



Winold Reiss, *El bailarín loco* [detalle], 1919. Library of Congress ©.



LA ENCARNACIÓN DE UNA SOSPECHA: LA ENCRUCIJADA ENTRE DANZA, PEDAGOGÍA Y SALUD

Karina Terán Buendía

Pensamos la danza como una expresión liberadora. Sin embargo, su pedagogía se ha apartado de esta idea por la forma rígida en que el docente y el alumno desarrollaban la práctica durante la modernidad. La danza y la pedagogía han experimentado un distanciamiento desde el siglo pasado, de lo cual la danza siempre deviene emancipada. En la actualidad, lo importante de la proximidad entre danza y pedagogía es que ambas se encuentren en la misma coordenada hacia la libertad. Así pues, es importante preguntarse sobre la coherencia que hay entre ambas.

Haciendo caso a la encarnación de una sospecha acerca de que, en la actualidad, la relación entre la danza y su enseñanza está transformándose hacia una fértil coherencia, localicé tres escuelas de danza, en la Ciudad de México, donde pudiese conversar con directores y docentes sobre esta supuesta confluencia. Aceptaron esta propuesta, amablemente, algunos representantes del Centro de Investigación Coreográfica (CICO), la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) y la Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF), todas las cuales pertenecen al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).

Dado que la sospecha gira en torno a las condiciones materiales del vínculo entre danza y pedagogía, mi principal interés era conocer las prácticas que docentes y estudiantes han introducido, en sus distintos contextos escolares, para construir la encrucijada interdisciplinaria. El propósito era documentar las prácticas pedagógicas contemporáneas

que, en proximidad con la danza, tienen el deseo común de libertad. No hay que perder de vista que el punto de partida es la danza como acontecimiento liberador de las corporalidades. Sin embargo, en el camino, al practicarla, es donde se ha hecho lo contrario con los cuerpos; es decir, forzarles. Y así es como la disciplina pedagógica se ha distanciado de la salud.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN COREOGRÁFICA

Me reuní con Javier Contreras, quien es docente y quien ha hecho algo muy valioso al

descentralizar la pedagogía de la danza, abordando las cuestiones de ésta pero en torno a la coreografía. Reflexiona sobre “el énfasis dado, por décadas, en la formación de bailarinas y bailarines” en la Ciudad de México. En el CICO imparte la materia de filosofía. Según refiere, en esta escuela el estudiante de coreografía encuerpa una cultura de danza urbana y aprende técnicas somáticas, caracterizadas por centrarse en la vivencia. Actualmente hay un boom en torno a estas técnicas que, sin embargo, no son nuevas. Entre las precursoras están el método Feldenkrais e Ideokinesis, de Mabel Elsworth Todd, surgidas en la primera mitad del siglo XX. Al comentarle que éstas se enfocan en la práctica consciente de movimientos cotidianos, responde: “Ahora se entiende que eso es clave [en la danza]”. Y reflexiona con relación al código lingüístico “ir más allá”, muy usado en la pedagogía de la danza: “Existe un esfuerzo, si se le pide [al intérprete] que vaya ‘más allá’ y éste accede. Y, de cierta manera, [el código] puede volverse riesgoso para la salud”.

Además, Contreras nos alienta a pensar en torno a los términos “cuerpos reales” o “cuerpos ideales” que tanto se escuchan en el gremio. El paradigma de la modernidad en México ha estado caracterizado por un canon de perfección de los cuerpos y en la danza se ha ligado el virtuosismo técnico al repertorio y a la coreografía. Para él, este canon “de la blanquitud” ha permitido una comunicación con el mundo: “En México se tiene que bailar genial. Si vamos a Hungría o a Alemania, que nos digan que bailamos como los dioses. Y se ha bailado, aquí, como dioses y diosas”.

Pero, ¿ha cambiado, en obras de danza contemporánea, ese canon en la posmodernidad, en términos de fisicalidad y coreografía? En



Kiyochika Kobayashi, un bailarín acróbata callejero (o'shishi ruso) entretiene a los niños japoneses, ca. 1904-1905. Library of Congress ©.

ambos enfoques, moderno y posmoderno, la enseñanza de la danza exige al intérprete "capacidad física extracotidiana". Sin embargo, será posible un cambio, nos dice, en "la formación del intérprete, cuando se transforme el concepto coreográfico". Por ello, "necesitamos otras maneras de habitar la danza". Con interés, le pregunto por ejemplos, en México o Latinoamérica, de coreografías donde los cuerpos no estén sobre esforzándose, a lo que respon-

dada en 1948—, subraya que la didáctica de la danza de la modernidad se caracterizaba por el uso del "no" en el proceso de aprendizaje; o bien "casi, pero no", lo que provocaba frustración en el estudiante. Además, se construía pensando en un cuerpo ideal y perdiendo de vista al cuerpo real. Nos explica: "Eso posibilitaba la violencia psicológica. De alguna manera, ese modelo persiste". Así, él encuentra en la danza algo paradójico: "una posibili-

Contreras nos revela que hubo un caso de abuso que involucró a un alumno y dos alumnas, en el CICO, y que se resolvió expulsando al alumno.

de: "Federica Folco y Sofía Lans Cross, de Uruguay. Ellas andan en danza comunitaria, del goce, del encuentro. [Proponen] sudar juntos, bailar y disfrutar, colectivamente". A ese rumbo coreográfico en el que la corporalidad no es llevada al extremo, se puede añadir a Magdalena Leite y Aníbal Conde, también uruguayes, y a los mexicanos Katia Castañeda, Andrea Chirinos, Evoé Sotelo, Tania Solomonoff, Aura Arreola, Coral Montejano, Laura Ríos y Esparta Martínez. Específicamente, Mariana Arteaga y la agrupación Foco al Aire son representativos del goce y la colectividad.

Debido a lo importante que ha sido la materialidad del cuerpo en la disciplina, con cierta distancia de la modernidad podemos ubicar ciertas violencias normalizadas en la pedagogía de la danza. Javier Contreras señala algunas prácticas dentro de los salones durante el siglo XX: "Se sabía cuándo comenzaba la clase, pero no cuándo terminaba y, durante un ensayo, si alguien se equivocaba, se repetía toda la obra porque debía salir perfecta".

Por experiencia propia, como maestro en la Escuela del Ballet Nacional de México —fun-

dad liberadora maravillosa, pero su pedagogía no ha tenido nada que ver".

Haciendo memoria con él sobre el *Me too* como un fenómeno social que combatió la violencia normalizada, reconoce que el activismo de las alumnas de la Academia de la Danza Mexicana tuvo impacto en el tema del acoso sexual que algunos estudiantes han vivido de parte de sus docentes. En 2021 realizaron una protesta que incluyó una presentación en la explanada del Palacio de Bellas Artes en la que la danza se afirmó como expresión emancipadora.

Con honestidad, Contreras nos revela que hubo un caso de abuso que involucró a un alumno y dos alumnas, en el CICO, y que se resolvió expulsando al alumno. Pero antes se hizo un círculo de reflexión en torno a las masculinidades, acompañado por el maestro Taniel Morales. Añade que el episodio de acoso "fue una experiencia traumática" para las alumnas y la escuela en general. Sin embargo, después "las cosas se tranquilizaron muchísimo en el interior del CICO, con esa expulsión". Desde su punto de vista, la medida que se tomó en-

El docente y el bailarín del pasado solían vivir de manera “estoica”, lo que suponía asistir a la clase de danza “aun lastimado”.

vió el mensaje de que se vive “un estado de ley”. El siguiente paso consistiría en “crear la práctica reflexiva y compartida, que [re]genere la confianza”.

Al preguntarle cómo se imagina la solución de un caso así en la escuela, responde: “Entre maestros y maestras, entre estudiantes y docentes, [es fundamental] entender el paso de la ley a lo ético. A fin de cuentas, el *Me too* señaló una problemática. Eso se agradece. Ha permitido, en términos de la norma, establecer límites que antes se transgredían. Me parece importante decir que se violentaba desde el eros patriarcal masculino. El estado ético implicaría ser transparentes y responsables”.

Concluimos, con claridad, que la confianza entre géneros se construye a través del diálogo, desenfocando el deseo como el problema.

ENDCC

Visité la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea para entrevistar a María del Carmen Bojórquez, su directora, y a María Eugenia Heredia, quien imparte clases en esta institución donde se preparan intérpretes de *ballet* y danza contemporánea. La conversación con Bojórquez dio en un blanco muy inesperado: el cliché, el mito y el trauma como representaciones que nos alejan de la realidad del *ballet*.

Primero, el cliché: “El cine ha influido en construcciones insanas de la danza. Este síndrome del [malvado] cisne negro, el maestro [severo] y la competencia excesiva como dramas del mundo del arte”. Por contraste, nos aclara que el *ballet*, en la ENDCC, se enseña dentro de “una comunidad pequeña, solida-

ria y afectiva entre sí”. Ahora existen formas de trato más conscientes entre estudiantes y docentes. Al respecto, María del Carmen Bojórquez expone que el alumnado de danza clásica de hoy “exige un respeto que se le da”. Admite que el docente de *ballet* decano ha tenido que aprender a comunicarse cuidadosamente y ha ido abandonando formas de enseñanza que se consideraban tradicionales. Llama la atención acerca del lenguaje como vía de cambio pedagógico en la danza clásica. Evoca el año de 1990, cuando ella tomó su primer curso de neurolingüística para la enseñanza de la danza: “No es nueva la búsqueda de otras maneras de hablarles a los estudiantes. El trato es la cuestión más importante en la que debemos seguir reflexionando”. Añade, como motivo de preocupación, el uso que el docente hace del salón de danza, ya que la clase se suele impartir desde atrás y con la puerta abierta, lo que afecta la motivación en el proceso de aprendizaje.

Respecto del mito en la pedagogía de la danza, la directora recuerda que en 1970 “estaba prohibido tomar agua durante las clases”. La sugerencia era ingerir el líquido vital media hora después de la práctica, porque si no “nos íbamos a hacer panzones”. Al contrario, hoy “el estudiante tiene agua en la barra de *ballet* y el docente da momentos para tomarla”. Para ella, la exigencia técnica, en la pedagogía de la danza clásica, se presenta sin cuestionamientos. Desde el punto de vista del cuidado del cuerpo del estudiante, encuentra una razón para la permanencia de este canon. Nos explica que subsiste “la exigencia técnica, porque existe riesgo de lesiones”.

Por su parte, María Eugenia Heredia es docente de técnica de *ballet*. Nos habla de sus estrategias didácticas en el abordaje de cierta

exigencia. Una de ellas es el descanso; otra, "la dosis justa" de repeticiones de un mismo movimiento y su ejecución consciente en diferentes niveles de complejidad. En ese sentido, agrega que están superadas las prácticas de antaño, como las repeticiones excesivas y la duración larga de un solo ejercicio. Volvemos al código lingüístico "ir más allá"; éste se usa en el *ballet* "al tratarse de una técnica extracotidiana". Aunque con cautela, afirma: "La idea [romántica] del sobre esfuerzo en el *ballet*, como los pies sangrantes y el sufrimiento mientras te estiras, está rebasada". María del Carmen Bojórquez reconoce que "la ciencia ha llegado a la danza". Haciendo eco de sus palabras, María Eugenia Heredia agrega que los conocimientos aplicados son la ciencia deportiva, la kinesiología, la biomecánica, los métodos vivenciales como el Feldenkrais y el Franklin, la psicología y la cultura de paz.

En síntesis, Bojórquez apunta que "ha cambiado la manera en que exigimos". Actualmente, el interés pedagógico se centra en "el convencimiento del estudiante de danza clásica".

Nos pone un nuevo ejemplo con relación al lenguaje en la enseñanza del *ballet*; en la ENDCC el término *figura* se sustituye por el de "reflejo corporal del entrenamiento adecuado". A través de este eufemismo, "hemos logrado una convivencia empática, eliminando el juicio y la discriminación" hacia las corporalidades. Le comento, con franqueza, que a mí me hubiera gustado que mi formación en esta escuela hubiese sido más feliz. ¿Qué piensa del goce que se pondera ahora en la danza? Con énfasis, me contesta: "¡Es una cosa muy importante! Se sabe que la práctica física o el movimiento generan endorfinas, neurotransmisores de felicidad. Extrañamente, en la pedagogía de la danza, eso no se ve claro. No hay tanta felicidad dentro de un salón [de danza]. También, se usa mucho el 'no', que provoca pérdida de confianza".

En cuanto a lo traumático, la directora hace un ejercicio comparativo entre prácticas de la modernidad y prácticas contemporáneas. Señala que el docente y el bailarín del pasado solían vivir de manera "estoica", lo que suponía

Friedrich Albert Zorn, coreografía para la danza española *Cachucha*, 1836 © 3.0.

asistir a la clase de danza "aun lastimado". Ahora, en cambio, el bailarín es consciente de su dolor físico y "el maestro acepta que, si te duele, paras".

Además, abordamos con franqueza el tema del acoso sexual. Reconoce que "ocurrían historias tremendas". Pero, en este momento, "hay más respeto". De hecho, la ENDCC tiene un decálogo del docente. Relata que el más reciente movimiento sororo, organizado por alumnas, fue hace dos años: consistió en pegar carteles en los pasillos, como parte de una campaña de denuncia, pero sin nombres de agresores. María del Carmen Bojórquez considera que el acoso sexual "ha desaparecido totalmente", en la ENDCC. Además, aunque el

tema surgió hace poco en la institución, la apertura hacia la cuestión transgénero es absoluta y las transiciones de bailarina a varón son solicitadas, tanto en *ballet* como en danza contemporánea. La directora prevé: "La ENDCC se preparará para una nueva pedagogía".

ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLCLÓRICA

Alicia Sánchez imparte las materias Procesos creativos espacio-temporales y Procesos de experimentación coreográfica. Si bien su propuesta tiene origen en la danza contemporánea, el contexto escolar de folclor la ha recibido con agrado. Ella basa la salud de la pedagogía en el concepto "movimiento auténtico", que



Andrés Marín Jarque, *Dansa tradicional valenciana*, 2015. Museu Valencià d'Etnologia © 3.0.

describe como un híbrido entre “las experiencias corpóreas y las técnicas de danza”. Pone el siguiente ejemplo: “Una persona que patina, practica natación, tomó *ballet*, aprendió danza contemporánea, ingresa a la carrera de folclor. Reconozco que ya sabe cosas. Entonces le brindando habilidades espaciales y temporales de índole coreográfica. A partir de ellas, su movimiento auténtico genera poéticas”.

Desde el enfoque de biografía encarnada, Alicia concibe al estudiante de folclor como un ser creativo. Es importante no perder de vista los nombres de sus materias, que esquivan los de danza contemporánea. Cuando se le preguntan sus motivos, comenta que los nuevos son “más incluyentes”, porque no aluden a la “categoría de bellas artes” y se aborda el movimiento sin estudiar el estilo dancístico. Las prácticas son de “flujo, periferia” y otras categorías abstractas.

Nos cuenta que, hoy por hoy, el estudiante de folclor desarrolla procesos paralelos de aprendizaje. Uno de ellos es cuando “encuerpa” la tradición de las danzas, transmitidas por un “informante” regional; en conjunto con el otro proceso equidistante —el que desarrolla a partir de las materias que toma— expande su creatividad. Le pregunto cómo percibe ella si el estudiante es feliz durante su aprendizaje. “Una alumna me dijo: ‘Salgo muy feliz de la clase, porque aquí encuentro un lugar para expresarme.’”

La conversación con Alicia Sánchez retoma la cuestión del vínculo íntimo entre pedagogía de la danza y coreografía. Es posible, considera, que el docente actual se haya distanciado de un modelo de enseñanza rígido, fundamentado en una idea de obra coreográfica de la modernidad. A la perspectiva, que ahora suele ser interdisciplinaria, se añade el

gusto del público: “El gusto coreográfico del espectador determina la vigencia de las escuelas tradicionales y el surgimiento de las escuelas incluyentes”.

Para ella, ya no es una utopía que la instrucción dancística recurra a otras disciplinas corporales. Encarna, en su propia experiencia, la apertura del contexto escolar del folclor a conocimientos de la danza contemporánea. Por ejemplo, se enseña meditación y *chi kung* si un grupo requiere estas experiencias. Lo mismo puede ocurrir con “las técnicas somáticas actuales, sin rechazarlas por el prejuicio dancístico de *hippies*”, lo mismo que el yoga.

Antes de concluir la entrevista, a Alicia Sánchez le parece importante destacar “la colaboración entre docentes y disciplinas” en la escuela donde imparte clase. Con satisfacción, revela que los estudiantes han ampliado sus prácticas profesionales y las insertan ahora también en compañías de títeres y danza contemporánea, así como en la natación, conectando mundos.

En conclusión, podemos reconocer la sincera labor que hace la comunidad de danza en la Ciudad de México por desapegarse de la modernidad. Este paulatino desapego se ha dado porque los afectos y las interacciones entre la comunidad han tomado relevancia durante el proceso de aprendizaje de la danza y la coreografía. Por otra parte, el estudiante está más emancipado y conoce mejor sus derechos de cuidado físico, emocional y mental. Además, ha expandido sus ideas de danza y coreografía. Así, ahora que se disipa el arraigo al canon técnico en la pedagogía de la danza, los bailarines son artistas más felices, y la paradoja entre danza y pedagogía expira de forma que ambas disciplinas aspiran a alcanzar, juntas, la salud de las corporalidades libres. **U**