También contiene una carta dirigida al actual presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Andrés Manuel López Obrador, así como a Alejandra Frausto Guerrero, secretaria de Cultura, en la cual se les exhorta a:

[...] que la política pública cultural, en torno a la Danza, sea resultado de un diagnóstico nacional de necesidades y de concertación de propuestas hechas por todas y todos los actores que conforman el Sector Danza, y que su implementación sea un compromiso de corresponsabilidad entre el Sector y la Secretaría de Cultura en coordinación con las dependencias y entidades de la administración pública federal, las entidades federativas, los municipios y las alcaldías de la Ciudad de México (*Plan Nacional de Danza. El consenso pendiente*, 2019).

Este documento ya está en manos de las autoridades pertinentes para el cumplimiento de su objetivo y avance. Al mismo tiempo, se han emprendido actividades de difusión y mesas de trabajo organizadas en varias entidades, entre ellas la ciudad de Querétaro. El *Plan Nacional de Danza. El consenso pendiente* está convocando a la población dancística nacional y regional a participar en este ejercicio ciudadano, ya que de ello dependerá el próspero desarrollo de esta propuesta que reforzará y dignificará al sector laboral dancístico.

La fuerza de la unión

Javier Contreras Villaseñor, director del Centro de Investigación Coreográfica (CICO), expresó durante la presentación del *Plan Nacional de Danza México, el consenso pendiente*, transmitida en vivo por *DanzaNetTV* en su plataforma de Facebook el día 12 de febrero de 2019, que el sentimiento de tratarnos más en términos de pares, una mayor horizontalidad, está permeando a buena parte del gremio. Esta sensación tiene que ver con que nos tomemos en serio la posibilidad de construir una organización de la danza nacional, ser capaces de constituirnos como un sujeto social digno, que convoca la interlocución.

Asimismo, Erandi Fajardo Robledo, quien participó en la elaboración de dicho trabajo, agregó: “Sí hay un sentido de competencia, pero [...] hay un cambio en ese sentido, hay la necesidad de colaborar más por la situación económica y de violencia en el país. Habría que mencionar que las políticas anteriores en torno a la danza dejaron en falta de vinculación o podría decir en abandono a la mayor parte del país, esto ha generado también la necesidad de trabajar en conjunto, de crear lazos de colaboración para resolver problemas que tenemos en común...” (DanzaNet TV, 2019). Sobre estas premisas se menciona posteriormente la necesidad de adquirir un compromiso colectivo de articular y organizar las necesidades prioritarias de la danza, la necesidad de políticas transparentes y la vinculación con los ejes gubernamentales.

En consecuencia, con lo mencionado anteriormente, el día miércoles 6 de marzo de 2019, en punto de las 5:00 pm, se llevó a cabo una reunión en la ciudad de Querétaro dentro del marco de difusión y mesas de trabajo del Plan Nacional de Danza, teniendo como sede “La Casa Verde”, ubicada en Del Árbol #34, La Era, Querétaro, Qro., instalaciones prestadas por el colectivo *EnNingúnLugar, A.C.* Esta reunión fue guiada por Erandi Fajardo Robledo y Laurencia Strada, creadoras del documento. Acudieron aproximadamente 20 personas con perfiles artísticos de diversa índole, inmersos en distintos géneros dancísticos y con proyectos propios de formato variado. Participaron, entre otros, el actual director del Centro Nacional de Danza Contemporánea, Orlando Scheker Román, docentes de la Universidad Autónoma de Querétaro, así como estudiantes y egresados de ambos semilleros de la danza quere-

tana, bailarines independientes e incluso ejecutantes de otras disciplinas escénicas, como el teatro.

En esta reunión se abrió el diálogo para reflexionar colectivamente sobre la situación del sector dancístico queretano, los retos a los cuales se enfrentan día a día y sus necesidades; se permitió la libre expresión de los puntos de vista individuales y se llegó a un encuentro que consensara y satisficiera la opinión general.

Lo primordial sucedido en esta sesión fue la organización y el acuerdo realizado por los asistentes de darle seguimiento a estas juntas para continuar con el análisis profundo y detallado y así arrojar un diagnóstico general de la situación dancística en Querétaro, que contribuya con la evolución de las propuestas planteadas por la Consulta para un *Plan Nacional de Danza*. *El consenso pendiente*.

De esa fecha hasta la actualidad, las reuniones se llevan a cabo un miércoles de cada mes, en función de la disponibilidad de cada integrante, y son guiadas por el comunicólogo Daniel Álvarez Gorozpe, contacto directo con los realizadores del *Plan Nacional de Danza*. En ellas se abordan los ejes temáticos del documento considerados en la actualidad queretana, se abre un diálogo en el cual se exponen experiencias, inquietudes, puntos de vista, expectativas y cualquier comentario que los asistentes deseen externar; se condensan en grabaciones de voz o video que se vacían después a una bitácora conjunta, a la cual todos tienen acceso para su uso, modificación y/o complementación. En ellas se han tocado temas como:

1. Conocer el trabajo del otro y ayudar a identificar sinergias posibles
2. Desafíos generales de trabajar (pensar) en red
3. Auto sabotaje artístico y cultural por falta de confianza entre colegas
4. Problemáticas locales de importancia, intereses particulares y colectivos e intención y disposiciones de acción
5. Precarización del trabajo artístico y su legitimidad pública
6. Matices de la comunidad dancística (estudiantes, profesionales, coreógrafos, ejecutantes, investigadores, fotógrafos, músicos y otros profesionistas asociados al ámbito dancístico)
7. Publicidad y redes

8. El artista como público o espectador
9. Falta de hábitos (como presencia, constancia, interactividad, organización, empatía, comunicación, temporadas de espectáculos), que beneficien a la comunidad
10. Creación de una plataforma de medios colectiva

Los integrantes de este proceso confían en que sobre la marcha se podrá convocar a más interesados en la causa local para seguir con la labor y así contribuir a la dignificación, mejoramiento y cohesión del trabajo dancístico en Querétaro.

En conclusión, mucho se ha repetido ya en este camino, donde sólo ha prevalecido la inquietud de crear una “comunidad dancística”, pero no se sabe aún cómo hacer algo al respecto. Se carece de un accionar consciente en su totalidad, el cual expanda la mirada más allá del interés personal. Es preciso empezar a reconocer los hábitos adquiridos que no pertenecen (individualismo, elitismo, egoísmo, jerarquización), ni responden ya a las necesidades actuales de los trabajadores de la danza. Han comenzado a evolucionar desde hace tiempo estereotipos, modelos de enseñanza, formas de creación, jerarquías y se ha exigido un cambio en el contexto laboral del bailarín que dignifique su trabajo dentro de la sociedad. Tal parece que estamos en la época de la ruptura, sin embargo, no se puede seguir rompiendo a diestra y siniestra lo que parece no servir dentro de la individualidad del artista, es necesario asumir esta individualidad con la conciencia de que se está dentro de una comunidad. Al tomar y hacer propio ese sentido de pertenencia, se podrá empezar a emanar y generar proyectos desde esa colectividad y la fuerza de acción será más grande, dándole a la comunidad dancística independiente mayor presencia para ser escuchada y tomada en cuenta.

Se puede entender que la individualización de la comunidad dancística contemporánea independiente en la ciudad de Querétaro es un hecho latente, no obstante, el contexto dancístico actual está propiciando la creación de redes de trabajo más sólidas para pensar y actuar en red; las barreras se están agrietando permitiendo fortalecer los lazos de confianza entre los trabajadores de la danza; y la visión se está expandiendo rompiendo con el desinterés y la selectividad hacia los pares.

Aunque aún no exista un canal de comunicación que se pueda considerar óptimo y objetivo entre los integrantes de este sector, las condiciones que su contexto presenta actualmente están brindando la oportunidad de dar los primeros pasos hacia la construcción de un puente que conecte todos los pequeños núcleos que conforman la danza queretana. Permitiendo la buena comunicación de inquietudes, necesidades y puntos de vista del entorno que los rodea, se generará a partir de este lugar, un ambiente de confianza que mejore el desenvolvimiento del quehacer dancístico, acabando con el aislamiento existente.

Se debe adquirir un compromiso colectivo y hacer crecer el sentido de unión para articular y organizar las necesidades prioritarias de la danza, producir desde un “nosotros” el formato ideal para comenzar con la construcción de una amalgama que condense todos los esfuerzos necesarios y así constituirse como una entidad organizada para la dignificación de la danza queretana.

Partiendo de esta visión es fundamental que la comunidad dancística queretana realice ésta y otras acciones para mejorar, en todos los sentidos, las condiciones de los profesionales de la danza en Querétaro.

Referencias bibliográficas

- BRIJANDEZ, S. y Solís, M. (2018). "Danza y vida económica: experiencias del trabajo creativo en México". *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 2(4), pp. 3-17. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/430/293>
- CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES. (2004). *Interdisciplina. Escuela y arte. Tomo 1*. Ciudad de México: Conaculta.
- CONTRERAS, J., Fajardo, E., y Strada, L. (2019). *Plan Nacional de Danza. El Consenso pendiente*. Recuperado de <https://plannacionaldedanzamexico.home.blog>
- FEDERACIÓN ESTATAL DE COMPAÑÍAS Y EMPRESAS DE DANZA. (s. f.). Recuperado de <http://feced.org/>
- _____ (s.f.) Asociación EMPRENDO DANZA. Recuperado de <http://feced.org/emprendo-danza/>
- _____ (s.f.). Asociación PAD. Recuperado de <http://feced.org/asociacion-pad/>
- _____ (s.f.). Asociación PIEDEBASE. Recuperado de <http://feced.org/piedebase/>
- JIMÉNEZ, A. y Vázquez, V. (13 de junio de 2018). "Danza Contemporánea con bases, pero sin techo". *Diario de Querétaro*, párr. 25. Recuperado de <https://www.diario-dequeretaro.com.mx/cultura/danza-contemporanea-con-bases-pero-sin-techo-1755118.html>
- DANZANET TV. (12 de febrero de 2019). *Presentación del Plan Nacional de Danza*. [Transmisión en directo por Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/DanzaNet.tv/videos/383103259145927/>
- RODRÍGUEZ, A. (27 de septiembre de 2017). "La danza del temblor". *Nexos*, párr. 4-5. Recuperado de: <https://cultura.nexos.com.mx/?p=13538>
- SBODIO, M. N. (2018). "El debate en torno a la profesionalización de la Cultura". *Sociales en Debate* (10), pp. 42-47. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3267>
- TORTAJADA, M. (diciembre-enero de 2002-2003). "Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana en los setenta". *Casa del Tiempo*, párr. 11-12. Recuperado de <http://www.uam.mx/difusion/revista/dico2eneo3/tortajada.html>

- TORTAJADA, M. (diciembre-enero de 2007. “La danza contemporánea independiente mexicana”. *Casa del tiempo*, 8(95-96), pp. 73-80. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95_96_dic_ene_2007/casa_del_tiempo_num95_96_73_80.pdf
- TRAFFICONSTAGE. (28 de febrero de 2019). Plan Nacional de Danza: reunión Querétaro. Recuperado 27 de mayo de 2019 de <https://trafficonstage.org/plan-nacional-de-danza-reunion-queretaro/>



Javier Bárcenas Muñoz

Análisis del contexto social para aportar a la mejora de la educación en danza

Ana Cristina Medellín Gómez

Los problemas educativos de América y del Caribe se perciben por las problemáticas que presentan sus Instituciones de Educación, las cuales requieren implementar acciones que les permitan incidir positivamente en la sociedad y con los gobiernos, vía la ejecución de programas de seguimiento y evaluación que cumplan con el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 1948:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada. El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (UNESCO, 1948).

Partiendo de lo anterior, se establece que lo primero es atender de manera inmediata el acceso a la educación. Es un primer paso que requiere asegurar su obligatoriedad y gratuidad a nivel mundial. Se deberá poner especial atención a las leyes de protección de la infancia y la adolescencia, cuidando que se cumpla el derecho a no ser discriminado, explotado o maltratado. Si se logran tales objetivos de accesibilidad y respeto a las garantías individuales en los procesos de enseñanza, entonces se podrá dar paso a los aspectos relacionados con los conocimientos que se habrían de adquirir.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación del siglo XXI debe desarrollar competencias relacionadas con los cuatro pilares del aprendizaje, identificados en *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Delors, 1996). Estos cuatro pilares de la educación también son expuestos por la UNESCO en *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos: Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación:*

1. *Aprender a conocer* para adquirir un repertorio cultural amplio y los conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollarse en la sociedad del conocimiento.
2. *Aprender a hacer*, desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar situaciones inesperadas, trabajar en equipo, desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales, y tener la capacidad de emprendimiento.
3. *Aprender a vivir juntos*, incentivando la comprensión y valoración del otro mediante la percepción de las formas de interdependencia y el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.
4. *Aprender a ser*, para conocerse y valorarse a sí mismo, construir la propia identidad y actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida (UNESCO, 2007, p. 33).

La actividad educativa no debería ser evaluada sólo en función de la apropiación de conceptos, sino por la capacidad de provocar una práctica mejorada y transformar el medio (Leis, 2006). Aprender a hacer tiene sentido en función de generar un conocimiento que pueda ser socialmente útil. Por tanto, implica una capacidad para identificar y resolver problemas, pero siempre con soluciones acordes con los valores y creencias de la cultura de la comunidad. Aprender a vivir juntos implica desarrollar una alta capacidad para comprender a las otras personas y percibir las múltiples formas de interdependencia posibles, como la de realizar proyectos comunes y prepararse para tratar adecuadamente los conflictos, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Delors, 1996).

Aprender a ser es lograr la determinación del sujeto en la sociedad y asegurar el derecho a la propia identidad. Es un desafío para la escuela ayudar a hacer efectivo este derecho, pues implica respetar a cada quien como es, no imponer respuestas educativas homogéneas a estudiantes que son heterogéneos, y ayudarles a construir sus proyectos de vida con autonomía.

En la mayoría de los países de Iberoamérica se dan orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje, aunque con diverso énfasis; de tal modo que los objetivos en torno al aprender a conocer y al aprender a vivir juntos tienen mayor desarrollo tanto a nivel normativo como en los lineamientos generales del currículo.

Se requiere avanzar en el desarrollo de currículos con mayor coherencia interna para que los objetivos fundamentales muestren prioridad y concreción sistemática también en los objetivos de cada asignatura o área de aprendizaje, especialmente en lo que refiere al desarrollo de comportamientos y actitudes éticas, en el aprender a *ser* y [en el aprender] a *vivir juntos* (UNESCO, 2007, p. 56).

Desde un enfoque de derechos, la educación tiene como centro a los alumnos. Ha de ser integral y dirigirse a todos, con independencia de la cultura, lengua, condición social, género y capacidades. Ha de ser intercultural, respetando los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, favoreciendo la educación intercultural bilingüe.

Siendo la educación indígena un tema de alta relevancia en América Latina, en varias normativas se establece la obligación de que los docentes manejen en forma oral y escrita la lengua materna de sus estudiantes, así como estar formados y capacitados en el uso de metodologías de modalidad bilingüe [...]. Las unidades o programas de Educación Intercultural Bilingüe son los principales encargados de llevar adelante las capacitaciones docentes (Bolivia, Brasil, Guatemala, Venezuela y Colombia) (Unesco, 2007, p. 70-71).

Los principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes son coherentes con el marco de la educación inclusiva, cuya visión de la educación está basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se reconoce que el concepto de necesidades educativas especiales ha permitido incluir a alumnos que, sin presentar discapacidad, requieren ayuda y recursos especiales para atender sus necesidades educativas, pero también se expresan una serie de dificultades en la aplicación y comprensión del concepto. Sólo en México, Brasil y Chile, las diferencias individuales o culturales son consideradas en los marcos normativos y curriculares como una ventaja. A la vez, varios países de América Latina valoran la diversidad mediante el reconocimiento del carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe del propio país, para la conformación de la identidad nacional.

Como señala la UNESCO, existen experiencias de normativa destinadas a enfrentar situaciones específicas, como la discriminación de alumnas embarazadas (Bolivia, Chile y Uruguay), o de hijos de padres solteros o divorciados (Bolivia), en México para casos de menores portadores de VIH o que padecen SIDA, y en Guatemala los afectados por la discriminación étnica. En varios países del Caribe se norma exclusivamente sobre la libertad de conciencia en materia religiosa. El trato igualitario y digno de hombres y mujeres, para que ambos dispongan de las mismas oportunidades de desarrollar su potencial, compartiendo funciones y responsabilidades públicas y privadas, suele ser un asunto constitucionalmente sancionado e inscrito dentro de los principios generales de equidad (UNESCO, 2007, p. 61).

El atraso escolar es un fenómeno recurrente en Iberoamérica. Éste se origina en problemas de acceso tardío y se agudiza debido a la repetición de estudios. El atraso

escolar, derivado de la repetición, conlleva a las familias a enfrentar sobrecostos, así como un deterioro progresivo de oportunidad de estudiar, lo que, en último término, se traduce en decisiones sobre la continuidad de los estudios. El impacto que los millones de personas sin educación primaria o secundaria (completas) tiene sobre las posibilidades de desarrollo general de los países no debe ser ignorado. Incluso en países donde la meta de la universalización de la educación primaria completa se ve muy próxima, es necesario prestar atención a los segmentos de población aún excluidos.

La evidencia generada por la prueba PISA que se realiza en varios países del mundo (del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) sugiere que el tránsito por la educación primaria sólo garantiza aprendizajes básicos de lectoescritura y utilización de números en un segmento muy pequeño de la población.

Sólo cuatro países (Guyana, Cuba, Barbados y Argentina) logran que al menos el 90 % de la población en edad de ingreso al primer grado de primaria, efectivamente lo haga en ese momento; mientras que en 18 países (Guatemala, Trinidad y Tobago, Islas Vírgenes Británicas, Belice, San Kitts y Nevis, Venezuela, Monserrat, San Vicente y las Granadinas, Bahamas, Granada, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Islas Caimán, Colombia, Turcos y Caicos, Dominica y Nicaragua) dicha proporción es inferior al 70% e incluso inferior al 50% en dos casos (Dominica y Nicaragua) (UNESCO, 2007, p. 120).

La inversión pública en educación se ha elevado de modo sostenido en la última década. En la actualidad, el esfuerzo público en educación representa en promedio para Iberoamérica el 5,0% del Producto Interno Bruto (PIB), cuando en los años 80 el promedio ascendía a 4,0% y en los 90 a 4,2%. Este mayor esfuerzo relativo, además, se da en un contexto de recuperación económica, con lo cual, en términos absolutos, los recursos totales asignados a la educación se han incrementado.

Sin embargo, y pese a que existen recomendaciones por parte de la UNESCO de que las naciones destinen al menos el 8% del PIB al rubro de educación, pocas son las que lo cumplen. Entre ellas, Cuba, que destina el 11 % en comparación con México, que invierte en educación sólo el 3% del PIB. Por lo que las desigualdades son marcadas y cierran

oportunidades no solamente para cubrir la Educación Superior, sino que gravemente no se cumple con la universalidad en la educación básica.

En cuanto a la igualdad de condiciones, las oportunidades de acceso, la calidad de la enseñanza, la infraestructura, la formación docente y la profesionalización de la enseñanza, enfrentan limitantes de financiamiento que, al no ser atendidas, contribuyen a que las diferencias sociales sean más notorias y, por tanto, la calidad de vida de las naciones iberoamericanas no corresponde a las condiciones que la sociedad actual ha ido propiciando para unos cuantos países.

“La inversión en educación en México tampoco se ha reflejado en mayores tasas de participación escolar, que continúan siendo muy bajas en comparación con otros países de la OCDE” (Toribio y Hernández, 2014, párr. 15).¹ Las estimaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) prevén, para México, que los jóvenes de 15 a 29 años pasarán 3.3 años sin estar empleados, sin educación o formación, siendo la mayor proporción de los países de la OCDE que no están ni matriculados en educación o formación, y tampoco tienen empleo.

Las políticas de expansión de la educación preescolar han tendido a estructurarse de manera tal que se procure una expansión progresiva, empezando por las edades más próximas a las de ingreso a la educación primaria. En la mayoría de los países de Iberoamérica se observa una fortaleza educativa entre los 7 y los 12 años de edad, debilitándose fuertemente en los 18. La gratuidad de los programas educativos ha sido concebida como una medida destinada a evitar la existencia de barreras de acceso a éstos. No obstante, la experiencia ha mostrado que el concepto de gratuidad es, en sí mismo, insuficiente para ese propósito.

Los países de la región han invertido mayores recursos en políticas sociales destinadas a la población con altos índices de pobreza y diversas limitaciones. En materia de servicios educativos, se ha procurado su acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos, aun cuando persiste el problema de desigualdad en educación preescolar. En cifras de la UNESCO (2013), la tasa bruta promedio de escolarización de los niños de 3 a 6 años de edad en la región es del 70%, por debajo de los países con altos ingresos, pero por arriba de los países en desarrollo (Marchesi, 2014).

¹ “El 92 % del presupuesto a educación en México se destina a remuneraciones y salarios para maestros: OCDE”. <http://www.sinembargo.mx/10-09-2014/1112740>

En cuanto a la paridad de género, acceso, conclusión y atraso escolar, en América Latina se ha cerrado la fisura en las últimas décadas. Los índices sobre acceso y conclusión de la educación primaria permiten observar una menor brecha entre hombres y mujeres, sin que ello garantice aún la obtención universal de la lectoescritura en los niveles de educación básica. En discordancia con el dato anterior, se percibe una tendencia a revertir la equidad en el nivel de estudios superiores.

México enfrenta un panorama complicado, políticamente inserto en una crisis de legitimidad y de representación que hace mucho tiempo no se había presentado; económicamente está envuelto en una crisis mundial de gran magnitud. La educación forma parte de este contexto nacional, por lo que es imperioso actuar de manera responsable y pertinente en atención a sus múltiples problemáticas. Las políticas centrales de México reflejan que existe poca cobertura educativa, que se modifican los planes de estudios constantemente y que la calidad está en función de la cantidad. Lo que se demuestra en los resultados de las evaluaciones internacionales, mismas que se dejaron de hacer en México. Lo anterior, a pesar de que la Constitución mandata en relación con las instituciones educativas: “Artículo 30. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, son obligatorias” (Const., 1917, art. 3).

Por su parte, la Declaración de Derechos Humanos de 1948 puntualiza: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción inicial será obligatoria” (UNESCO, 1948).

A pesar de lo declarado en la Constitución Mexicana y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en México las condiciones para obtener las competencias básicas para el éxito escolar no están dadas: existen incoherencias en el trabajo educativo básico, desde el nivel preescolar hasta el medio superior; no hay foros de discusión al respecto; la enseñanza se basa más en el desarrollo de las ideas y acumulación de conceptos, que en el ámbito humano; no hay claridad en la forma de orientar a los alumnos, ni en los parámetros esenciales de las políticas educativas que se modifican sexenio tras sexenio. Las personas de menores recursos socio-eco-

nómicos, pero también intelectuales y culturales, no son los únicos afectados por estas condiciones. Paradójicamente, las oportunidades son aún inferiores para las personas con una capacidad intelectual elevada, limitando su desarrollo como personas sobresalientes.

El problema de alto índice de analfabetismo se agrava en las comunidades rurales e indígenas, donde las cifras estiman que, en México, seis millones de personas de más de quince años no saben leer ni escribir, situados en comunidades indígenas y rurales. Aunado a ello, la creciente diversidad cultural complejiza esta problemática, ya que si bien se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y con ello han ganado espacios de participación en las políticas públicas para considerar la diversidad cultural y lingüística, aún persiste el reto: en muchos casos, la población indígena ha emigrado a zonas urbanas, sumando al desafío de la atención a la población migrante y con discapacidad, las cuales, generalmente están en mayor pobreza, acentuando de esta manera las desigualdades.

En este contexto, una de las iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) establecidas para dar atención al problema de desigualdad y exclusión educativa, la constituye el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), que se orienta al fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior. El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa tiene como antecedente la fusión de siete estrategias de intervención de los niveles educativos Básico, Medio Superior y Superior, las cuales han sido implementadas en diferentes años. El más antiguo es el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) desde 1981 y el más reciente, creado en 2008, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (UO22).

De acuerdo con la UNESCO (2005) en *Hacia las sociedades del conocimiento*, la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La educación inclusiva significa que todos los niños/as y jóvenes,

con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, bachillerato y universidades) con un área de soporte apropiada.

En la educación básica o primaria es en donde se registran los mayores avances en el acceso con equidad:

En los países de la OCDE, casi uno de cada cinco estudiantes no alcanza un nivel básico mínimo de competencias [...] (indicativo de falta de inclusión). Los estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen el doble de probabilidad de tener un rendimiento bajo [...] (indicativo de falta de equidad). La falta de inclusión y de equidad lleva al fracaso escolar, cuya manifestación más visible es el abandono: en promedio, 20 por cien de los adultos jóvenes dejan los estudios sin completar la educación media superior (OCDE, 2012, p.2).

Con relación a la Educación Media Superior, aunque en la mayoría de los países de América Latina es obligatoria, el promedio de ingreso con relación al egreso en la educación básica es del 85 %, lo cual se ve afectado por factores socioeconómicos, lejanía de centros educativos, reprobación y deserción en la educación básica. Además, las tasas de escolarización de la población indígena son menores en muchos de los países de la región. En este nivel la brecha crece, ya que los estudiantes de las zonas rurales con rezago es el doble que el de las zonas urbanas. Concerniente a la Educación Superior, las tasas de egreso descienden y son aún más bajas para la población con menores ingresos, de zonas rurales, y población indígena.²

Si bien reconocemos que no es función de las instituciones educativas resolver los problemas nacionales, sí es su responsabilidad aportar socialmente al progreso del país, por lo tanto, la educación superior deberá formar profesionistas responsables y comprometidos con la mejora constante; las instituciones educativas habrán de crear espacios de reflexión plural, que permitan a los ciudadanos expresar y participar activamente en la vida pública, aportando soluciones innovadoras para enfren-

² Para mayor información, consultar: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf

tar, de mejor manera, los constantes retos que tiene México, así como, administrar honesta y responsablemente los recursos públicos con los que cuentan las instituciones que se encuentran vinculadas a la educación.

El gasto público en educación incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios o transferencias para entidades privadas (estudiantes/hogares y otras entidades). Sin embargo, cabe aclarar que del 3% que se destina a la educación en México, el 85% es destinado al pago de nómina de maestros, funcionarios y personal administrativo, lo que limita a un 15% la inversión en becas, infraestructura, materiales, evaluación y formación. Estos datos nada alentadores, constantemente se reflejan en los puntajes que la OCDE otorga a nuestro país en materia de la calidad educativa; derivado de esto, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015 (PISA), dieron a conocer que sólo hasta dentro de 25 años México alcanzaría el nivel promedio, de los 34 países que integran la OCDE, en matemáticas. En ese momento, los resultados de la prueba PISA demostraron también que el país tardaría 65 años en llegar al promedio de los países de la OCDE en lectura, e indicaron que los mexicanos con mayor puntaje en 2015 apenas lograban compararse con los alumnos promedio en Japón, nación que se encuentra entre los 10 países con mejores resultados.

Haciendo un recuento de los resultados de las pruebas PISA, se observa que, en 2012, México obtuvo el lugar 52 de 70 países que realizan la prueba PISA, para el 2015 esa ubicación descendió al sitio 56 debido a que alumnos mexicanos no tuvieron mejora alguna en ciencias y obtuvieron resultados menores en lectura y matemáticas, incluso con relación a la evaluación del 2009.

En 2018 se realizó la prueba PISA de la cual, en septiembre de 2019 aún no se conocían los resultados; en mayo de 2019, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) cerró como consecuencia de la Reforma Educativa del año 2019 y de la modificación del artículo 3° de la Constitución Mexicana, aprobado el 15 de mayo del mismo año. El INNE se sustituyó por el Centro para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, mismo que a finales del año 2019 permanecía sin iniciar actividades, situación que suspendió los procesos de capacitación y evaluación docente de los profesores de educación básica, lo cual se dilucida en un posible atraso en cuanto a la obtención de mejores niveles de educación para México.

Si bien los datos aquí expresados son desalentadores se debe apreciar el trabajo de la UNESCO y de la OCDE, así como el de todas las personas que a lo largo de ya casi dos siglos se han preocupado por fortalecer los derechos humanos desde el acceso a la educación para con esto garantizar mejoras en la calidad de vida de todos los seres humanos.

En México aún se necesita trabajar mucho en el desarrollo de la educación básica para que realmente todos puedan acceder a la mínima educación, pero más importante que la educación por la instrucción misma, son la información, la habilitación para la independencia y la autoexpresión. El aprendizaje tiene que ser integral, el alumno no sólo tiene que acumular conocimientos sino saberlos llevar a la práctica, la preparación deberá ser significativa, para propiciar una vinculación estrecha entre el ejercicio profesional y el trabajo real, porque en el contexto actual no hay coherencia; hay que redefinir el papel de los egresados de los diferentes niveles educativos tomando en cuenta la equiparación que debe existir con otros países, pero sobre todo, con los países de Iberoamérica.

Se requiere que los contenidos curriculares sean reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y comunidad, para asegurar su comprensión y vinculación a los saberes universales. A su vez, “la efectiva igualdad de oportunidades, así como la unidad, inclusión y participación en la sociedad nacional, suponen el establecimiento de un currículo común, que otorgue las herramientas básicas para desempeñarse eficazmente en el mundo” (UNESCO, 2007, p. 66).

A los que negocian con la educación se les olvida lo básico: la calidad de la misma. Se descuida la calidad de palabras y acciones, preocupados sólo en la relación estudiante-tiempo o estudiante-ingreso o estudiante-egreso; pero en el proceso educativo se ignora que ese estudiante es un ser humano con un proyecto de vida, que ese proyecto de vida se insertará en la sociedad y que nuestra labor es aproximarle los conocimientos que le ayuden a su bienestar y a acercarse a su felicidad, para beneficio de una comunidad. Por esto la responsabilidad educativa debería incluir la ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el cuidado de que los programas educativos se impartan desde el respeto, la comunicación y la integración colaborativa de todos sus agentes: directivos, coordinadores, administrativos, maestros y estudiantes.

Fomentando el desarrollo integral del estudiantado y el respeto desde la pluralidad y la construcción de espacios para el desarrollo de las capacidades creativas de los estudiantes, ya que esas experiencias constructivas generan avances cuantitativos si se reproducen en más de una generación y modifican los niveles de conciencia de la comunidad estudiantil y, por lo tanto, de la sociedad en su conjunto.

Para aportar a la mejora de la educación en México, en más de una ocasión, se ha propuesto integrar los procesos del arte a los planes curriculares. Desde diferentes perspectivas de las políticas públicas en turno, el país reconoce su riqueza cultural y la fortaleza que se tiene en material humano, artistas y pensadores que, a lo largo de todos los tiempos, se han puesto al servicio de la educación y la cultura. Muchos de estos han impulsado proyectos de planeación educativa que enfatizan el hecho de incluir las disciplinas artísticas en los aprendizajes de los estudiantes para mejorar el nivel académico de todos los programas educativos, impulsando la construcción de proyectos integrales que permitan al estudiantado elegir el tipo de profesionistas que quieren ser, desde la fortaleza de su autonomía y la consolidación de su dignidad humana, en entornos de desarrollo creativo, integrando perspectivas transdisciplinarias con las cuales los saberes especializados confluyan en la edificación de mejores ambientes para la evolución humana.

Sin embargo, la educación actual cuenta con muy pocos programas educativos que dirijan sus metodologías al desarrollo de la creatividad y de las capacidades artísticas. El arte se puede considerar una solución a múltiples problemáticas sociales, diferentes estudios de pedagogía, psicología, sociología y medicina, han manifestado que el desarrollo de las habilidades artísticas trae notables beneficios a la salud mental y física de los individuos, además de que estos mejoran su desempeño emocional dentro de sus contextos sociales. A pesar de estar inmersas en los programas de educación básica, las disciplinas artísticas no se desarrollan desde las competencias referentes a aprender a vivir y aprender a convivir y en los años más recientes, incluso con el aumento de una hora en actividades artísticas, aún no se consigue integrar este tipo de educación de manera formal y congruente en todos los niveles.

Las posibilidades que ofrece la relación arte-educación dan espacio a múltiples acciones desde perspectivas integradoras, donde las teorías aplicadas de disciplinas

como música, danza, teatro y artes plásticas, permiten abonar al desarrollo humano y enriquecer los procesos educativos en todas las áreas, al aplicar las metodologías del arte a la producción y resolución de problemas vistos desde la perspectiva creativa.

La importancia de la relación entre educación y arte es notoria, se ha reconocido a lo largo de la historia de la humanidad; desde una visión integral se han incluido los saberes del arte en la atención de la expresión espontánea y creativa de los estudiantes en todos los niveles educativos.

Las metodologías que integran arte y ciencia constituyen una acción en dos niveles de la realidad: en el plano del conocimiento formal y teórico-metodológico proponen un escenario de discusión y reflexión, dominado por conceptos y teorías y expresado en metodologías tanto del arte como de las ciencias. Los resultados de dichas interacciones y actividades inter-comunicantes entre campos del arte y de las ciencias proponen encontrar nuevos saberes desde la transdisciplinariedad para crear espacios en donde mente y cuerpo se integren sanamente.

Los fenómenos que se dan en los procesos educativos, la transmisión de conocimientos y generación de significados, son el espacio del vínculo entre arte y educación, donde se busca explorar el intercambio de experiencias entre la expresión artística y su interpretación, en el aporte de aprendizajes clave para la vida.

Imagen, música, emoción, psicomotricidad y memoria son procesos estrechamente ligados y en cierto modo coincidentes. Están presentes en los procesos de la percepción sensorial, percepción espacial, el aprendizaje y el lenguaje.

Las artes plásticas son una manera de transmitir significados por medio de símbolos y de la experiencia de enfrentarse con la dualidad de lo que hay y lo que no existe, así como con la distinción entre lo descriptible y lo indescriptible. La música mueve sensaciones con el uso del sonido, nos hace recordar y revivir momentos del pasado o producir emociones y sensaciones nunca antes vividas así es posible, con el apoyo de la música, transitar de la euforia a un estado de relajación con el cambio de la intensidad o la tonalidad que se utilice en determinado pasaje. Al igual que el lenguaje, la música y la literatura recurren a diferentes elementos para tener una lógica estructural, como la rítmica, la métrica, los matices, el tempo, la orquestación y el silencio, entre otros, que al sumarse forman un discurso articulado de matices que permiten identificar aspectos íntimos de quien se expresa verbal o musicalmente.

En la psicomotricidad y en la danza se integran interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad y permite la comunicación sin el uso del lenguaje hablado. Para la danza, el instrumento es el cuerpo, la condición humana es corporal, “materia de identidad en el plano individual y colectivo, el cuerpo es espacio que ofrece vista y lectura, permitiendo la apreciación de los otros. Por él somos nombrados, reconocidos, identificados a una condición social, a un sexo, a una edad, a una historia” (Le Breton en Ramírez y Yáñez, 2016, p. 140). La conciencia corporal en la educación busca desarrollar el sentido de la propiocepción y de la intercepción para poder identificar la relación interna y emocional y también la relación con otros y con el espacio; en consecuencia, actuar habitando el cuerpo y el espacio.

El cuerpo tiene su mundo, lo comprende y lo interpreta sin conceptos, porque en él habita, se mueve y siente; la representación de lo real que reconstruye el espacio como neutro y sin punto de vista; el más cercano de los objetos es el cuerpo y sin embargo, es enigmático. Allí está el enigma de la representación, en ese poder que tiene el cuerpo de pasar al mundo para ser percibido, y en el poder que tiene el mundo de pasar al cuerpo y ser percibido en el cuerpo. Desde ese sentido la danza en la educación debe verse como una herramienta para comprender e interpretar el mundo desde la percepción interna del sí y su interacción con el exterior.

En conclusión, debemos asumir las numerosas problemáticas de la educación como parte de nuestra realidad y tener el compromiso de efectuar los cambios desde la política educativa nacional: crear nuevos paradigmas para la educación, reconocer las diferencias, así como los principios de justicia social orientada hacia el derecho de estudiar, de conocer, aprender, de sensibilizar: *aprender bien y aprender a aprehender*. Darles a los estudiantes de todos los niveles educativos herramientas de vida sin descuidar entre ellas los valores; fomentar la comprensión de la diversidad del mundo y la conciencia; ayudar al desarrollo de la responsabilidad social de los estudiantes, creando espacios para la reflexión crítica; esas son las tareas fundamentales de la educación.

Se considera primordial vincular la educación con el arte, para comprender e involucrar al individuo en su compleja totalidad, considerando que las artes aporta-

rán al estudio emociones, sentimientos, expectativas, imágenes, fantasías, deseos, en estos términos; la transdisciplinariedad es también un modo de trascender, pues a partir de ella el individuo orienta sus acciones y es capaz de integrar situaciones nuevas, y no sólo aceptar las condiciones dadas por una estructuración rígida.

Referencias bibliográficas

- ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). París.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS [Const.]. (1917). *Artículo 3 [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación. Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es
- RAMÍREZ, A. Y YÁÑEZ, C. (2016). “Cuerpos como reexistencia: apertura a nuevas formas de sentido. Mujeres en condición de desplazamiento en Manizales, Caldas”. *Revista de Sociología y Antropología: VIRAJES*, 18(1), pp. 131-147.
- LEIS, R. (2006). “Construcción de sentidos esenciales de la educación”. *Revista PRELAC*, (2), pp. 108-119.
- MARCHESI, A., et al. (Coord.). (2014). *Metas Educativas 2021. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- PAPALIA, D., y Wendkos, R. (2004). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Mc-Graw Hilla.
- ROMERO ZEPEDA, H. (5 de diciembre de 2013). *Curso de Bioética*. Comités de Bioética. Querétaro, Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- OCDE (2012). *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja (resumen en español)*. París: OCDE Ediciones. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>.
- TORIBIO, L. y Hernández, L. (17 de mayo de 2014). “El gasto no refleja mejor educación”. *Excelsior*, párr. 15.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos: Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación*. Santiago: PRELAC.

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>



Fotografía: Brenda Hernández Reyes.

Raissa Pomposo Gómez

Raissa Pomposo Gómez es profesora de filosofía, poeta, coreógrafa y tallerista de expresión corporal que ha enfocado su trayectoria académica y dancística a la Fenomenología del Cuerpo y de la Danza. Esto la ha llevado a ver la Filosofía como una forma de vida, asombrándose por la hermosa unión necesaria entre la teoría y la práctica. Por ello, en el año 2009 dedicó su investigación al paradigma ético entre ser o tener cuerpo, lo que la llevó al estudio de la fenomenología, a la práctica del yoga y a la danza contemporánea.

En 2013 se diplomó en Historia del Arte por la Universidad del Claustro de Sor Juana. En 2017 obtuvo la Maestría con Mención Honorífica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Docencia de la Filosofía con la tesis *La experiencia del cuerpo en la enseñanza de la Filosofía*, siendo merecedora de la medalla Alfonso Caso. Se ha desempeñado en la creación e interpretación en distintas obras de teatro, coreografías y *performances*, enfocándose principalmente a la creación de poesía escénica. Ha organizado coloquios de Filosofía del arte, Filosofía del cuerpo y Fenomenología de la danza en la UNAM y espacios independientes desde el año 2009. Asimismo, es escritora de poesía y ensayo filosófico-literario. Actualmente, es profesora de tiempo completo en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA, en el Centro Nacional de las Artes.

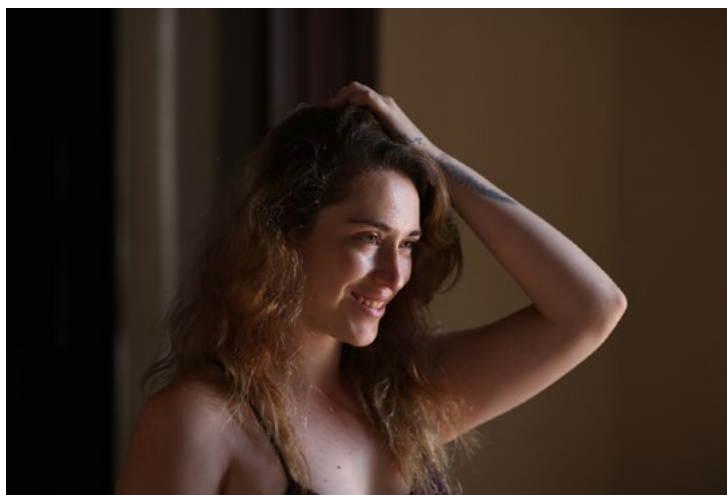


Fotografía: Javier Bárcenas (2018)

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Atzimba Elena Navarro Mozqueda nació en la ciudad de Guanajuato. Es bailarina de ballet de profesión. Se graduó en la Academia de Ballet “Cubaladanza”, teniendo como maestros a Fernando Jhones y a Dubia Hernández. Cuenta con estudios de licenciatura en Letras Españolas por la Universidad de Guanajuato. Hizo la Especialidad en Terapia de Danza y Movimiento en el Instituto de Terapia Gestalt Región Occidente (INTEGRO), Guadalajara, Jalisco. Asimismo, realizó la Maestría en Arte con línea terminal en Arte Contemporáneo y Sociedad de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Fue miembro del Ballet Clásico de Querétaro de la Facultad de Bellas Artes (UAQ) de 1998 a 2011, en donde alcanzó la categoría de solista, participando en todos los montajes de dicha Compañía. Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente a nivel básico y superior en las materias de Técnica de ballet, Historia de la Danza, Metodología de la investigación, Técnica disciplinaria y desarrollo humano, entre otras. Es profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Bellas Artes (UAQ) desde el 2005. Fue galardonada con la Medalla al Mérito Académico UAQ en 2015. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros, además de haber participado como ponente y conferencista en múltiples Coloquios y Congresos nacionales e internacionales. Actualmente cursa el Doctorado en Artes en la Universidad de Guanajuato.



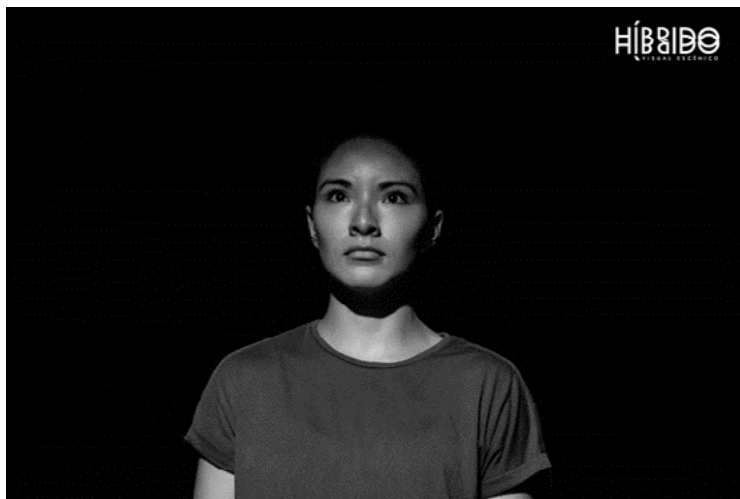
Fotografía: Oscar Armando Rico Galeana

Ana Beatriz Del Castillo Garza

Ana Beatriz Del Castillo Garza (México, 1995) comenzó su preparación en una academia de enfoque multidisciplinario orientado hacia la actuación y, posteriormente, ingresó a la Licenciatura en Artes Escénicas, eligiendo Danza Contemporánea como línea terminal; hasta el momento, su trabajo como creadora e intérprete se ha desarrollado en México y Colombia.

Actualmente reside en la ciudad de Querétaro, en donde se dedica a la realización y gestión de proyectos independientes bajo el nombre de “Colectivo Calé”, el cual creó con la intención de compartir una visión más humana e integral de la danza y del arte en general, buscando generar un lenguaje propio, creativo, interpretativo y metodológico.

En 2018 fue beneficiaria del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes por la realización de un proyecto de creación e interpretación a través de una Residencia Artística en Bogotá, Colombia. Ha trabajado bajo la tutela coreográfica de integrantes de la compañía de Tania Pérez Salas de Estados Unidos (octubre, 2016), del Proyecto Pájaro-Mosca de Mazatlán (noviembre, 2016), de la coreógrafa española Roser López Espinosa (mayo-junio, 2017) y de Javier Blanco en Colombia (2019). Además, ha participado en talleres propuestos por el Colectivo en Ningún Lugar (México) y el Colectivo Carretel de Bogotá, Colombia.



Fotografía y Edición: José Eduardo
Carrera Melchor

Cristi Janet González Quillo

Cristi Janet González Quillo (Querétaro, 29 de mayo de 1997), es egresada de la Licenciatura en Artes Escénicas con línea terminal en Danza Contemporánea, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Cuenta con un Diplomado en Iluminación y Espacio Escénico. Igualmente, ha participado como bailarina en distintos festivales y plataformas de entrenamiento de danza con proyección nacional e internacional, tales como *Encuentros Mutantes*, *Primate Escénico* y *RÉVES*. Es cofundadora del Colectivo Independiente de Danza Contemporánea *Proyecto MovA*, así como de la plataforma de entrenamiento *TÓTEM*, *espacio de encuentro*.



Fotografía: Cristhian Montes (2018)

Ana Cristina Medellín Gómez

Ana Cristina Medellín Gómez estudió la carrera de Danza Contemporánea en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza de 1979 a 1985. Tiene una licenciatura en Pedagogía, una especialidad en Neuro-Psicología, una maestría en Arte Moderno y Contemporáneo y un doctorado en Arte Cultura y Sociedad. Es profesora investigadora de tiempo completo con perfil PROMEP adscrita a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Como bailarina profesional ha trabajado en la Compañía Estatal de Danza Núcleo-Danza bajo la dirección de Tonio Torres, en la Compañía de Danza “En Movimiento” codirigida por Rolando Beattie y Leticia Alvarado, además de ser primera bailarina del Ballet Nacional de México bajo la dirección de Guillermina Bravo. Actualmente es directora y coreógrafa del Ensamble Corporal “Grosso Modo” en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, donde trabaja como profesora investigadora de tiempo completo. Ha dado clases en la Escuela Estatal de Danza Contemporánea, en la Compañía Estatal Núcleo-Danza, en el Colegio de Ballet Nacional A. C., en el Colegio de Ballet Nacional de México, en el Centro Nacional de Danza Contemporánea (CENADAC), en la Universidad del Valle de México (U.V.M) y en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).



Rosario Barba González

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestra en Comunicación egresada de la Universidad de Guadalajara y Doctora en Estudios Socioculturales, grado obtenido en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Fue becaria de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

En 2018 impartió clases magistrales en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha sido ponente en Congresos Nacionales e Internacionales y es autora de una decena de artículos y capítulos de libro.

Profesora en la Universidad Autónoma de Querétaro de 2012 a la fecha.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

La presente edición de *Danzar la experiencia viva*, en formato digital, coordinada por Rosario Barba González, fue maquetada por Cynthia Ibarra y Antonio Tostado, en la Coordinación de Artes Ediciones de la FBA de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de León Felipe Barrón Rosas.

Se publicó en mayo de 2021, en Santiago de Querétaro, Qro., México.

Danzar la experiencia viva nace de un equipo de mujeres que el transcurrir ha reunido en dos coincidencias: la danza y los espacios académicos para la misma. Es producto de reflexiones e indagaciones intuitivas, primero experimentales y posteriormente metodológicas, en torno a la danza como un objeto de investigación.

Se trata de una muestra la preocupación investigativa en torno a la danza. Los capítulos de este recuento son abordados desde diferentes perspectivas. Reúnen acercamientos que indagan diferentes metodologías de la investigación como la observacional, la exploratoria y el método fenomenológico. El camino de comprensión epistémica de la danza que se ofrece incluye el quehacer del montaje, el aula y los nuevos retos didáctico-pedagógicos, la preocupación de los gremios y el mercado laboral de los bailarines, la reflexión en torno a autores claves para la historia, el análisis de la obra danzaría y el espacio del pensamiento, en la creencia y amplia necesidad de pensar el cuerpo en movimiento.

