



nº

DANZARATTE

Año X
Mayo
2016

Revista especializada en danza

Conservatorio Superior de Danza de Málaga



EDITORIAL

Pág. 3

María Jesús Barrios Peralbo
María Dolores Moreno Bonilla
María Matilde Pérez García

CODIFICACIÓN DEL MOVIMIENTO EN DANZA. ALGUNOS APORTES SOBRE TÉCNICA Y NOTACIÓN COREOGRÁFICA

Pág. 5

Mariana Daniela Cuello

DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y ESCÉNICA A LA PEDAGOGÍA DE LA DANZA: COMPAÑÍA CIE NFUEGOS DANZA

Pág. 24

Leticia Ñeco Morote

BAILE DEL TARANTO: ESTUDIO DE LOS DESPLAZAMIENTOS REALIZADOS EN SU INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DEL ESPACIO ESCÉNICO

Pág. 49

Estefanía Brao Martín
Arturo Díaz Suárez

EDUCAR EN ARTE. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Pág. 63

Rosario Rodríguez Lloréns

EL ROL DE LA DANZA EN LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

Pág. 75

Xanath Bautista Viguera
Heibel M. Rodríguez Crespo

DANZARATTE

nº 10

Edita:

Conservatorio Superior de Danza de Málaga

C/Cerrojo nº 5 29007 Málaga

Tf: 951 298 350

Email: danzaratte@gmail.com

ISSN 1886-0559

Consejo de redacción y edición:

María Matilde Pérez García

María Dolores Moreno Bonilla

María Jesús Barrios Peralbo

Consejo científico asesor:

Catedrático de Danza Española D. José Gutiérrez Morales

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Catedrática de Danza Española Doña Margarita Barranco Roldán

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Inma Álvarez Puente

The Open University (Reino Unido)

Dr. Francisco Aix Gracia

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)

Dra. María Jesús Barrios Peralbo

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Ana Castillo Bernal

Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba/Universidad Europea de Madrid (España)

Dra. Monserrat Franco Pérez

Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura (España)

Dra. Carmen García Jara

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dr. Francisco Martínez González

Conservatorio Superior de Música de Málaga (España)

Dra. María Dolores Moreno Bonilla

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dr. Joaquín No Sánchez

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. María Matilde Pérez García

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dr. Juanjo Prats Benavent

Conservatorio Superior de Danza de Valencia (España)

Dra. Inmaculada Ruiz Rujiz

Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)

Dr. José Antonio Sedeño López

Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)

D. José David Triguero Florido

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Eva de Alva Cobos

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Ana Alises Castillo

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Marina Barrientos Báez

Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Colaboran:

Mariana Daniela, Leticia Ñeco, Estefanía Brao, Arturo Díaz, Rosario Rodríguez, Xanath Bautista,

Heibel M. Rodríguez

Maquetación y composición:

Marco Antonio Nieto Moreno

Normas de publicación DANZARATTE : Danzaratte es una revista anual, orientada a un amplio abanico de profesionales relacionados con la danza en particular y las artes escénicas en general, interesados en el análisis de los principales problemas y temas de interés de las artes escénicas. Danzaratte acepta trabajos tanto teóricos (de revisión, de cuestiones técnicas, históricas, filosóficas o didácticas de estas disciplinas), como estudios empíricos. La publicación tendrá un formato electrónico, siendo los idiomas de edición español, inglés y francés. Ni los editores ni la editorial tendrán responsabilidad por los contenidos expresados por los autores. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de revisión por especialistas, a no ser que no cumplan los objetivos de la revista o no se atengan a las normas de redacción de los trabajos. Las normas de publicación se encuentran publicadas en la web de la revista (<http://www.csdanzamalaga.com/>).

Danzaratte, diez años de trayectoria

Hace ya diez años que se emprendió en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga la tarea de hacer visible el trabajo realizado por todo el colectivo educativo de este centro. Para ello, se creó una revista, concretamente nuestra revista Danzaratte, originada con toda la ilusión propia de los comienzos de cualquier proyecto. En el año 2006, el primer número de una incipiente publicación contenía secciones varias como entrevistas, artículos divulgativos, reflexiones del alumnado, propuestas artísticas y artículos de investigación. El factor humano en la creación tanto del continente como del contenido ha sido tan extraordinario desde aquel momento hasta el punto en el que nos encontramos hoy, que ha dado sus frutos en el establecimiento de unos claros objetivos y finalidad para nuestra revista.

La evolución de la misma, en el transcurso de estos diez años, ha ido configurando un tipo de publicación de carácter científico en materia de Danza y Artes Escénicas, por lo que entre sus objetivos se ha perfilado considerablemente el de editar trabajos empíricos, teóricos y metodológicos en cualquier ámbito de las Artes Escénicas que muestren su impacto en la creación, en la investigación, en la difusión, en la docencia o en cualquier otro ámbito de la sociedad. Este objetivo ha permitido la canalización de publicaciones de investigación de verdadera relevancia para la comunidad científica del sector artístico. No en vano el cariz de Danzaratte pretende mantener esta dimensión, dado el paralelismo en la naturaleza de nuestras enseñanzas con los modelos universitarios, aunque todavía el marco legislativo que nos regula esté por determinar.

La adscripción de las Enseñanzas Artísticas Superiores a la universidad es una circunstancia que se está reivindicando desde hace ya varios años desde estos colectivos y, en esta andadura, se ha de destacar la acción conjunta de alumnado y profesorado para tal fin. Y como referencia, la última concentración nacional el pasado 27 de Abril de este año de todos los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, exigiendo lo que se supone es un derecho fundamental en base a la naturaleza y envergadura de estos estudios. La repercusión mediática de dicha Jornada fue un gran paso para hacer oír una demanda que día a día cobra impulso. Asimismo, que la cualificación del profesorado vaya siendo refrendado con el grado de Doctor no es más que otro indicativo para proyectar la idea de la integración.

Queremos celebrar con todos los lectores el décimo aniversario de nuestra revista Danzaratte y deseamos que encuentren interesantes los trabajos publicados en este número.

Aprovechamos esta ocasión para agradecer la inestimable colaboración de muchos compañeros, que a lo largo de estos años, se han encargado de gestionar la revista (Dña. M^a Dolores Vera Fernández, D. Miguel Carrasco Mena, Dña. Ana Alises Castillo, Dña. Marina Lorenzo Ortega, Dña. María del Carmen Aragú Cruz, D. Domingo Torres Arias, Dña. Ana Baselga Soriano, D. Ricardo Ocaña Valero, Dña. Carmen García Jara, Dña. Mónica Romero Acosta y Dña. Esperanza Utrera Torremocha). También a todos los equipos directivos que han formado parte de este centro y al que actualmente ejerce (D. José Gutiérrez Morales, Dña. Margarita Barranco Roldán y Dña. Mónica Romero Acosta), por contribuir con su apoyo incondicional a la continuidad de esta publicación.

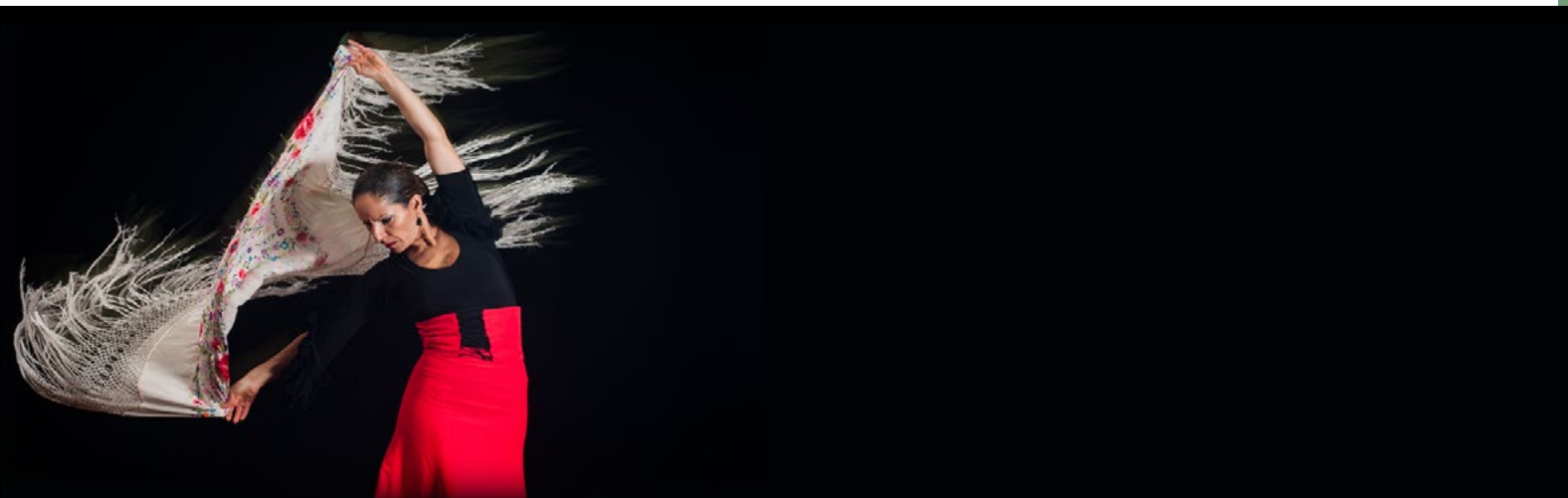
Deseamos seguir, al menos, diez años más... porque diez años no son nada.

Dra. María Jesús Barrios Peralbo

Dra. María Dolores Moreno Bonilla

Dra. María Matilde Pérez García

10



CODIFICACIÓN DEL MOVIMIENTO EN DANZA. ALGUNOS APORTES SOBRE TÉCNICA Y NOTACIÓN COREOGRÁFICA

MOVEMENT CODIFICATION IN DANCE. SOME CONTRIBUTIONS ON TECHNICAL AND CHOREOGRAPHIC NOTATION

MARIANA DANIELA CUELLO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. INSTITUTO SUPERIOR ARTÍSTICO ARGENTINA. CIAD

Correspondencia: mariana.cuello@unq.edu.ar

(Recibido el 16 de enero de 2016 y aceptado el 12 de abril de 2016)

RESUMEN

La danza comprende un arte muy antiguo, que ha representado momentos históricos, políticos y culturales y también la forma en que el ser humano se ha expresado con su cuerpo a través del movimiento. El movimiento en danza aparece como la expresión de la misma, y se trata éste de algo complejo que debe aprenderse y perfeccionarse, y que se requiere de la interpretación de técnicas que no son sencillas. Si bien existen elementos que colaboran con este aprendizaje, tales como los escritos sobre las técnicas y las notaciones coreográficas, intervienen diversos elementos que a veces pueden escapar a la mente común, pero son determinantes para la ejecución de cualquier movimiento en danza. Este trabajo se propone estudiar y entender este proceso, conociendo los elementos que intervienen en el mismo desde una perspectiva del conocimiento como aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Danza, movimiento, conocimiento, internalización, externalización.

ABSTRACT

Dance is a very ancient art, which represents historical, political and cultural moments and also the way the man express his body through movement. The movement in dance appears as its expression, and need to be learned and perfected through the interpretation of techniques which are not simple. While there are elements that collaborate with this learning, such as writings on technical and choreographic notations, there are some elements that can escape the common mind, but are crucial to the execution of any movement in dance. This work aims to study and understand this process, describing the elements involved in it from the perspective of knowledge as a learning process.

KEYWORDS: Dance, movement, knowledge, internalization, externalization.

1. INTRODUCCIÓN

Como destaca Dantas (1999), el *know-how* en la danza se refiere al movimiento, es decir, a la forma en que el cuerpo se mueve al bailar. La técnica por su parte, es una forma de realizar los movimientos de una forma organizada. Está presente tanto en una coreografía como en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en una forma de “informar” al cuerpo, y al mismo tiempo de facilitar el movimiento del cuerpo del bailarín. En este sentido, la técnica hace que el bailarín sea apto para expresar un determinado código, un tipo de conocimiento traducido en un lenguaje y expresado por el movimiento.

Uno de los objetivos de la técnica de danza, como nota Dantas (1999), es hacer natural el movimiento, puesto que no se trata de algo innato, sino más bien algo construido, para que resulte de fácil ejecución para el bailarín. Lo mismo para una composición coreográfica. Este movimiento pasa entonces a pertenecer a su repertorio como parte de su movimiento corporal natural. Sin embargo, este proceso de naturalización del movimiento, no se trata de algo sencillo. En él interviene diversos elementos que a veces pueden escapar a la mente común, pero son determinantes para la ejecución de cualquier movimiento en danza. Este trabajo se propone entender la ejecución de movimientos en danza a partir de una determinada técnica o notación coreográfica, haciendo foco en los elementos que intervienen en el mismo desde una perspectiva del conocimiento como aprendizaje. Ello se realiza a partir de una revisión bibliográfica como método de investigación principal, analizando cualitativamente los aportes más relevantes para este objetivo con una lectura y reflexión a partir de documentos de trabajo, artículos y aportes de la literatura sobre el conocimiento. Siguiendo estos lineamientos, el presente artículo se estructura de la siguiente manera: se comienza haciendo una descripción de los principales aportes sobre el movimiento en danza, siguiendo con la exposición sobre los aportes más relevantes para este trabajo en torno a la simbolización del movimiento, enunciando los conceptos de técnica y conociendo los principales métodos de notación coreográfica. Se finaliza con una reflexión que pretende dar cuenta de los procesos de internalización y externalización del

conocimiento que intervienen en el movimiento en danza, a partir de las herramientas del marco teórico tomadas como referencia y los aportes sobre técnica y notación coreográfica examinados.

2. MARCO TEÓRICO

Los autores neoschumpeterianos o evolucionistas distinguen información de conocimiento. El conocimiento, a su vez, incluye “categorías cognoscitivas, códigos de interpretación de la información, habilidades tácitas y heurísticas de resolución de problemas y de búsqueda irreductibles a algoritmos” (Dosi, 1995, p.14). Lundvall (1996), a su vez, distingue entre diversas formas de conocimiento: *know-what* (referido a “hechos”), *know-why* (principios y leyes científicas básicas), *know-how* (capacidades o habilidades para “hacer algo”) y *know-who* (quién sabe sobre “algo” y quién sabe “hacer algo”). Estas diversas formas de conocimiento incluyen muchas veces componentes tácitos (en particular el *know-how* y el *know-who*) y si en ocasiones se adquieren a través de medios “públicos” (libros, conferencias, bases de datos, etc.), muchas veces surgen de procesos de aprendizaje, lo cual los hace difíciles de codificar y transferir (p.63).

Machlup (1983), define a la información como un flujo de mensajes o significados que puede adicionar, reestructurar o cambiar el conocimiento, y al conocimiento como un resultado de ese flujo de información. A partir de ello, Nonaka enuncia que el conocimiento puede ser clasificado en dos tipos: en tácito y codificado -o explícito, siguiendo la terminología utilizada por Polanyi-. Mientras que el conocimiento tácito se trata de una cualidad personal, siendo difícil de formalizar y comunicar y se encuentra definido por un contexto determinado, el conocimiento codificado por su parte es dable de ser transmitido en lenguaje formal y sistemático. Asimismo, cabe destacar que el conocimiento tácito también involucra elementos cognitivos y técnicos, tratándose los primeros de imágenes y visiones individuales sobre el mundo y los segundos del *know-how* concreto y las habilidades aplicadas a un determinado contexto.

Vinculados con el carácter tácito y codificado del conocimiento, Lundvall (1994) desarrolla

una tipología en la que diferencian cuatro tipos de conocimientos. Entre los de carácter codificado destacan al conocimiento que denominan *know-what*, que se asimila a la información o hechos – facts-, y al denominado *know-why*, que es de carácter científico y se refiere a los principios y leyes de movimiento en la naturaleza. Ambos tipos de conocimiento al ser codificados tienen la característica de ser adquiridos a través del mercado a partir de libros, cursos, bases de datos y otras fuentes. Del lado del conocimiento tácito distinguen el *know-how* y *know-who*. El primero de ellos hace referencia a las habilidades que se adquieren a partir de la experiencia directa, mientras que el segundo se vincula con una clase de conocimiento desarrollado y mantenido dentro de los límites de un contexto determinado. Según Teece (1986) el grado en el que el conocimiento es tácito o codificado afecta la facilidad para la imitación. El conocimiento codificado es más fácil de transmitir y recibir. “El conocimiento tácito es, por definición, difícil de articular y, de este modo, la transferencia es difícil a menos que quienes estén en posesión del *know-how* en cuestión puedan hacer demostraciones a otros” (p.84).

Nonaka (1994) destaca que existe una interacción entre ambos tipos de conocimientos, que ocurre con el denominado proceso de conversión del conocimiento. Distingue cuatro tipo de conversiones: de tácito a tácito, de codificado a codificado, de tácito a codificado y de codificado a tácito. El primer tipo involucra la interacción entre personas. Ello puede ocurrir sin necesidad de intervención del lenguaje. En él intervienen la observación, la imitación y la práctica. El segundo modo de conversión, denominado combinación, implica el intercambio de conocimiento codificado en diversos contextos y diversas formas. El mismo puede ser clasificado, modificado, etc. Dando lugar a una nueva forma de conocimiento codificado combinado. El tercer y cuarto tipo refleja la idea de la complementariedad del conocimiento tácito y codificado y la posibilidad de expandirlo mediante procesos de interacción. Esta interacción involucra dos tipos de operaciones: la primera denominada externalización, refiere a la conversión de conocimiento tácito en codificado, y la segunda, de internalización, asimilable a la definición de aprendizaje, refiere a la conversión de conocimiento

codificado en tácito.

3. EL MOVIMIENTO EN DANZA

Dantas (1997) sostiene que la materia prima de la danza es el movimiento. El movimiento del cuerpo que baila. Sin embargo, en la danza, la configuración del movimiento se percibe como algo efímero, fugaz y pasajero, es decir que el baile se realiza en el cuerpo a través de movimientos que son rápidos, que desaparecen casi instantáneamente. Cuando se expresa en el cuerpo, el movimiento ya es un resultado, se hace presente como un solo acto irrepetible. Según (Katz, 1994) ello sucede porque el movimiento muere cada vez que nace.

El movimiento en la danza, en este sentido, está condenado a desaparecer, pero puede sufrir de una desaparición suave. Asimismo, el fin de un movimiento presupone el principio de otro. O mejor dicho, el siguiente movimiento sólo existe como una consecuencia del primero. En el cuerpo que realiza el movimiento se reúne casi al mismo tiempo, lo que parece y lo que desaparece. Como postula Isadora Duncan (1877-1927 / EE.UU.), precursora de la danza moderna y la primera en romper con los principios de ballet clásico: “Los movimientos parecen nunca detenerse, cada movimiento conserva el poder de dar vida a otro movimiento.” (Dantas, 1997, p. 52)

El movimiento del cuerpo danzante es entonces la transitoriedad y la huella que deja marcas; impulso y la moderación; es la velocidad y la lentitud. Es la quietud y la acción. Siguiendo a Dantas (1997), en este sentido el movimiento es la materia prima de la danza, puesto que le da visibilidad. Es, sin embargo, algo que necesita ser trabajado, transformado, configurado. Es decir que involucra aprendizaje y práctica constante. El proceso de instalación y aprendizaje de los movimientos de baile se produce a partir de la utilización de la técnica. Asimismo, una secuencia de movimientos, es aprendida y ejecutada gracias a la notación coreográfica, que aparece como el recurso para registrar y luego transmitir los movimientos en un lenguaje específico. Estos elementos componen la simbolización del movimiento en la danza, que desarrollaremos con más detalle a continuación.

4. LA SIMBOLIZACIÓN DEL MOVIMIENTO: LA NOTACIÓN COREOGRÁFICA.

4.1. Técnica.

Un primer elemento de la simbolización del movimiento en danza se asocia a la técnica. En la danza, el movimiento puede ser libre, improvisado, aunque tradicionalmente y principalmente asociado al ballet, se basa en posturas, posiciones y secuencias bien definidas, las cuales dan forma a la técnica de la danza.

Techne en griego significa oficio, habilidad, arte. Platón utiliza el término para describir cualquier habilidad, una especie de competencia profesional que es opuesta a la capacidad instintiva o el azar. Como especifica Chauí (1994), “la técnica para los griegos, es un conocimiento práctico adquirido por experiencia y dirigido por la habilidad, refiriéndose a todas las actividades humanas llevadas a cabo de acuerdo con las normas de ordenar la experiencia, exigiendo gran capacidad de observación y memoria” (p. 36).

Dantas (1997) aduce también que el Techne es un tipo de conocimiento que se puede enseñar. Es un saber hacer. Un *know-how* que puede ser continuamente reinventado, convirtiéndose en un movimiento.

Vianna (1990) se pregunta: ¿Qué es la técnica? Para esta autora, la esencia de la técnica, es una forma de organizar y difundir un cierto conocimiento sobre el propio cuerpo y a partir de ello ejecutar un movimiento. Como dijo Martha Graham, citado por Garaudy (1980): “. [...] La técnica es lo que permite que el cuerpo alcance su plena expresión” (p.97).

El movimiento, en tanta materia de danza y así como cualquier materia que implica una intención formativa, ya viene cargado de leyes, de prácticas, de intenciones y de tradiciones. En el caso de la danza, no podemos olvidar que el movimiento no es una “entidad abstracta”. Aunque fugaz y transitorio, el movimiento existe en el cuerpo de un bailarín. Y el cuerpo danzante está sometido a

posibilidades y restricciones de orden biológica, social y cultural (Dantas, 1997)

Cuando se trata de bailar, la técnica, entendida como una forma de hacer, puede surgir de las necesidades de la coreografía y/o del coreógrafo pero siempre están anclados en una realidad determinada. Es decir, en un contexto. Además, una técnica esbozada en un determinado momento y lugar, puede pasar de un procedimiento individual a convertirse en un procedimiento para uso colectivo. Asimismo, las técnicas de movimiento, incluyendo las más tradicionales ya establecidas, son el resultado de procesos de acumulación de tradiciones e innovaciones, necesidades e intenciones formativas, ideas filosóficas, estéticas, políticas, religiosas de diferentes coreógrafos, maestros y bailarines, influenciados por el contexto de cada época. Es decir, que son influidas por un contexto histórico y social (Dantas, 1997)

Según Robatto (1994), el bailarín debe evitar la formación técnica como un mero cliché de ciertas normas estéticas preestablecidas y por lo tanto buscar, en el movimiento de su cuerpo, su propio impulso y proporcionar una expresión más genuina de comunicación y transmisión hacia el público. Según Dantas (1999), esto ya está sucediendo en gran medida, puesto que algunos bailarines tratan de probar diferentes estilos, trabajar con diferentes coreógrafos, y también convertirse en sus propios coreógrafos, dominando diversos códigos. De esta manera, sus cuerpos manejan diferente información que pueden expresar a través del movimiento de una manera más creativa y diversa.

4.2. *La notación coreográfica.*

Un paso más en la simbolización del movimiento en danza sucede con la notación coreográfica.

Según Trindade y Pilla do Valle (2007) , “la notación de la danza es a la danza así como la notación musical es a la música y la palabra escrita es al drama”(p. 201). En la danza, la notación es la traducción del movimiento en cuatro dimensiones (siendo el tiempo la cuarta dimensión) en signos escritos en papel de dos dimensiones. Una quinta “dimensión” sería la dinámica (o la calidad, la textura y el movimiento) que también debe ser considerada como una parte integral de la notación

La “escritura de la danza” o “la notación coreográfica” surge de la necesidad de registrar movimientos coreográficos. Según los registros históricos, el término “coreografía” aparece en la danza en 1700 en la corte de Luis XIV, para referirse a un sistema de signos gráficos (notación de danza) capaces de incorporar el papel del repertorio de movimientos de ballet de la época. Su creador, Raoul Auger Feuillet, maestro de ballet, introdujo su neologismo que literalmente significa la ortografía del coro. Viene del griego choreia (danza), y graphein (escritura), es decir, el arte de crear y componer una danza.

El rechazo del vocabulario y términos de ballet de danza moderna dio lugar a la expresión “coreógrafo” en sustitución de “maestro de ballet”, y en consecuencia, la “coreografía” ha llegado a significar el arte de hacer alguna danza. A partir del siglo XIX, esta técnica se le dio un nombre: “notación coreográfica.” El término “coreografía” significa “el arte de la composición de la danza” y el coreógrafo, el profesional que coordina esta composición

5. SIMBOLOGÍA: DISTINTOS TIPOS DE NOTACIÓN

Como describe Hanna (2002), la notación de danza describe el movimiento con símbolos ideográficos en lugar de lenguaje verbal. El “símbolo” es un elemento esencial en el proceso de comunicación. Aunque hay símbolos que son reconocidos internacionalmente, otros sólo se entienden dentro de un grupo o contexto particular (religioso, cultural, etc.). La representación específica para cada símbolo puede surgir como resultado de un proceso natural o puede ser acordado para que el receptor (una persona o grupo de personas) pueda hacer una interpretación de su significado implícito y atribuirle determinadas connotaciones. También puede ser más o menos físicamente relacionada con el objeto o idea que representa.

Siguiendo a Borges (2004), a los diversos estilos musicales, ya sea popular, folklore o clásico, se los asocia una danza, vals, samba, forró, tango asociado y muchos otros estilos que se mezclan, en la música y la danza. Esto es porque la música tiene elementos asignados a algún tipo de movimiento

de la danza como la Tabla 1 describe.

Música	Danza
Compás musical	Pasos de danza
Andante	Ritmo o velocidad

Tabla 1: *Elementos asignables de música y danza*

Fuente: Borges (2004).

La notación musical universalmente adoptada es una partitura. A partir de una partitura, un músico puede realizar una obra sin haber oído antes.

La notación musical es una representación visual de la música, y la notación coreográfica es la representación visual de movimiento (danza). Como una ayuda a la memoria, estas notaciones permiten formular composiciones a un nivel de complejidad que no sería posible exclusivamente a través de como medio de comunicación oral, permitiendo la preservación de la música y el movimiento para su posterior ejecución y análisis. (Trindade, 2011)

Según Trindade y Pilla do Valle (2007), la notación de la danza es más compleja, y cuenta con pocos profesionales calificados en la materia. Las notaciones coreográficas más destacadas son Labanotation, Benesh y Sutton. Estos métodos son utilizados por varias compañías de danza, pero a menudo se adicionan ayudas visuales tales como grabación de vídeo, dada la dificultad en la traducción de movimiento real en su totalidad para el formato de notación. Veamos de manera más detallada de que se trata cada uno de estos sistemas de notación aquí referidos.

Labanotation: es considerado por muchos como el más completo y complejo sistema de análisis y registro de movimiento humano, creado por Rudolf von Laban (1879-1958), una figura importante en la danza moderna europea. Esta notación se publicó inicialmente en 1928 como “Kinetographie” en el primer número de “Schriftanz”. En Estados Unidos esta notación se conoce como Labanotation. En Inglaterra como Kinetographie Labán

El sistema es un precursor de los sistemas de animación de fotogramas clave modernos en el

sentido de que captura la información de posición para varias partes del cuerpo (canales) en puntos distintos en el tiempo. El análisis del movimiento de Laban cubre cuatro categorías: Cuerpo, esfuerzo, forma y espacio. Estos elementos permiten el estudio del movimiento humano. Existen dos tipos de formas de escritura según este método: la descripción con motivos y la descripción Esfuerzo-Forma. La primera es un tipo de “descripción estructural simplificada” donde se escribe sólo lo que se considera importante. Se puede escribir, por ejemplo, un tipo de movimiento dirigido hacia delante sin decir si es de arrastre o implica un salto. La descripción Esfuerzo-Forma se utiliza para registrar el índice de la energía de un movimiento.

Labanotation se escribe en tres líneas dispuestas verticalmente. El conteo se lee de abajo hacia arriba en la página (en lugar de izquierda a derecha, como en la notación musical). Esto tiene la ventaja de que todo lo que sucede en el lado izquierdo del cuerpo se puede escribir en el lado izquierdo todo lo que sucede en el lado derecho del cuerpo se puede escribir en el lado derecho.

Este sistema utiliza los símbolos en las dos columnas más céntricas de una manera distinta. Aquí, los símbolos describen la dirección de la transferencia de peso desde una extremidad de soporte (por lo general un pie) a otro, definiendo así la locomoción del sujeto. El nivel indica si el paso se realiza con las rodillas dobladas, las piernas rectas, o mediante el punto. Como con símbolos de gestos, la longitud de los símbolos indica la cantidad de tiempo para realizar el paso. Los espacios entre los símbolos en la dirección vertical significa que el sujeto ha dejado el suelo, como en correr, saltar.

También utiliza una amplia gama de símbolos auxiliares para modificar el significado de los símbolos principales, medidas o columnas. Símbolos adicionales se utilizan para indicar la disposición de los sujetos en el escenario (el plano de piso) y los caminos que toman, o para indicar relaciones espaciales entre entidades (miembros o sujetos). Otros se utilizan para indicar que una dirección o giro afecta a un miembro distinto de aquel implícito por su posición de la columna. Por lo tanto Labanotation puede proporcionar una cantidad arbitraria de detalles prescriptivos.

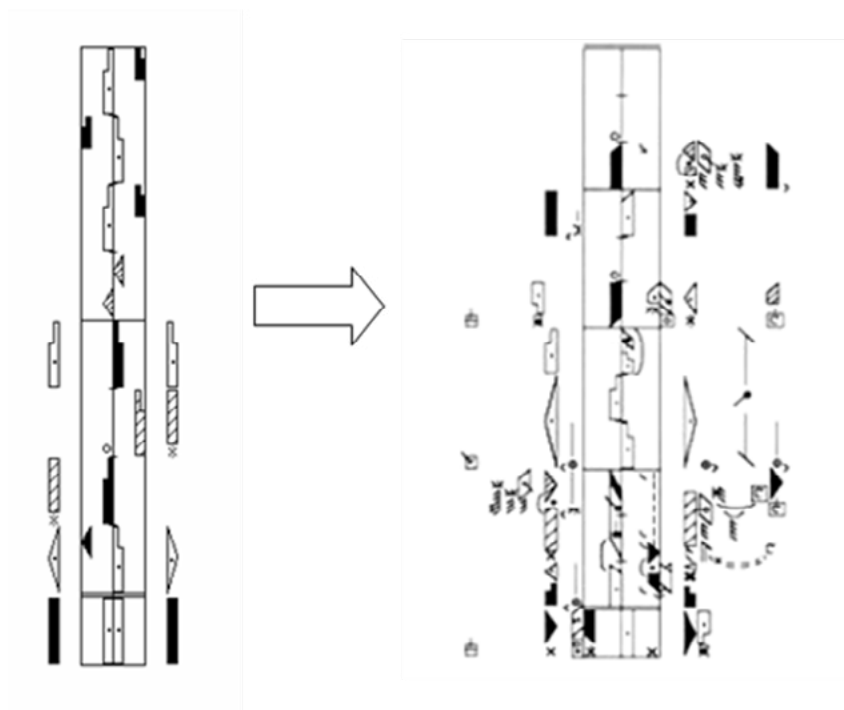


Figura 1. Método Labanotation de notación

Fuente: Elaboración propia en base a Borges, 2004, p. 34. Y Wilke y otros, 2007

Notación Benesh: el método de Benesh utiliza un pentagrama como base de la notación coreográfica, como si el bailarín fuera un instrumento musical. Es una forma de asociación entre el compás musical y el movimiento coreográfico, como se muestra en la siguiente figura:

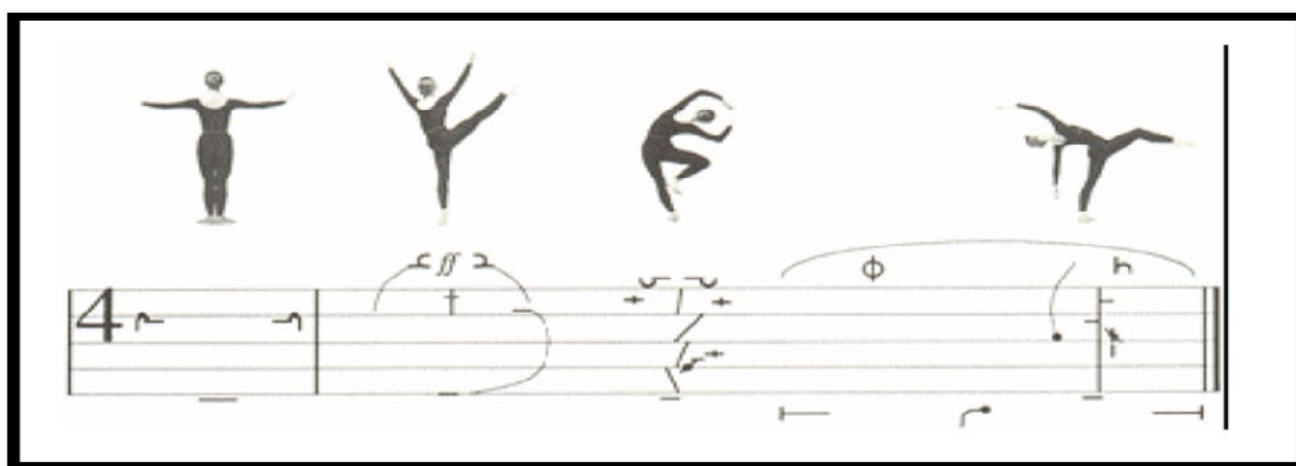


Figura 2. Método Benesh de notación

Fuente: Borges, 2004, p. 35.

El sistema de notación coreográfica Benesh fue desarrollado por el Inglés Rudolf Benesh en colaboración con su esposa, Joan y fue patentado en 1955. Este escrito representa gráficamente el cuerpo del bailarín o bailarina dentro de una agenda de cinco líneas, que pasa por la parte superior de la cabeza, los hombros, la cintura, las rodillas y el nivel piso. En esta, se toma nota de señas y posiciones del movimiento de la cabeza, los brazos y las manos, las piernas y los pies de la bailarina. Tres signos son utilizados con este método, la primera es la horizontal, el segundo es la vertical y la tercera es un círculo. Está escrito en tres dimensiones, y tiene los mismos principios que una puntuación de orquesta, en la que se tiene, al mismo tiempo, varios bailarines bailando, al igual que varios instrumentos tocando a la vez. Por lo tanto, si tenemos diez bailarines que hacen cosas diferentes al mismo tiempo vamos a tener diez directrices.



Figura 3. Sistema Benesh de notación coreográfica
Fuente: Santana, 2000, p. 83.

DanceWriting: Valerie Sutton, bailarina estadounidense, elaboró el Método Sutton o DanceWriting (1951) a partir de sus investigaciones sobre el coreógrafo danés Auguste Bournonville. DanceWriting es una manera de leer y escribir cualquier tipo de movimiento de la danza.

Usa un pentagrama como base de la notación coreografía como si la bailarina fuera un instrumento musical. De esta manera, la figura de la bailarina aparece distribuida en cinco líneas. Cada línea representa un nivel específico. La línea inferior del grupo de líneas se llama la línea del pie. Representa la tierra. La siguiente formación es la línea de la rodilla, que está al nivel de la rodilla cuando la figura de palo es recta. La formación siguiente es la línea de la cadera, y después de esto, la línea del hombro. Esto se puede observar en la siguiente figura:

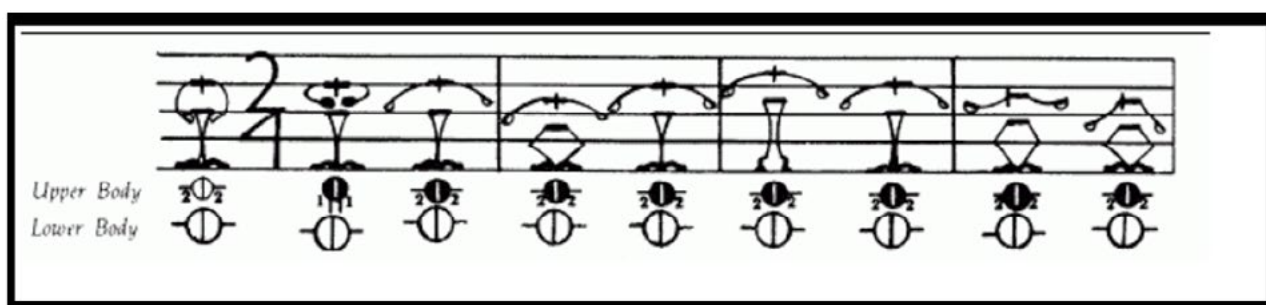


Figura 4. Método Dancewriting de notación
Fuente: Borges, 2004, p. 36.

También existe Shorthand, una descripción simplificada de DanceWriting que permite escribir al movimiento en la velocidad en que ocurre. Es una versión abreviada de DanceWriting que con entrenamiento especial, se escribe sin mirar las manos. Todo un solo de danza puede ser capturado en un “primer borrador” con Shorthand. Las notas de Shorthand se transcriben luego en DanceWriting detallado.

6. EL MOVIMIENTO COMO CONOCIMIENTO

En la danza, el movimiento refleja no sólo la habilidad de un bailarín en el manejo de su cuerpo, sino además las capacidades adquiridas a través de un proceso de aprendizaje sobre un conjunto

de conocimientos. Estos conocimientos involucran tanto un componente codificado como tácito. El último refiere al aprendizaje sobre el hacer cómo o *Know-how*. El maestro de danza posee este *Know-how* que se define como una cualidad personal, una habilidad característica en la danza, que le fue transmitida por sus maestros, fue aprendida y aprehendida y que debe transmitir a sus alumnos mediante una demostración, donde interviene la imitación de las posturas, posiciones y movimientos físicos, y un lenguaje formal de la danza, como es la técnica y la composición coreográfica. Este lenguaje formal se trata del conocimiento codificado, una traducción de información que permite ser transmitida a través de libros, artículos y cualquier medio escrito.

En términos más específicos y para hacer referencia a lo que venimos desarrollando en este trabajo, la técnica se trata de un lenguaje, un conocimiento codificado que alude a la experiencia, al saber hacer, así como la notación coreográfica se define como la traducción del movimiento en papel, un registro para facilitar el aprendizaje y la composición.

7. LA CODIFICACIÓN DEL MOVIMIENTO. ENTRE LA INTERNALIZACIÓN Y LA EXTERNALIZACIÓN

A partir de lo aquí desarrollado, podemos realizar una serie de interpretaciones en base al marco teórico tomado como base, lo que nos permitirá aportar comprensión al proceso de movimiento en danza, fundamentalmente en lo relativo a la intervención de procesos de conversión del conocimiento.

Los movimientos que componen una coreografía pueden resultar un objeto de codificación bajo un lenguaje específico de la danza. Como describimos arriba, la técnica se trata de la lengua madre de la danza, que traduce formas, posiciones, figuras del cuerpo en este lenguaje, y que llevan un nombre específico –casi- invariable a través del tiempo, de manera de ser transmitido de generación en generación. La composición de una coreografía también se sirve de la traducción de conocimientos tácitos sobre el movimiento, más específicamente sobre secuencias de movimiento, utilizando distintas variantes de lenguaje. Aquí, el lenguaje implementado no es universal a la danza,

puesto que los mismos pueden ser utilizados según las preferencias del coreógrafo-maestro. Por lo tanto, de seleccionar el método Labanotation, el coreógrafo-maestro efectuará la codificación del conocimiento sobre el movimiento, realizando un registro de las figuras, las posiciones de los pies, manos, etc., en este lenguaje. En la traducción del conocimiento tácito a codificado, es decir, del paso de los movimientos a un registro escrito, ocurre un proceso denominado externalización. Ello se aplica tanto para la técnica como para la notación coreográfica. El aprendizaje, la interpretación de la técnica y la notación coreográfica por parte del bailarín involucran otro proceso, el de Internalización, que es asimilado a la definición más común de aprendizaje. En este proceso, el conocimiento codificado, es decir aquel traducido al lenguaje de la técnica y el registrado bajo algún método de notación, es interpretado, aprendido e incorporado por el bailarín, transformándose así en un conocimiento tácito.

Si bien la técnica y la notación coreográfica sirven para transmitir conocimientos sobre el movimiento en danza, vale mencionar que en los procesos de externalización e internalización intervienen una serie de factores que pueden influir en la traducción e interpretación de estos conocimientos. Como se nombró más arriba, existen factores coyunturales, asociados a cambios políticos, económicos, culturales, etc., que pueden influir en el bailarín y el maestro, pudiendo alterar la capacidad de transmisión o interpretación del conocimiento. Como seres humanos, los bailarines y maestros pueden verse afectados emocionalmente por cambios en un contexto más o menos amplio, lo cual puede resultar en un efecto en sus actividades cotidianas, ya sea laborales, de recreación, etc. Por otro lado, la posesión de conocimientos tácitos sobre el movimiento en danza no garantiza que aquel quien los posee también maneje el lenguaje utilizado para su registro. Por ejemplo, que un bailarín o coreógrafo tenga la capacidad de componer una coreografía no garantiza que maneje alguno de los métodos de notación que describimos en apartados anteriores. En este sentido, dicha creación coreográfica –o conocimiento tácito– no resulta codificada bajo un registro escrito. Estos registros o conocimientos codificados no resultan ser el único elemento de transmisión de los conocimientos con los que cuentan los maestros y bailarines. La demostración es la herramienta primordial para

transmitir los conocimientos sobre los movimientos, ayudada por la corrección de parte del maestro, y la autocorrección por parte del bailarín. Se trata ésta de una interacción donde interviene la conversión de conocimiento tácito a otro conocimiento tácito, es decir, el conocimiento del maestro es transmitido e interpretado por el bailarín, quien lo asimila como conocimiento tácito propio. Otros recursos tales como los videos y las grabaciones de clase, que comenzaron a utilizarse en las últimas décadas con la difusión masiva de las nuevas tecnologías, son herramientas complementarias muy útiles hoy en día. Aunque aquí influye la capacidad de interpretación y de lectura por parte del bailarín, de los movimientos representados en las imágenes, así como también los conocimientos previos sobre los movimientos en danza y las figuras comunes de la misma, representadas por la técnica.

8. CONCLUSIONES

La transmisión de los conocimientos respecto a los movimientos de danza involucra un proceso complejo de conversión, que ocurre de tácito a tácito, tácito a codificado y codificado a tácito. La traducción del movimiento en un lenguaje expresado en la técnica y la composición coreográfica, se trata de una conversión de conocimiento tácito a codificado. El aprendizaje de la técnica y de los movimientos coreográficos en cambio refleja la internalización, es decir, la conversión del conocimiento codificado en tácito. Las dificultades generadas por la influencia de un contexto en la traducción, enseñanza y aprendizaje de los movimientos en danza, elementos que pueden afectar la transmisión y recepción correcta de los conocimientos codificados, se ven en parte contrarrestadas por la utilización de recursos tales como la demostración, la imitación, que involucra un proceso de transformación del conocimiento tácito a tácito, y también por la incorporación de nuevas tecnologías que registran los movimientos que luego pueden ser proyectados en algún aparato de manera infinita, aunque como también mencionamos, se ven limitados por factores como las capacidades propias de los bailarines en la interpretación de las imágenes.

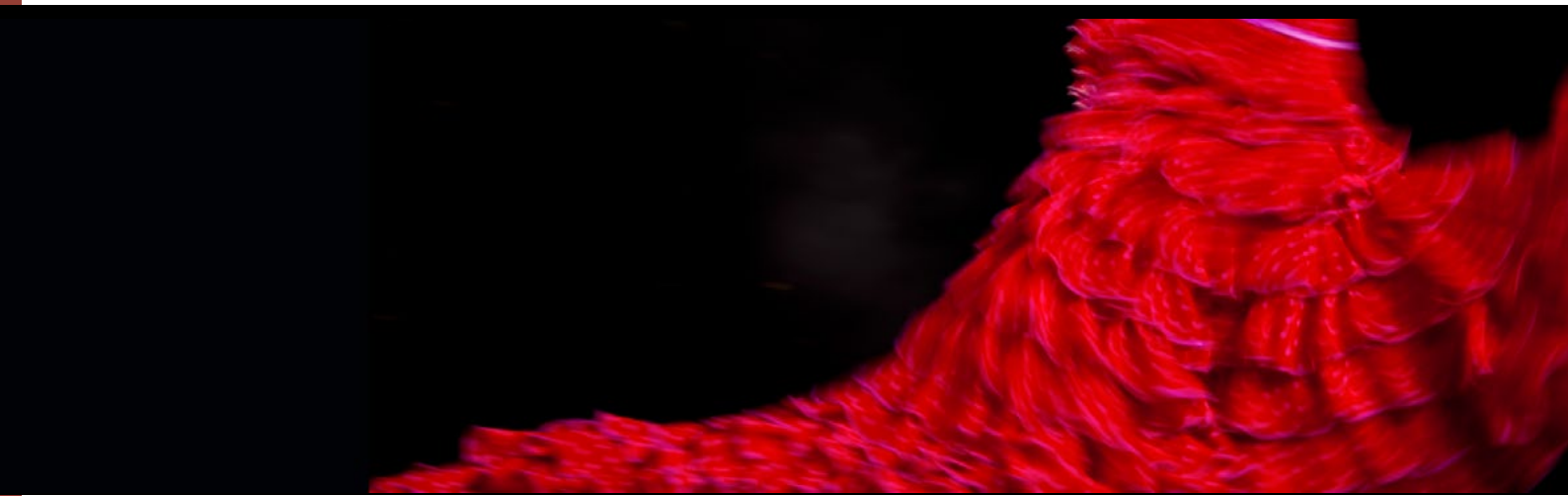
Con este artículo se propone establecer bases para el estudio de los procesos de aprendizaje del movimiento en danza desde una perspectiva del conocimiento, y dar cuenta de la complejidad de

los procesos de aprendizaje y ejecución del movimiento que resultan de la interacción entre distintos tipos de conocimiento.

REFERENCIAS

- Borges, A. de O. (2004). *Animação de Criaturas Virtuais Inteligentes Usando MIDI*. Monografia Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Ciência da Computação, Universidade de Brasília.
- Chauí, M. (1994). *Introdução à história da filosofia: dos présocráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense. N° 6.
- Dantas, M. (1997). Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança. *Revista Movimento*. 4 (6), 51-60.
- (1999). *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS.
- Dosi, G. (1995). The contribution of economic theory to the understanding of a knowledgebased economy, preparado para la Conferencia sobre *Employment and growth in the knowledgebased economy*, IIASA, WP-95-56, Viena.
- Hanna, J. L. (2002). A linguagem da dança. *Centro Coreográfico Dorio*. Brasil.
- Katz, H. (1994). Um, dois, três, a dança é o pensamento do corpo. São Paulo : PUC/S, Tesis Doctoral. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Lundvall, B. (1996). *The Social Dimension of the Learning Economy*. Department of Business Studies, Aalborg University.
- Machlup, F. (1983). Semantic quircks in studies of information, en F. Machlup y U. Mansfield (Eds.), *The Study of information*, New York: Harvester Wheatsheaf.

- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.
- Robbato, L. (1994). *Dança em Processo: a linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA.
- Teece, D. J. (1981). The Market for Know-how and the Efficient International Transfer of Technology. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Noviembre.
- (1986), *Profiting from technological innovation: Implications for integration, collaboration, licensing and public policy*. Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland).
- Trindade, A. y do Valle F. (2007). A escrita da dança: um histórico da notação do movimento. *Revista Movimento*, 13 (3), 201-223.
- Trindade, A. (mayo de 2011). Notação da Dança: traçando paralelo entre a notação musical pela criação de uma linguagem universal de notação do movimento. *2o encontro nacional de pesquisadores em dança Dança: contrações epistémicas*. Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, Brasil.
- Vianna, K. (1990). *A Dança*. 2. ed. São Paulo: Siciliano.
- Wilke L., Calvert T., Ryman R. y Fox I. (2007). *From Dance Notation to Human Animation: The LabanDancer Project*. Dance Notation Bureau.



**DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y ESCÉNICA A LA PEDAGOGÍA DE LA DANZA: COMPAÑÍA
CIENFUEGOSDANZA**

FROM ARTISTIC AND STAGE RESEARCH TO DANCE PEDAGOGY: CIENFUEGOSDANZA COMPANY

*DRA. LETICIA ÑECO MOROTE
CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE ALICANTE
INSTITUTO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE LA COMUNITAT VALENCIANA
Correspondencia: leticianeco@hotmail.es*

(Recibido el 31 de enero de 2016 y aceptado el 14 de abril de 2016)

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar parte de los resultados obtenidos en el proceso de investigación desarrollado por la compañía de danza CienfuegosDanza y recopilado en la tesis doctoral de Neco (2014). Nos planteamos como objetivo exponer el camino de investigación realizado por la compañía y la utilidad de estas conclusiones en territorio pedagógico. Indicando que la investigación (en su totalidad) permite establecer un programa de investigación de movimiento, acotamos en este artículo cómo hemos derivado competencias técnico-dancísticas (e instrumentos de evaluación acordes) desde una investigación que nace en el universo artístico. Como conclusión pedagógica del artículo, presentamos el instrumento de evaluación en escala Likert que incide sobre las herramientas de improvisación que le son precisas al intérprete para una adecuada inserción profesional. No obstante matizamos que el principal objetivo de esta reflexión es manifestar la transferencia establecida de la práctica artística a la reflexión pedagógica más allá del producto o instrumento de evaluación obtenido. La investigación que presentamos, está siendo aplicada en la formación de formadores que realizamos desde los Estudios Superiores de Danza. Los futuros Pedagogos de la Danza, del Conservatorio Superior de Danza de Alicante (en adelante CSDA), han vivenciado, reflexionado, aplicado y se autoevalúan a través del Programa de Investigación del Movimiento obtenido, en materias tanto metodológicas (Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza) como técnico-prácticas (Técnicas de la Danza y Movimiento). Al mismo tiempo, la investigación presenta como prospectiva, nuevas fases y ciclos de investigación-acción en los procesos seguidos en Estancias Coreográficas (2015).

PALABRAS CLAVES: Herramientas de improvisación, Competencias Específicas de Danza. Evaluación en Danza, Escala Likert.

ABSTRACT

This paper is intended to show part of the results obtained in the research process undertaken by the dance company Compañía CienfuegosDanza and described in the doctoral thesis of Dr. Neco (2014). Our aim is to present the research conducted by the company and the usefulness of the conclusions for pedagogical purposes. We try to delimit how we have been able to develop technical dance skills (as well as appropriate assessment tools) from a research that comes from the artistic world, by showing that research (as a whole) allows to set a research programme of movement. As a pedagogical conclusion, our paper describes the assessment tool on the Likert scale that focuses on the tools for improvisation needed for a proper job placement. However, we highlight that the main goal is to show the transference from the artistic practice to the pedagogical reflection beyond the product or the assessment tool obtained. This research is being applied in training trainers at the Degree of Dance of the Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA from now on), where future dance educators of the CSDA can experience, reflect upon, apply, and self-assess through the Program in methodological seminars (Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza), as well as in practical classes (Técnicas de la Danza y Movimiento). Our research also shows new action-oriented phases and cycles in the processes followed in Estancias Coreográficas (2015) to be applied prospectively.

KEYWORDS: Dance, movement, knowledge, internalization, externalization.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada en la Compañía CienfuegosDanza se inicia cuando el coreógrafo Yoshua Cienfuegos expone la necesidad de realizar cambios en el lenguaje de movimiento de la agrupación. A partir de este momento y tras diseñar la investigación, la compañía de danza se reúne en 2009 con la intención de investigar nuevas líneas de movimiento.

En el artículo exponemos cómo los bailarines/as de CienfuegosDanza realizamos esta búsqueda, y cómo recopilamos e interpretamos la información obtenida. Desde las conclusiones de la interpretación de los datos proporcionados por los bailarines/as, indicamos el proceso seguido para propiciar competencias específicas de la técnica *dancística*. Dichas competencias suponen el elemento nuclear del programa de investigación del movimiento que proponemos desde la investigación, ya que las consideramos acotaciones de nuevas indagaciones, tal y como establecemos en Ñeco (2016, diciembre).

El programa de investigación del movimiento obtenido desde la investigación, así como el instrumento de evaluación sobre las herramientas de improvisación del intérprete que presentamos en este artículo, sirve al efecto de su aplicación en el CSDA en la asignatura Técnicas de Danza I. La reflexión pedagógica que conlleva el programa y que detalla competencias específicas de la técnica de la danza contemporánea es utilizado en la Materia Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza (Real Decreto 632/2010; Orden 25/2011).

Entendemos, al igual que Project Zero (2012), que la calidad en los estudios superiores de danza, se relaciona fuertemente con las vinculaciones artísticas que los centros logran, de forma que las aulas de enseñanza en arte, deben estar imbuidas de la realidad artística. (Seidel, Tishman, Winner, Hetland, y Palmer, s.f)

Contextualizamos el contenido de este artículo, en el puente que establecemos entre una investigación coreográfica y la repercusión de dicha búsqueda en diversas áreas de la pedagogía de

la danza. De entre las vinculaciones que hemos encontrado, queremos destacar las competencias específicas de la danza que hemos descrito, así como su derivación en el resto de componentes del currículum. Los componentes mencionados, suponen el sustento fundamental del programa de investigación del movimiento que concluye presentando a modo de síntesis instrumentos de evaluación de la técnica *dancística* en escala Likert.

2. MARCO TEÓRICO

Establecemos como eje vertebrador del marco teórico las competencias educativas y finalizamos nombrando brevemente personalidades del ámbito artístico que con sus tareas de investigación logran aportar valiosas informaciones al territorio educativo.

En relación a las competencias, abordamos en primer lugar su origen, como indica Lozano y Ramírez (2005) la competencia surge de manos de Noam Chomsky al final de la década de los 70, cuando describe la competencia lingüística. A efectos pedagógicos, la competencia resulta una clara conclusión de las tareas integradoras que establecen las corrientes constructivistas del aprendizaje. En este sentido una competencia en términos generales es un aprendizaje tan integrado en el educando, que logra emerger hacia la acción. Características psicopedagógicas globales, holísticas, experienciales y basadas en la acción, resultan fundamentales para entender el enfoque por competencias.

Cabe destacar el movimiento de reforma global que fortalece el enfoque por competencias y que se denomina comúnmente “Plan Bolonia”. La reforma Bolonia, utiliza la competencia para unificar las enseñanzas universitarias; en este sentido, estamos hablando de un nuevo componente del currículum, de elevada valía didáctica, al que debemos sumar una cuantificación denominada European Credit Transfer System (en adelante *ects*) que ajuste el esfuerzo de profesor y alumno/a en la integración de determinadas competencias (Real Decreto 1125/2003; Decreto 69/2011). El enfoque competencial logra combinar acciones didácticas, curriculares, de diseño de planes de estudio y de su metodología, todo ello ensamblado en la competencia y el *ects* como puente, como nexo de

unión docente, como medida de comparación, movilidad, transferencia y garantía de calidad. Una competencia sería pues un componente curricular, que indica la capacitación del educando-egresado, y que se encuentra (desde la normativa legal) integrada en el diseño del plan de estudios, trabajada desde modelos colaborativos docentes, descrita en su metodología y en el cálculo de horas lectivas y autónomas que todo ello conlleva.

Sobre la legislación que aborda las competencias en los Estudios Superiores de Danza, establecemos prioritariamente el Real Decreto 632/2010 y en la Comunidad Valenciana, la Orden 25/2011. Como trabajo previo a esta reconversión de las Enseñanzas Artísticas Superiores destacamos el estudio realizado por el CSDA y denominado Proyecto de Grado en Danza, del Conservatorio Superior de Danza de Alicante (Gil, Neira, Ñeco, y Torregrosa, 2005). Con anterioridad a la legislación mencionada, destacamos el documento marco denominado Declaración de Bolonia (1999) y los Reales Decretos de las enseñanzas universitarias 1393/2007 y 1125/2003. Cabe mencionar los acuerdos del Proyecto Tuning Europa (2002) y en el ámbito artístico y de manos de la organización European Ligue of Institutes of Higher Education of Art (ELIA) citamos Tuning document dance education (2007). En el nivel elemental de las enseñanzas de danza, la Comunidad de Madrid (Decreto 8/2014) y la comunidad de Cantabria (Decreto 68/2014), establecen competencias sobre la etapa. En la Comunidad Valenciana encontramos el trabajo de los Conservatorios Profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana (Cabedo, Juncos, y Valero, 2015).

Resulta obvio indicar que aprendemos y conocemos en integración, de forma vinculada, si además hablamos de arte, entonces estamos como indica Vygotsky ante un proceso cognitivo superior (Col, John-Steiner, Scribner, Souberman, 2003), cercano al estado de flujo descrito en Csikszentmihalyi (1990, 1996, 1998), próximo al aprendizaje experiencial expuesto por Dewey (1934), y relacionado con las inteligencias múltiples descritas en Gardner (1994). De alguna forma la conclusión es que no se puede trabajar en la educación en arte sin incidir profundamente en la complejidad del artista-educando. Desde este posicionamiento, la pedagogía establece tareas “de producto”, cognitivas y

conductuales (de análisis, las partes) y tareas “de proceso” constructivistas y heurísticas (de síntesis, el todo). En este último punto, nacen las dimensiones competenciales, ya que logran converger, unir, relacionar. Pero esta relación, no sobrevive sin las tareas de análisis (desglosar, analizar, los árboles) que realizan los logros e indicadores de logro; y que devuelven a las dimensiones (unir, sintetizar, el bosque) una mejorada visión del proceso a seguir. En el Informe del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (s.f.) indican que:

Cada competencia se estructura en grandes bloques o ámbitos que se han denominado dimensiones. (...) Cada una de estas dimensiones se concreta en una serie de subcompetencias. (...) Por último, para cada una de estas subcompetencias se señalan unos indicadores de evaluación, que son las tareas u operaciones observables que el alumno o alumna habría de ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia. (p. 11)

Lozano y Ramírez (2005) indican que “se entiende el indicador de logro como una producción o desempeño por medio del cual puede observarse algún nivel de logro” (p. 10) y añaden:

De este modo, los indicadores permiten ver los diferentes momentos o niveles de logro que constituyen una competencia determinada, ya que éstas son inestables, se transforman de acuerdo con las experiencias del individuo y con la incidencia que tienen los procesos de aprendizaje en su desarrollo. (p. 12)

En el presente artículo, presentamos el instrumento que contempla la dimensión “herramientas de improvisación”, la catalogación competencial, los logros e indicadores de logros que constan en el instrumento, establecen capacidades que viajan entre estados de conexión introspectiva que los intérpretes han de adquirir, hasta estados de búsqueda consciente y cognitiva. Al mismo tiempo, establecemos los logros a observar sobre la normativa fundamental de una acción de improvisación. Las tareas de investigación del movimiento permiten a los intérpretes incidir en aprendizajes de tipo intrapersonal, interpersonal, artístico y también cognitivo. A este respecto, destacamos el trabajo

realizado por DeLahunta y McGregor, ya que desde un trabajo colaborativo han desarrollado una extensa reflexión sobre la comprensión de procesos cognitivos y coreográficos (DeLahunta, Barnard, y Clarke, 2012). En Turner (2010) podemos encontrar reflejada la influencia de Steve Paxton en la técnica de contact improvisation. Así mismo nombramos a David Zambrano (2010) o la reciente técnica Gaga en Ghelman y Burbridge (2012).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En relación a la metodología, nos situamos en una investigación-acción con el protocolo de Carr (2006). Establecemos como fase I la investigación realizada en agosto de 2009, momento en el que recopilamos los datos de investigación prioritarios, mediante los cuales iniciamos en 2010 un nuevo proceso de investigación con la Compañía Nacional de Danza de Costa Rica (ciclo III y fase de investigación II). La fase II proporciona como resultado la coreografía Leonardo (Placido, 2010). Dicho espectáculo nos posibilita una primera valoración escénica de los resultados. Desde el análisis de Leonardo, proponemos modificaciones en la siguiente: creación 1,618... da Vinci (CienfuegosDanza, 2011).

En relación a los interrogantes de investigación establecemos:

Interrogante 1: ¿Qué tipo de movimiento define el pasado y presente de la Compañía Cienfuegos Danza?

Interrogante 2: ¿Qué nuevos caminos acontecen como interesantes, para ser desarrollados en la futura producción coreográfica de la Compañía de Danza?

Interrogante 3: ¿Qué nuevos límites, riesgos y retos físicos, espaciales, temporales y artísticos pretende la Compañía de Danza hacia el movimiento?

Interrogante 4: ¿La exploración efectuada a este respecto de límite (sic) del dominio técnico-corporal, nos ayuda a delimitar construcciones globales de funcionamiento físico-corporal,

espacial y temporal? (Ñeco, 2014, p. 21)

El primer interrogante de investigación, se resuelve cercano a las categorías obtenidas en la codificación de datos y trata de indagar sobre el lenguaje de movimiento que la Compañía de Danza ha desarrollado en los diez años de creación coreográfica (actualmente 16). El segundo interrogante pretende describir la nueva línea de movimiento, la creación 1,618... da Vinci supone en este sentido, el resultado artístico de la investigación, de forma que es una propuesta escénica que proviene y sustenta la Tesis Doctoral. Como tercer interrogante resaltamos la necesidad de establecer nuevos límites, riesgos y retos en el lenguaje de movimiento de la compañía. Como veremos, esta intención ha permitido derivar hacia las competencias educativas y describir repercusiones hacia la técnica danzada.

Tras el universo artístico, delimitamos la repercusión didáctica de la investigación efectuada en interrogantes como “Interrogante 5: ¿Si indagamos en los límites corporales, espaciales y temporales acotados podemos determinar las dificultades técnicas que evidenciamos? Interrogante 6: ¿Si indagamos en los límites del dominio técnico-corporal podemos determinar competencias educativas?” (Ñeco, 2014, p. 22).

El interrogante número cinco, establece el primer puente que nos posibilita transitar de la investigación artística hacia la aplicación pedagógica, ya que a la vez que los bailarines/as investigamos sobre el movimiento, tratamos de exponer las dificultades técnicas que vamos encontrando.

3.1 El diseño de la investigación artística.

La pretensión de este apartado es comunicar las características fundamentales del proceso de investigación, codificación y composición coreográfica realizado con la Compañía CienfuegosDanza. Posteriormente pretendemos exponer las características esenciales, de lo que en la interpretación de datos cualitativos se ha catalogado como “pasado” de movimiento de la Compañía CienfuegosDanza y los cambios obtenidos hacia el lenguaje de movimiento “presente” en la Compañía CienfuegosDanza.

Ambas categorías (pasado y presente), así como los códigos vinculados son interpretados a través del Programa para el análisis de datos Aquad 6.0. (Huber y Gürtler, 2004).

En el mes de mayo de 2009, comienzan las primeras reuniones para determinar el contenido a investigar con el director Yoshua Cienfuegos y la asistente de dirección Raquel Torrejón. Tras clarificar pretensiones, establecemos el diseño de la investigación así como los instrumentos de texto (narrativas de inicio y cierre, diario de campo, entrevistas estructuradas) que se precisarán para recopilar la información. En esas mismas reuniones, el coreógrafo Cienfuegos expone que el sustento artístico del proceso de investigación será el genio renacentista Leonardo da Vinci.

Durante las cuatro semanas de investigación en campo, contamos con bailarines/as contratados por CienfuegosDanza para investigar, así como becados de la compañía que realizan idénticas tareas de investigación. Los bailarines/as, a través de pautas de investigación, comenzamos a indagar pasando por fases de búsqueda libre, hasta tareas de codificación de secuencias de movimiento. Tras cada exploración recopilamos la información en soportes de texto, audio y vídeo.

Dos intenciones han resultado la clave de la investigación que defendemos, en primer lugar la intención de rozar los límites de la ejecución técnico corporal, que nos permiten aproximarnos a las competencias educativas y su vinculación con la técnica *dancística*. Es decir, desde la premisa de investigar con bailarines/as profesionales y en activo, conocedores de la variable técnica que han de implementar a cada acción gestual de movimiento, les solicitamos de forma explícita que la desafíen y arriesguen con la intención de valorar, reflexionar y plasmar cada dificultad que evidencian. **Límite y riesgo** sostienen la autenticidad artística del programa de investigación del movimiento.

3.2. La interpretación de datos cualitativos.

Para el desarrollo del apartado confrontaremos la creación coreográfica Cisnes Negros, estrenada el 27 de julio de 2007 y la producción que recopila los resultados de la investigación 1,618... da Vinci estrenada en octubre de 2010.

En el contexto de la Compañía CienfuegosDanza, consideramos el espectáculo Cisnes Negros, como la producción que pone fin a un lenguaje de movimiento que pretendemos modificar con la ayuda de la investigación que exponemos.

A modo de ejemplo de la codificación obtenida, Cisnes Negros es una creación de fuerte connotación interpretativa, con claros personajes en su desarrollo. Lo cual se relaciona con códigos de rango artístico como teatralidad y contenido-forma, que se oponen a la actual pretensión de neutralidad en los intérpretes y forma-contenido.

La tipología de movimiento presenta características tales como, movimiento curvado, de carácter global excéntrico, en su dominio espacial; fisicalidad eutónica en su dominio corporal, y unidad sonora en relación a su temporalidad. A su vez, destacamos el fuerte trabajo de suelo que los bailarines presentan, y las acciones de organicidad en carga.

Desde el análisis de la categoría pasado (Cisnes Negros) al análisis de la categoría presente (1,618... da Vinci), se pueden observar las diferencias del nuevo lenguaje de movimiento obtenido. A modo de ejemplo de los códigos: 1,618... da Vinci, pretende una presencia escénica neutra, un intérprete que re-investiga cada secuencia de movimiento, cargando de contenido y poética tras la propia investigación que efectúa. La velocidad gestual y total, es considerablemente más elevada. El carácter ligado, queda confrontado con la intención de contraste y acento en el movimiento. Las secuencias sustentadas en el camino al movimiento se contraponen a gestos detenidos. La intención de límite corporal, espacial y temporal, se establece como un *a priori* en cada ejecución. El diseño del movimiento y la línea influyen cada búsqueda y cada resultado.

La investigación parte desde necesidades de renovación artística en el seno de la compañía y la búsqueda de un nuevo camino, los resultados de tal motivación se traducen en un lenguaje de movimiento contextualizado en la compañía de danza. Dicho lenguaje *dancístico* se orienta hacia la acción pedagógica, de forma que dominios (de la codificación de datos) se resuelven en dimensiones

competenciales, categorías y códigos transcurren cercanos a traducción en competencias técnico-corporales. Éstas últimas han permitido el desarrollo de detallados instrumentos de evaluación *dancística*.

3.3. De los resultados de la interpretación de datos a las competencias técnico-dancísticas.

Desde la investigación artística (y la investigación cualitativa) hemos interpretado la información de los bailarines/as (investigadores participantes) en unidades de significado, dominios, categorías, códigos y subcódigos vinculados, concluyendo con una matriz de posibilidades de movimiento. Por ejemplo, en relación a la categoría organicidad, cuando preguntamos explícitamente sobre tal característica de movimiento, los bailarines/as indican: “Creo que se buscaba sobre todo la organicidad. Buscar el movimiento dentro del eje proporciona un movimiento en espiral ascendente y descendente que resulta cómodo y fluido” (Ñeco, 2014, p. 176). A su vez, el director expone: “El camino lógico en relación a peso, dimensiones, impulso y acople genera una organicidad en los cuerpos. El reto, es asumir una artificialidad para dar lógica a los cuerpos” (Yoshua Cienfuegos, citado en Ñeco, 2014, p. 177). Tras interpretar elementos como los citados, así como los datos de vídeo y audio, encontramos vinculaciones diversas que nacen relacionadas a esta categoría “organicidad de movimiento”.

Como código prioritario para lograr organicidad, y a modo de ejemplo, los bailarines/as-investigadores en sus reflexiones exponen: “Si mantenemos la energía, el movimiento se vuelve continuo. Este tipo de movimiento crea una dinámica fluida, uniforme de principio a fin. Requiere máximo control tanto de la energía como de la tonicidad muscular que debe ser continua también” (Ñeco, 2014, p. 186). Informaciones de los bailarines/as similares a las expuestas nos llevan a vincular fuertemente un trabajo técnico *dancístico* orgánico, con tareas de acción física eutónica.

Organicidad de movimiento, se define como categoría prioritaria que define el pasado de la compañía CienfuegosDanza y vinculado a códigos como unidad, curva y fisicalidad eutónica entre

otros. Como competencia sistémica (cuerpo-espacio-tiempo) la organicidad de movimiento contiene tales atributos.

4. LA APLICACIÓN PEDAGÓGICA

La investigación obtiene como conclusión el diseño de un programa de investigación del movimiento que pueda servir en diferentes contextos educativos de carácter profesional.

4.1. El Programa Educativo-Artístico.

En relación al programa de investigación del movimiento destacamos que:

- Se trata de un Programa que aborda tareas de indagación, investigación, improvisación y codificación del movimiento. De forma que los caminos de investigación que los bailarines/as seguimos (en la investigación artística), se solicitan al discente durante el desarrollo del Programa (aplicación pedagógica).
- La aportación sobre las tareas de improvisación del programa conlleva algo de información sobre una acción necesaria para los futuros intérpretes, de gran divulgación en las aulas de danza contemporánea y sobre la que existe escasa literatura.
- Los dominios, las categorías, los códigos y los subcódigos obtenidos en la investigación artística sirven al efecto de una nomenclatura posible que entendemos viva y en permanente investigación y reconstrucción.

4.2. Las competencias técnico-dancísticas.

Como hemos indicado con anterioridad, organicidad de movimiento queda descrito en la interpretación de datos realizada como una característica de movimiento sumamente compleja. Cuando reflexionamos el código-artístico “organicidad” en su transferencia al Programa, dicha “organicidad” queda establecida como una competencia de naturaleza genérica hacia la técnica *dancística* y de

carácter sistémico. La catalogación sistémica a su vez, impone la necesidad corporal sobre la espacial y temporal; es decir, es una competencia sistémica del cuerpo (C), hacia el espacio (E), influenciando el tiempo (T); es por tanto una competencia sistémica (C/E/T).

Fisicalidad eutónica, queda recogido en la interpretación de datos como una acción sumamente corporal. Dicha característica, aconseja una catalogación competencial de carácter instrumental corporal (C). Es decir, es una habilidad integrada, como toda competencia, pero conserva una definición básica, tan rotunda como necesaria para que un intérprete ejecute en forma orgánica, apoyado en su arquitectura anatómica, sin resistencia al peso, ni anticipación muscular de su acción-gesto.

A través de idéntico camino mencionado, es decir, derivando las informaciones artísticas hacia su consecuencia competencial, hemos detallado competencias de la técnica *dancística* de catalogación:

- Competencia Instrumental Corporal (C).
- Competencia Instrumental Espacial (E).
- Competencia Instrumental Temporal (T).
- Competencia Sistémica Cuerpo-Espacio (C/E).
- Competencia Sistémica Espacio-Cuerpo (E/C).
- Competencia Sistémica Cuerpo-Tiempo (C/T).
- Competencia Sistémica Espacio-Tiempo (E/T).
- Competencia Sistémica Integrada Cuerpo-Espacio-Tiempo (C/E/T).
- Competencia Sistémica Integrada Espacio-Cuerpo-Tiempo (E/C/T).
- Competencias Interpersonales.

- Competencias Artísticas.
- Competencias Transversales.

La catalogación competencial que la investigación artística ha permitido, facilita las subdivisiones que a continuación expondremos en logros, e indicadores de logro, y a su vez, permite establecer las siguientes dimensiones que vuelven a sintetizar y recoger la información:

- Dimensión Corporal.
- Dimensión Espacial.
- Dimensión Temporal.
- Dimensión Artística.
- Dimensión Transversal.
- Dimensión Herramientas de Improvisación.

Cuando una competencia queda descrita como instrumental corporal (C), podemos seguir subdividiéndola en indicadores de logro referidos a cuerpo. Estos indicadores de logro pasan a formar parte de la Dimensión Corporal, y de esta forma vamos construyendo el Instrumento de Evaluación en Dimensión Corporal.

Cuando una competencia se cataloga como sistémica cuerpo, espacio, tiempo (C/E/T), desarrollamos los indicadores de logro referentes a su importancia corporal, y los derivamos a la dimensión e instrumento de evaluación corporal; e idéntico camino seguimos para su faceta espacial y temporal, llevando los indicadores a sus instrumentos de evaluación respectivos. Lo que incluye realizar vinculaciones sistémicas que pasan a formar parte del instrumento corporal; ya que al iniciar indicando cuerpo, espacio, tiempo, estamos priorizando en la importancia del cuerpo, al espacio y al tiempo. Idéntico camino seguimos si la competencia es de preponderancia espacial, corporal,

temporal (E/C/T).

5. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Como principal conclusión de la investigación efectuada en su aplicación pedagógica, presentamos en la Tesis Doctoral, instrumentos de evaluación que recopilan a efectos pedagógicos los resultados artísticos. Dichos instrumentos, están siendo utilizados en los Estudios Superiores de Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante, como una autoevaluación discente. Los alumnos/as de Técnicas de Danza I (primer curso contemporáneo), tras vivenciar el Programa de Investigación, se autoevalúan con los instrumentos que a continuación se exponen. Posteriormente en la asignatura Metodologías y Didáctica de la Danza Contemporánea III (segundo curso, contemporáneo), el Programa y los Instrumentos sirven a efectos de ejemplificar los principales componentes del Diseño Curricular. Los instrumentos que constan en la Tesis Doctoral de Ñeco (2014, pp. 459-501) son:

- Instrumento de evaluación de la técnica *dancística* en su dimensión corporal
- Instrumento de evaluación de la técnica *dancística* en su dimensión espacial.
- Instrumento de evaluación de la técnica *dancística* en su dimensión temporal.
- Instrumento de evaluación de la técnica *dancística* en su dimensión artística.
- Instrumento de evaluación de las herramientas de improvisación del intérprete.
- Instrumento de evaluación transversal.
- Instrumento de evaluación del Programa en su diseño y desarrollo.

A modo de ejemplo presentamos el instrumento de evaluación de las herramientas de improvisación del intérprete.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

I.E.PrO-M.Improv. Intensivo

HERRAMIENTAS DE IMPROVISACIÓN

Ejercicios de improvisación grupal en los que se valora la capacidad del intérprete hacia la comunicación intrapersonal con el grupo y la capacidad y valía de lo efectuado en atención a la mirada escénica:

- Capacidad de introspección.
- Capacidad de visualización.
- Capacidad de ejecución técnica cognitiva.
- Capacidad de adaptación a la propia personalidad.
- Capacidad de comunicación grupal.
- Capacidad de comunicación escénica.

Ejercicio 10: Acción improvisada grupal sin materiales codificados. 10 minutos.

Solicitamos a los intérpretes que accedan al espacio global a ocupar incidiendo en el resultado artístico global de los 10 minutos a construir y defender. Incidiendo en las herramientas trabajadas durante el proceso PrO-M:

- Variables comunicativas con los intérpretes.
- Variables de ocupación espacial.
- Variables temporales de la acción total.
- Variables de decisión artística: liderazgo-propuesta vs. Escucha-reacción.

Ejercicio 11: Acción improvisada grupal con materiales codificados. 10 minutos.

El ejercicio de improvisación es de idéntica normativa que la reseñada con anterioridad, a excepción de la inserción de los materiales codificados obtenidos en el ejercicio 3, 6 y 9.

Ejercicio 12: Acción improvisada libre: hacia el verdadero movimiento. 10 minutos.

Los intérpretes invaden el espacio escénico desde el carácter no comunicativo-grupal. Deberán favorecer un crescendo energético y físico que les acerque a la movilización no cognitiva.

Figura 1: Instrumento de Evaluación

Nombre:		
Curso:	Total de sesiones:	Faltas de asistencia:

1. Reflexión global del proceso de improvisación realizado por el intérprete:

2. Valoración de las herramientas de improvisación del intérprete al inicio del curso:

☐ Nulas	☐ Aceptables	☐ Destacables
-----------------------------	----------------------------------	-----------------------------------
3. Valoración de las herramientas de improvisación del intérprete tras el Programa:

☐ Nulas	☐ Aceptables	☐ Destacables
-----------------------------	----------------------------------	-----------------------------------
4. ¿Su intención de búsqueda en la improvisación individualizada ha sido?

☐ Nula	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
5. ¿Su intención de búsqueda en la improvisación grupal ha sido?

☐ Nula	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
6. ¿Su reflexión artística fuera de las horas lectivas ha sido?

☐ Nula	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
7. ¿Su trabajo activo hacia actuaciones, improvisaciones, performances ha sido?

☐ Nulo	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
8. ¿La intención de comprensión e integración de herramientas para la improvisación ha sido?

☐ Nula	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
9. ¿Su trabajo personal al margen de los resultados obtenidos ha sido?

☐ Nulo	☐ Aceptable	☐ Destacable
----------------------------	---------------------------------	----------------------------------
10. Observaciones:

Figura 2: Instrumento de Evaluación p.2

2. Muestra curiosidad hacia la indagación.	1	2	3	4
3. Muestra autenticidad en la indagación.	1	2	3	4
4. Muestra madurez indagadora.	1	2	3	4
5. Muestra generosidad artística hacia el grupo-aula.	1	2	3	4
6. Muestra capacidad de diálogo grupal.	1	2	3	4
7. Demuestra estilo artístico propio.	1	2	3	4
8. Demuestra integración cognitiva de las pautas a la propia identificación.	1	2	3	4
9. Moviliza desde el verdadero movimiento.	1	2	3	4
10. Muestra valentía creativa.	1	2	3	4
Improvisación cognitiva				
11. Demuestra estado de búsqueda consciente y conectado	1	2	3	4
12. Muestra capacidad de diálogo grupal por contaminación.	1	2	3	4
13. Muestra capacidad de diálogo grupal externo y pretendido	1	2	3	4
14. Muestra capacidad comunicativa en percepción del espectador.	1	2	3	4
15. Muestra capacidad de decisión.	1	2	3	4
16. Muestra calidad artística en las decisiones realizadas.	1	2	3	4
17. Muestra sensibilidad artística en las propuestas efectuadas.	1	2	3	4
18. Muestra capacidad de liderazgo y autoridad en las decisiones realizadas.	1	2	3	4
19. Muestra capacidad de escucha en las decisiones de otros intérpretes.	1	2	3	4
20. Demuestra entendimiento de acción y reacción.	1	2	3	4
21. Demuestra entendimiento de diálogo sobre el movimiento.	1	2	3	4
22. Muestra versatilidad corporal hacia el movimiento.	1	2	3	4
23. Demuestra integración de las calidades de movimiento corporales.	1	2	3	4
24. Adapta al propio estilo las calidades de movimiento corporales.	1	2	3	4
25. Muestra integración de las calidades de movimiento espaciales.	1	2	3	4
26. Adapta al propio estilo las calidades de movimiento espaciales.	1	2	3	4
27. Muestra integración de las calidades de movimiento temporales.	1	2	3	4
28. Adapta las calidades de movimiento temporales.	1	2	3	4
Improvisación no cognitiva				
29. Muestra silencio psicofísico de inicio de trabajo indagador.	1	2	3	4
30. Muestra dominio de conexión psicofísica inducida.	1	2	3	4
31. Muestra dominio de conexión psicofísica directa.	1	2	3	4
32. Muestra autenticidad en la conexión psicofísica.	1	2	3	4
33. Modula tipos de conexión psicofísica: del flujo a la mirada escénica.	1	2	3	4
34. Incorpora diferentes tiempos hacia la conexión de inducida a directa.	1	2	3	4
35. Muestra escucha personal en inhibición máxima del exterior.	1	2	3	4
36. Muestra capacidad de visualización.	1	2	3	4
Improvisación composición				
37. Demuestra capacidad de improvisación hacia la composición.	1	2	3	4
38. Muestra calidad en las secuencias codificadas encontradas	1	2	3	4
39. Demuestra capacidad de aprendizaje de las secuencias codificadas	1	2	3	4
40. Demuestra generosidad en la aportación de materiales	1	2	3	4
41. Demuestra dominio de la esencia dinámica del material aportado.	1	2	3	4
Improvisación mirada escénica				
42. Demuestra presencia escénica.	1	2	3	4
43. Utiliza la presencia escénica desde la sinceridad de ser observado.	1	2	3	4
44. Se muestra sincero.	1	2	3	4
45. Demuestra significatividad interpretativa.	1	2	3	4
46. Demuestra profunda neutralidad como punto de partida.	1	2	3	4
47. Demuestra valentía creativa.	1	2	3	4
Improvisación indagación-investigación				
48. Muestra emergentes caminos de improvisación sobre el movimiento.	1	2	3	4
49. Demuestra técnica de pasos secuenciales de investigación sobre el movimiento.	1	2	3	4
50. Muestra futuros caminos de investigación hacia el movimiento.	1	2	3	4

Figura 3: Instrumento de Evaluación p.3

Improvisación normativa espacial				
51. Demuestra dominio de las formaciones espaciales en geometría estática.	1	2	3	4
52. Muestra dominio de las formaciones espaciales en geometría dinámica.	1	2	3	4
53. Muestra dominio de interesantes desplazamientos totales	1	2	3	4
54. Muestra dominio del espacio total desde su uso individualizado.	1	2	3	4
55. Muestra dominio de la formación individual.	1	2	3	4
56. Muestra dominio de la formación espacial dual.	1	2	3	4
57. Muestra dominio de la formación espacial en trío, cuartetos otros	1	2	3	4
Improvisación normativa temporal				
58. Muestra dominio de la propia temporalidad que aporta a la acción grupal.	1	2	3	4
59. Muestra dominio en la regulación de la temporalidad total de la acción improvisada.	1	2	3	4
60. Muestra dominio de conformación en unísono de movimiento	1	2	3	4
61. Demuestra entendimiento enriquecido sobre tareas de unísono corporal	1	2	3	4
Improvisación grupal con materiales codificados				
62. Demuestra integración de la normativa espacial y temporal.	1	2	3	4
63. Integra herramientas inter e intrapersonales.	1	2	3	4
64. Muestra solvencia creativa.	1	2	3	4
65. Demuestra madurez en su criterio artístico.	1	2	3	4
Improvisación grupal sin materiales codificados				
66. Muestra capacidad de escucha intrapersonal.	1	2	3	4
67. Demuestra sensibilidad hacia la defensa de las secuencias codificadas.	1	2	3	4
68. Muestra decisiones óptimas a la secuencia coreográfica accionada.	1	2	3	4

Puntuación 1. [0, 1, 2'9]: Indica la no consecución del logro técnico. **Puntuación 2.** [3, 4, 4'9]: Indica un primer acercamiento al logro técnico. **Puntuación 3.** [5, 6, 7'9]: Indica grado técnico integrado y con demostración de las competencias esperadas. **Puntuación 4.** [8, 9, 10]: Indica ejecución técnica en improvisación en calidad y excelencia.

MEDIA PONDERADA 68 ítems.	Número de respuestas del intérprete:	En Intervalo de puntuación:
Número de respuestas 1		[0, 2'9]
Número de respuestas 2		[3, 4'9]
Número de respuestas 3		[5, 7'9]
Número de respuestas 4		[8, 10]

$$\frac{(n^{\circ} 1 \times 1) + (n^{\circ} 2 \times 2) + (n^{\circ} 3 \times 3) + (n^{\circ} 4 \times 4)}{68} = - \text{-----} -$$

Figura 4: Instrumento de Evaluación p.4

REFERENCIAS

- Cabedo, C., Juncos, R., y Valero, J.P. (2015). Las enseñanzas de música y danza en la comunidad Valenciana. Marco Teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012537423&name=DLFE-676317.pdf
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. [Wiley Online Library]. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 421–435. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00517
- CienfuegosDanza (2011, junio). 1,618... da Vinci. CienfuegosDanza. [youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DDyGNEDOLYk>
- Cole, M., John-Steiner, V., y Scribner, S. (2003). Lev S. Vygotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.
- David Zambrano (2010). *Fifty days. David Zambrano. Costa Rica 2010*. [youtube] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VQA_BSld37I
- Declaración de Bolonia (1999). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Decreto 8/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la

organización de las enseñanzas elementales de danza en la Comunidad de Madrid. http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/02/04/BOCM-20140204-3.PDF

Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se regula el reconocimiento y la transferencia de créditos para las enseñanzas artísticas superiores. [2011/6526]. http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/06/pdf/2011_6526.pdf

Decreto 68/2014, de 6 de noviembre, que establece la organización y el currículo de las enseñanzas elementales de danza en la Comunidad Autónoma de Cantabria. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=277006>

DeLahunta, S., Barnard, P., y Clarke, G. (2012). A Conversation about Choreographic Thinking Tools. *Journal of Dance and Somatic Practices* 3(1-2), 243-259. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1386/jdsp.3.1-2.243_1

Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Penguin Putnam Inc.

Estancias Coreográficas (2015, agosto). [facebook] <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009984577377&fref=ts>

European League of Institutes of the Art (ELIA). <http://www.elia-artschools.org/>

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. (Ferran Meler-Ortín, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original 1990).

Ghelman, D., y Burbridge, V. (2012). Ohad Naharin. Y la Compañía de Danza Batsheva de Israel. *Revista de Artes*, 32. Buenos Aires, Argentina.

Gil, F., Neira, T., Neco, L., y Torregrosa, E. (2005). *Proyecto de Grado en Danza, del Conservatorio Superior de Danza de Alicante*. Inscrito en el Registro de la propiedad intelectual de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, con nº de asiento 09/2005/1829 de 31 de

marzo.

Huber, G. L. y Gürtler, L. (2004). *Manual del Programa para Analizar Datos Cualitativos*. Tübingen, Alemania: Ingeborg Huber Verlag.

Informe Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (s.f). Las competencias básicas en el sistema educativo del C.A.P.V. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf

Lozano, I., y Ramírez, J.L. (2005, marzo). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782176>

Ñeco, L. (2014). *Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia.

Ñeco, L (2016, diciembre). Estancias Coreográficas II Asturias 2015: Encuentro coreográfico para la investigación del movimiento. *El Artista*. [en prensa]

Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza. [2011/11321]. http://www.docv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11321.pdf

Placido (2010, junio). Leonardo. Compañía de danza de Costa Rica. [youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HgebSNHZvv0>

Project Zero (2012). *Perspectives on Learning*. Catálogo de investigaciones de Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <http://www.pz.gse.harvard.edu>

Proyecto Tuning Europa (2002). Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 18 septiembre 2003) <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 octubre 2007) <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. En BOE No. 137, pp. 48501-48516, de 5 de junio.
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8956.pdf>

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., y Palmer, P. (s.f). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. [Informe de investigación]. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>

Tuning document Dance Education (2007). Inter}Artes themathicnetwork. Recuperado de http://www.eq-arts.org/images/Tuning_Dance.pdf

Turner, R. (2010). Steve Paxton's "Interior Techniques": Contact Improvisation and Political Power.

TDR: The Drama Review, 54(3). 123-135.



BAILE DEL TARANTO: ESTUDIO DE LOS DESPLAZAMIENTOS REALIZADOS EN SU INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DEL ESPACIO ESCÉNICO

DANCE TARANTO: STUDY TRIPS MADE IN ITS INTERPRETATION THROUGH STAGE SPACE

DRA. ESTEFANÍA BRAO MARTÍN¹

DR. ARTURO DÍAZ SUÁREZ²

¹CONSERVATORIO DE DANZA Y CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MURCIA

²UNIVERSIDAD DE MURCIA

Correspondencia: brao21@hotmail.com

(Recibido el 31 de enero de 2016 y aceptado el 29 de marzo de 2016)

RESUMEN

El baile flamenco ha evolucionado a nivel coreográfico desde sus inicios. Concretamente en el taranto, baile de origen murciano y almeriense, se aprecia dicha evolución en diferentes aspectos partiendo de una estructura tradicional de baile (salida, 1ª letra, falseta, 2ª letra, escobilla y remate final). Este trabajo, se centra en el estudio de las trayectorias espaciales de dicho baile a nivel profesional, y presenta además, una comparativa con el ámbito académico.

PALABRAS CLAVES: Baile flamenco, coreografía, espacio escénico, taranto.

ABSTRACT

Flamenco dancing choreographic level has evolved since its inception. Specifically in Taranto, Murcia and Almeria dance origin, such developments can be seen in different aspects based on a traditional structure of dance (output, 1st letter, falseta, 2nd letter, escobilla and end of the dance). This work focuses on the study of spatial paths that dance professionally, and also presents, a comparison with academia.

KEYWORDS: Flamenco dance, choreography, scenic space, taranto.

1. INTRODUCCIÓN

El exhaustivo estudio al que se está empezando a someter al flamenco en su triple vertiente, cante, toque y baile, se debe a la gran repercusión e influencia que está teniendo en la actualidad a nivel social (tanto nacional, pero más aún internacionalmente). Sorprendentemente estos estudios, al contrario que en sus inicios, se están dando en esferas de cierto nivel cultural, llegando incluso, como es nuestro caso, a ser objeto de un trabajo científico universitario.

El baile flamenco desde sus inicios se ha caracterizado por su impronta personal, donde los sentimientos humanos han brotado y se han convertido a lo largo de los años en manifestaciones artísticas de incalculable valor, difícilmente codificables. Éstas, cada vez que se dan, suelen hacerse de diferente manera, aunque sea expresada por un mismo intérprete.

El trabajo que nos ocupa, es parte de un estudio más amplio sobre el baile flamenco y concretamente, sobre el baile del taranto. En él ponemos de manifiesto la evolución temporal y coreográfica del baile del taranto a través de la utilización del espacio escénico, mediante el estudio de las diferentes trayectorias que el intérprete (del ámbito profesional y/o académico) realiza en el espacio mientras baila.

El taranto es uno de los palos flamencos perteneciente a la familia de los llamados *cantes de levante*, *cantes mineros* o *minero-levantinos*, junto a la cartagenera, la taranta, la minera, la murciana, la levantica y el fandango minero. Todos ellos provienen de la zona del sureste español, zona minera, Almería, Murcia (La Unión y Cartagena) y Jaén (Linares y La Carolina).

Concretamente el taranto, por su adaptación al compás (binario o cuaternario), se hizo bailable, ya que el resto de estilos mineros van libres de compás, aunque en la actualidad, también son bailados algunos de estos.

Con este estudio pretendemos llegar a una visión más completa y sistemática del baile del

taranto, consiguiendo establecer nexos de unión entre el campo práctico y el teórico-científico, interrelacionando el ámbito profesional, con el ámbito académico.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Poder codificar el baile del taranto en cada una de sus partes a nivel espacial.
- Realizar un análisis comparativo entre los tarantos del ámbito profesional y los del ámbito académico.

3. MÉTODO Y MUESTRA

El método consiste, en un análisis observacional de una muestra consistente en 81 videos de bailes de taranto inicialmente, de los ámbitos profesional y académico, que finalmente, tras su análisis y calidad, quedaron en 48 vídeos. Todo ello basado en aspectos generales recogidos por Anguera (1997) y cuyos resultados a nivel cualitativo, fueron extraídos a través de una hoja, una planilla, AOBA-TARANTO (Análisis Observacional del Baile del Taranto), diseñada y validada para ello.

Para Anguera (1990), hace referencia a la metodología observacional como un procedimiento dirigido a articular una apreciación intencionada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, percibiendo su significado, mediante el registro (objetivo, sistemático y específico) de la conducta generada de forma natural y espontánea en un contexto marcado. Una vez se ha sometido a una apropiada codificación y análisis, proporciona resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento en el que se sitúa. Del mismo modo, Anguera (1997) comenta que la observación la utilizamos como instrumento básico para el logro empírico de nuestros objetivos, ya que a través de ella se puede lograr la obtención de conceptos con significación objetiva, por ello, la observación constituye uno de los aspectos más importantes del método científico.

En la muestra seleccionada con la ayuda de expertos, hay vídeos de personalidades del baile flamenco con reconocido prestigio a nivel nacional e internacional (algunos de ellos han sido

galardonados con prestigiosos premios como el Premio Desplante, que se otorga al ganador en la categoría de baile del Festival Internacional del Cante de Las Minas de La Unión). También contamos con vídeos de alumnos del último curso de las Enseñanzas Profesionales del Conservatorio de Danza de Murcia, de diferentes promociones.

Siguiendo a Arranz (1998) y a Pablo y Navarro (2009), la planilla de observación diseñada agrupa *6 grandes categorías*, las cuales están basadas en la estructura básica y tradicional de un baile flamenco:

- Salida
- 1ª letra
- Falseta
- 2ª letra
- Escobilla
- Remate final

Cada una de estas categorías se subdividen, dando lugar a un total de 137 ítems (subcategorías), que nos han servido para analizar cada uno de los vídeos.

En este momento, nos vamos a centrar en el estudio de cada una de las categorías iniciales o partes del baile, en relación con la subcategoría *desplazamientos respecto al público*. Esta categoría aglutina la relación con el espacio escénico y las diferentes trayectorias que el/la bailar/a realiza durante la interpretación de su coreografía respecto al público. Al visionar los diferentes vídeos nos hemos situado como público, por lo que cuando nos referimos a derecha es la izquierda del intérprete y viceversa.

4. INSTRUMENTO

Al no existir ningún instrumento para observar y analizar un baile flamenco que nos sirviera para nuestro trabajo, diseñamos la planilla AOBA-TARANTO (Análisis Observacional del Baile del Taranto). En dicha planilla de observación se han definido las *categorías*, intentando que sean exhaustivas, que no se solapasen unas con otras y que aparezcan con un orden coherente, en relación al baile visionado.

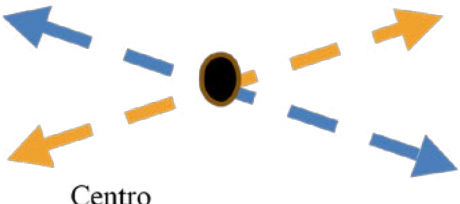
Éstas están basadas en la estructura básica y tradicional de un baile flamenco. Si nos centramos en la estructura de los bailes flamencos, Arranz (1998), habla de una “misma estructura base” (p.91) común para todos los bailes: salida o entrada, letra, escobilla e ida o coletilla. Pablo y Navarro (2009) afirman que la “estructura de un baile consta de tres momentos o secciones básicas: las letras, las falsetas y el zapateado. (...) . Además de estas tres fases, se pueden distinguir la salida y el remate final” (p.126).

La hoja de observación creada, consta finalmente de un total de seis grandes categorías, divididas en 137 ítems, que reflejan 137 subcategorías observables en cada vídeo. Esto nos ha aportado una cantidad de información bastante relevante, que ha permitido, posteriormente, realizar numerosos cruces de datos y comparativas de los mismos. Para este trabajo, hemos tenido en cuenta:

En cada una de las seis categorías principales, se analizarán cinco subcategorías:

- Hacia delante.
- Hacia atrás.
- Lateral.
- Diagonal
- Circular.

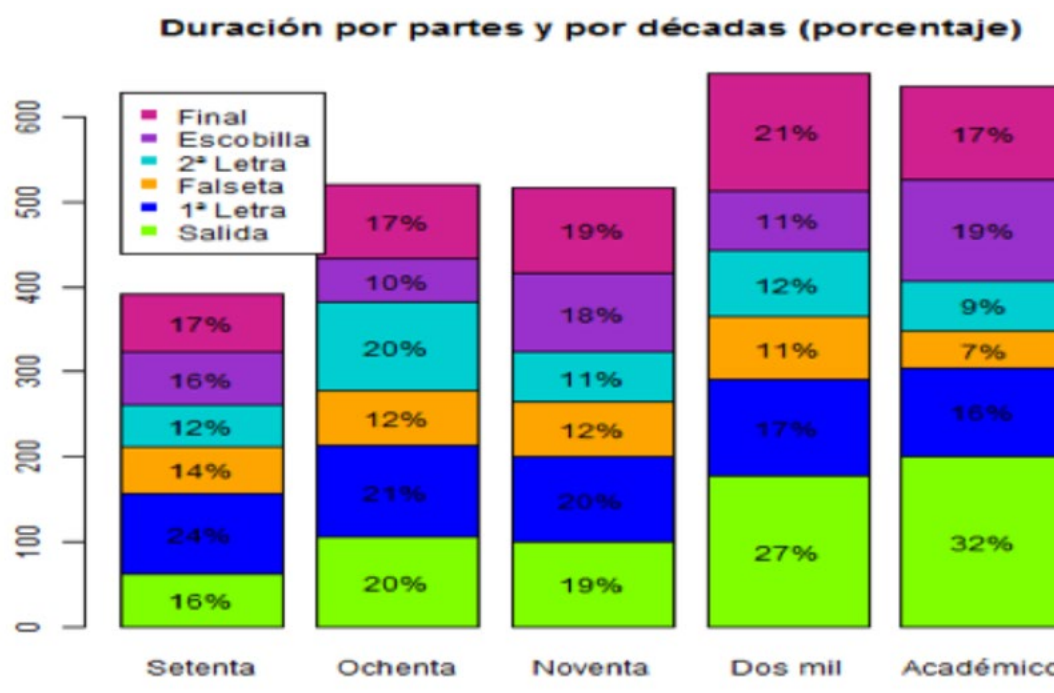
Tabla 1. *Tipo de desplazamiento y su dibujo escénico*

Tipo de desplazamiento	Dibujo escénico
Hacia delante.	Cuando se avanza en línea recta de atrás, hacia delante (boca de escenario). También se conoce como hacia arriba. 
Hacia atrás	Cuando se retrocede desde delante hacia atrás (fondo de escenario). También se conoce como hacia abajo). 
Lateral	Cuando se desplaza de derecha a izquierda y/o al contrario. 
Diagonal	Cuando se realiza un desplazamiento en cualquiera de las cuatro diagonales posibles, las cuales pueden dibujarse con diferentes grados de inclinación, el centro del escenario y/o también la posición inicial del intérprete como eje central, como referencia. 
Circular	Cualquier desplazamiento del intérprete hacia la derecha y/o la izquierda en sentido circular, aunque no llegue a ser un círculo completo. 

5. RESULTADOS

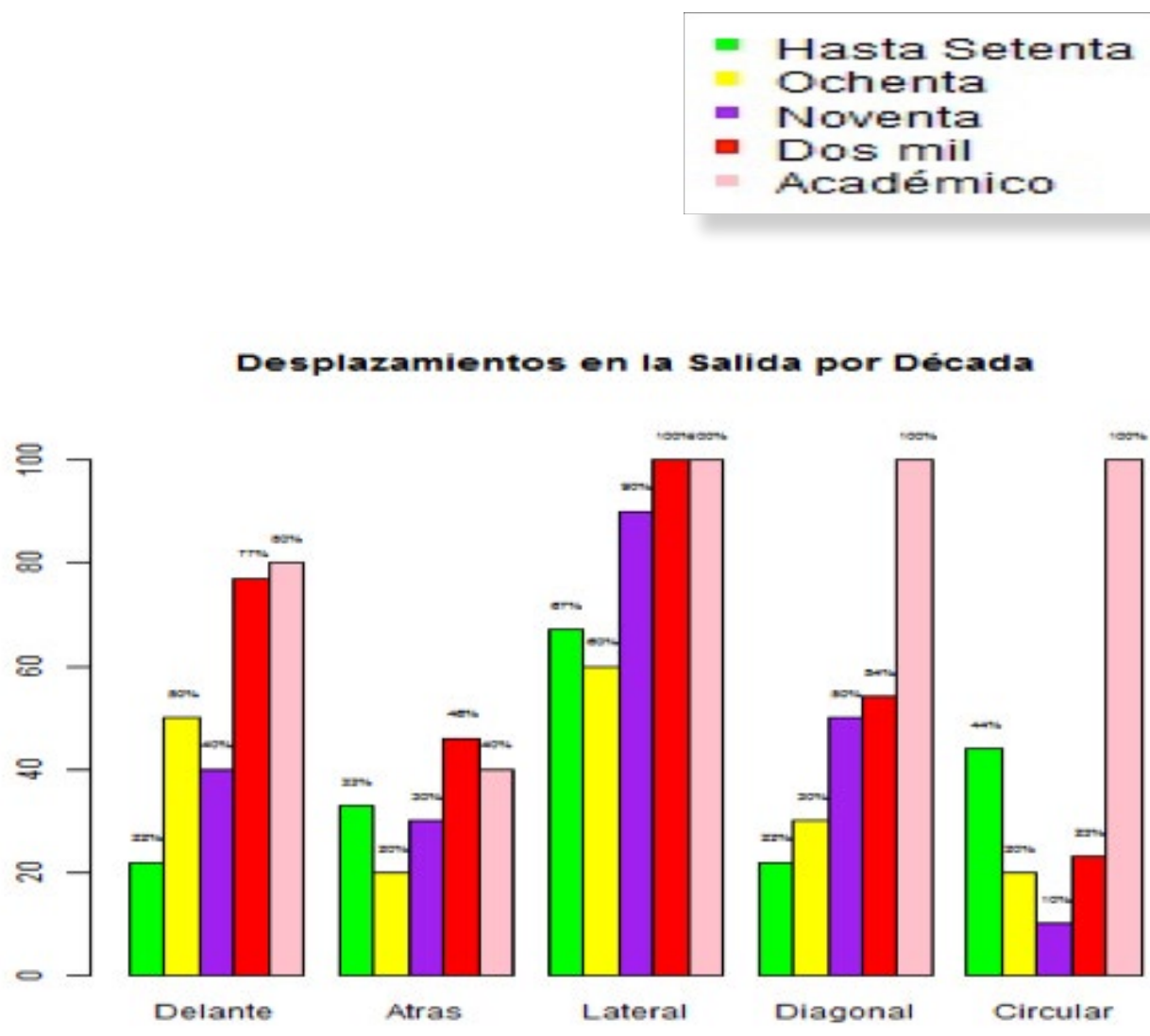
Se aprecia como los tarantos han ido aumentando en su duración a lo largo de las diferentes décadas dentro del ámbito profesional y como el ámbito académico se sitúa actualmente en esta línea, dando cabida a más posibilidades de desplazamiento al intérprete, sobre todo en el inicio del baile. Las salidas duran cada vez más.

Tabla 2. *Duración de los tarantos analizados en su totalidad y por partes, según el ámbito y a década*



Sin embargo aparecen diferencias respecto a los dos ámbitos, en el profesional los desplazamientos más utilizados son el lateral y el hacia delante, mientras que en el académico hay un 100% de uso del desplazamiento lateral, diagonal y circular y un 80% del hacia delante, siendo el hacia atrás el menos usado.

Tabla 3. *Uso de los diferentes desplazamientos en la salida del taranto*



Sorprende como la mayor combinación de desplazamientos en el ámbito profesional es una media de 3, en los años setenta, al igual que en los años dos mil, a diferencia de las otras dos décadas que baja a 2. En el ámbito académico la media supera al ámbito profesional en cualquiera de sus décadas, ascendiendo a 4.

Tabla 4. Cantidad de desplazamientos medios utilizados en las diferentes décadas del ámbito profesional y en el ámbito académico, en la salida del taranto



Destacar cómo las primeras *letras* de todos los taranto analizados duran más que las segundas letras, dando opción a que en las primeras letras se realicen más desplazamientos que en las segundas, aspecto que no ocurre así. Se dan la misma cantidad de desplazamientos en las dos letras de los tarantos de ámbito profesional, entre 2 y 3. Sin embargo el movimiento por el espacio es más rico en el ámbito académico en ambas letras llegando a 4. En las letras profesionales resaltan los movimientos hacia delante, hacia atrás y lateral, mientras que en el ámbito académico además hay un alto porcentaje de uso del movimiento en diagonal y circular.

En la parte de la *escobilla* hacer énfasis en un mayor porcentaje de uso en ambos ámbitos del

movimiento circular, siendo el porcentaje de uso en el ámbito académico superior.

Respecto a la parte de la *falseta* el porcentaje de uso recae fundamentalmente en el ámbito profesional en los movimientos lateral, diagonal y circular, sumando además el hacia atrás en el ámbito académico. Hay una media de uso de desplazamientos de un 3,5 en el ámbito profesional frente al académico que tiene un valor de 4.

Los tarantos, su *parte final* tiene una duración de entre el 17% y el 21% de la duración total del baile en el ámbito profesional, frente a un 17% en el ámbito académico. Respecto a la parte de la salida, su evolución respecto al tiempo es mucho menor, sin embargo la media de desplazamientos usados en el ámbito profesional es la misma que en la salida 3-4, mientras que en el ámbito académico lo es de 4. Al mismo tiempo los diferentes tipos de desplazamientos estudiados incrementan su porcentaje de uso en esta parte final del baile, destacando los movimientos circular, lateral y hacia delante.

6. DISCUSIÓN

Cada vez son más los trabajos que investigan el baile flamenco desde diferentes ópticas, pero fundamentalmente a nivel histórico y musical, y aunque nos hayan servido para la contextualización de este trabajo, no nos proporcionaban datos relevantes significativos, para poder comparar con los resultados obtenidos en este estudio.

Ante la cantidad de datos obtenidos en nuestro trabajo a través de la planilla de observación diseñada AOBA-TARANTO, se ha puesto de manifiesto el vacío que existe respecto a la codificación del baile flamenco, a través del taranto.

Los valores obtenidos respecto a la evolución coreográfica del taranto, demostrada a través de porcentajes de uso del espacio a lo largo de las décadas planteadas a nivel profesional, nos lleva a plantearnos la necesidad de trasladar este estudio a otros palos flamencos para establecer semejanzas

y diferencias entre ellos, así como realizar un estudio histórico del baile desde una visión teórico-práctica no realizada hasta ahora y que se advierte como algo novedoso y necesario.

Los datos obtenidos en el estudio de la comparación entre el ámbito profesional y académico, demostrando la relación entre ambos (aspecto que en ocasiones se obvia desde el ámbito académico), son de vital importancia para la formación del alumno.

Este tipo de trabajos, fundamentados en otros relacionados con la actividad física y el deporte, como los de Gómez (2012), González (2011), Vargas (2005), Vargas y González (2010), etc..., que ya recorrieron caminos que a nosotros nos parecen nuevos, son imprescindibles para avanzar. Por qué partir de cero, si otros ya anduvieron ese camino anteriormente.

Los resultados obtenidos suponen un avance en el estudio científico del baile flamenco en general, pero no dejan de ser el inicio de lo que queda por hacer.

La necesidad de que sea reconocida, nuestra dedicación y esfuerzo diario como intérpretes, docentes e investigadores flamencos, sólo se conseguirá con trabajos rigurosos que desde el ámbito científico, aporten datos relevantes y sirvan para dar respuesta a nuestras necesidades diarias, como lo hace éste.

Que el Flamenco haya sido reconocido internacionalmente como Patrimonio de la Humanidad, no debe quedar en un mero titular. La obtención de datos sobre el mismo científicamente, desde la óptica de profesionales del cante, del toque y del baile (como es nuestro caso), cualificados y con formación teórico-práctica (docente y artística), tienen que dar sustento y veracidad a dicho nombramiento.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo demuestra como el baile flamenco, concretamente el baile del taranto, puede estudiarse detenidamente, fragmentándolo en cada una de sus partes principales y llegando a analizarlo

minuciosamente mediante la observación.

Del mismo modo, podemos afirmar, que el baile del taranto a lo largo de las diferentes décadas estudiadas, dentro del ámbito profesional y el académico, y en cada una de sus partes, sufre una diferente evolución coreográfica. Cada una de las partes del baile, son susceptible de cambios, en función a las décadas del baile profesional.

Existe una evolución coreográfica mayor desde el ámbito académico, que desde el ámbito profesional. Es decir, hay más utilización de diferentes desplazamientos y combinaciones de ellos dentro del ámbito académico, que dentro del ámbito profesional. Sería objeto de otro nuevo estudio, los motivos que han propiciado que esto suceda. La respuesta del profesorado, ante la diversidad y riqueza de evoluciones coreográficas que se demandan al alumno cuando va a incorporarse al mundo profesional, puede ser el punto de partida de esta conclusión.

Finalmente, demostrar la necesidad de seguir trabajando en esta línea de investigación pionera dentro del baile flamenco, ya que su aportación es muy valiosa para bailarines, bailaores y docentes. Esto repercute directamente en el alumnado en formación, el cual se nutre y enriquece de estos profesionales, los cuales dignifican y dan calidad a estas enseñanzas artísticas, en los conservatorios y escenarios de todo el mundo.

REFERENCIAS

- Anguera, M^a. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Ed), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*: (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M^a T. (1993). *Metodología de la observación en la investigación psicológica: Vol. II*. Barcelona: PPU.
- Anguera, M^a T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

- Arranz, A. (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías Deportivas Estéban Sanz, S.L.
- Botana, M. (2010). *Análisis del espacio en la danza teatral* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Fuentes, A. L. (1999). Reflexiones sobre la vinculación de la danza y el deporte. *I Jornadas de Danza e Investigación, 102-104*. Murcia: Federación Española de Profesionales de la Danza.
- Gómez, R. et al (2012). Estudio cinemático de una bailaora de flamenco. *Centro de Investigación Flamenco Telethusa, 13-21, 5*.
- González, M. (2011). Estructura básica del baile flamenco. *Centro de Investigación Flamenco Telethusa, 25-31, 4*.
- Navarro, J.L. y Pablo, E. (2009). *Figuras, pasos y mudanzas*. Claves para conocer el baile flamenco. Córdoba: Almuzara S.L.
- Vargas, A. (2005). *El baile flamenco: Estudio descriptivo, biomecánico y condición física* (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.
- Vargas, A. González, J.L. (2010). Biomecánica del baile flamenco. Análisis de los tiempos de pausa y actividad. *Centro de Investigación Flamenco Telethusa, 26-31, 3*.
- Vargas, A., et al (2012). Inestabilidad del pie y tobillo en el baile flamenco. *Centro de Investigación Flamenco Telethusa, 40-45, 5*.



EDUCAR EN ARTE. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

ART EDUCATION. EDUCATIONAL METAPHORS IN TEACHING DANCE

*DRA. ROSARIO RODRÍGUEZ LLORÉNS
CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE VALENCIA
INSTITUTO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE LA COMUNITAT VALENCIANA
Correspondencia: r_rodriguezllorens@hotmail.com*

(Recibido el 01 de septiembre de 2015 y aceptado el 08 de enero de 2016)

RESUMEN

En este artículo se profundiza en las bases teóricas de la enseñanza del arte, en cuanto a la relación existente entre las metáforas educativas y las prácticas docentes. En un primer momento se plantea la defensa de la educación a través del arte fundamentada con las opiniones de relevantes teóricos de la educación; en un segundo apartado se exponen los planteamientos de los diferentes paradigmas educacionales en forma de metáforas de la enseñanza; para finalizar, se ofrece la relación entre dichas metáforas educativas y la enseñanza artística, en general, y la de la danza, en particular.

PALABRAS CLAVES: Educación artística, Danza, Método educativo.

ABSTRACT

This article explores the theoretical foundations of art education in terms of the relationship between the educational metaphors and the teaching practices. Initially, the education through art is defended with the views of the very relevant educational theorists; a second paragraph sets out the approach of different educational paradigms as metaphors of education; finally, the relationship between those educational metaphors and general art education and dance education in particular is offered.

KEYWORDS: Art Education, Dance, Educational Method.

1. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN ARTE

Desde la antigüedad se ha reconocido la importancia del arte para el ser humano; ya Aristóteles en el capítulo 8 del libro II del Física, dijo: “en general, el arte perfecciona y acaba, en parte, lo que la naturaleza misma no puede acabar y ultimar, y, en otra parte, imita a la misma naturaleza” (Citado en Arregui, 1997, pp. 68-69). El arte tiene la capacidad de ser *mimesis* de la naturaleza, pero también *aletheia*, al ser el medio por el que la naturaleza llega a ser lo mejor que puede ser.

En consonancia con lo anterior, Suchodolsky y Bodgan (1987), planteaba que el arte se consideraba cada vez más como: “un elemento importante y necesario para la vida humana, uno de sus factores básicos” (pp. 82-85) y se preguntaba el porqué de esta necesidad humana del arte. El ser humano a través del arte crea formas, pero no se limita a la representación en una concepción del arte como un espejo, sino que transforma los datos de la naturaleza y los presenta en una ordenación diferente: “de una manera distinta a cómo ha sido transformada por la actividad social planificada o por la ciencia o la tecnología” (pp. 82-85), con imaginación, expresión y creatividad. Cuando un artista crea una obra de arte, o un espectador entra en contacto con esa obra, aparece un tipo especial de libertad humana, una libertad muy íntima, que permita al hombre vencer la resistencia de la materia según su propia visión y establece una relación profunda entre el hombre y el trabajo que crea.

En los últimos tiempos, el arte ha pasado de ser una actividad propia de un reducido colectivo de personas a considerarse como un elemento característico del ser humano y un factor importante a tener en cuenta en la educación. Hace ya casi 25 años que Bruner (1985), uno de los representantes de la Psicología cognitiva, consideraba que la educación en el futuro debía comprender, además de la enseñanza de lo que él llamaba las *rutinas técnicas*, tres formas de actividad: la investigación y el desarrollo, los servicios no previstos y las artes. Respecto al arte, lo creía importante en la educación pues consideraba que: “algo que sólo los seres humanos pueden producir, y ninguna máquina puede hacer, es el arte, en sus diversas formas (...) todo aquello que va más allá de la necesidad de adaptación y es una expresión del instinto humano” (pp. 7-10).

Mucho más cercano en el tiempo, Elliot Eisner (2004), ejemplifica asimismo maravillosamente la labor que la experiencia del arte ejerce sobre los niños y jóvenes, pudiéndose destacar: el desarrollo de la capacidad de ver el mundo en el plano estético; comprender que los problemas pueden tener más de una solución; ver e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas; y, también, descubrir sentimientos que no se pueden manifestar si no es a través del arte.

2. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS

No obstante, no todos los métodos docentes aplicados a la enseñanza del arte pueden ofrecer los mismos resultados. Con el objeto de poder llegar a establecer una relación entre las prácticas docentes artísticas y sus efectos en el alumnado, se considera oportuno ofrecer una breve introducción de las principales metáforas educativas.

El fenómeno de la educación, en cuanto a sus principales paradigmas o métodos educativos ha sido ejemplificado por diversos autores a través de distintas metáforas de las que, de acuerdo con García Amilburu (1996), destacamos las siguientes: la metáfora mecanicista-conductista, la metáfora de orientación o guía, la metáfora de crecimiento y la metáfora de iniciación:

a) La *metáfora mecanicista-conductista* responde a las teorías conductistas en la línea de los estudios de Paulov y Skinner. Este modelo educativo sostiene que las personas pueden ser educadas por igual alcanzado los logros propuestos, siempre que el proceso de enseñanza sea el correcto. No tiene apenas en cuenta la individualidad del alumno ni las referencias contextuales del ámbito social y cultural en el que éste se encuentra. La principal crítica que ha recibido este modelo es el hecho de entender la educación como un sistema de producción competitivo y eficiente

b) La *metáfora de la orientación o guía* se encuentra posicionada en los argumentos de filósofos tales como Sócrates o Kierkegaard. El profesor se convierte en un *compañero de viaje* del alumno, siendo para este último como una imagen a imitar. La enseñanza se plantea tanto desde la lógica como desde la retórica, buscando la formación moral de la persona.

c) En cuanto a la *metáfora de crecimiento*, ésta ha sido ejemplificada en las obras de Rousseau y de los empiristas Locke, Berkeley y Hume, como un modelo botánico con una tarea educativa a modo de jardinería. Los alumnos portarían la simiente de la flor o planta en la que se convertirán en su proceso de crecimiento. El profesorado sólo debe favorecer las condiciones óptimas para que el desarrollo natural ocurra en el momento biológico oportuno. A este modelo se le plantean determinadas objeciones acerca del determinismo de unas hipotéticas *leyes de crecimiento*, por una parte, y del empobrecimiento educativo que supone la premisa de este paradigma según la cual es el interés del alumno el que, de algún modo, guía el proceso de aprendizaje.

d) Desde la *metáfora de la iniciación*, la labor educativa se entiende como aquella que persigue la introducción de las personas, desde su nacimiento, en las tradiciones culturales de las sociedades a las que pertenecen. Posiblemente sea Platón el primer pensador que planteó la educación del individuo desde esta perspectiva. Ya en la segunda mitad del siglo XX, dos líneas de pensamiento sostienen esta metáfora: la de aquellos que defienden la transmisión de la herencia cultural, entendiendo la cultura como ciertas manifestaciones preeminentes de los valores tradicionales de una pequeña minoría o élite, como pueden ser G.H. Bantock o M. Arnold; y la de autores como R.S. Peters que apuestan por un concepto amplio del término cultura como aquellos tipos de vida de las diferentes sociedades cuyo conocimiento se hace necesario inculcar en los individuos para posibilitar su vida en sociedad.

La esencia de estas metáforas coincide en gran medida con las tres concepciones de la naturaleza humana y de su educación expuestas por Quintana (2002): la represiva (dirigir), la permisiva (dejar hacer) y la comprensiva (intervención oportuna).

3. EL ARTE Y LAS METÁFORAS EDUCATIVAS

Numerosos profesores y artistas han expresado sus opiniones acerca de cómo conciben la enseñanza del arte, de modo que podemos identificar en estas manifestaciones las premisas de

alguna de las metáforas que acabamos de exponer. Principalmente, existen dos posturas según se entienda la acción de educar desde uno de los dos términos latinos *educare* -educar, criar, alimentar- o *educere* -conducir, dirigir-. Aquellos autores que apuestan por el primero de ellos, desarrollan una labor propedéutica con sus alumnos contribuyendo a formarlos e instruirlos en la disciplina artística oportuna, es decir, se sitúan en el terreno de la *metáfora mecanicista-conductista* de la educación. Por contraposición, cuando los profesores de arte consideran su labor docente desde el segundo término, ejercen una labor mayéutica, propiciando la manifestación del talento artístico que los alumnos poseen, acercándose a las *metáforas del crecimiento* y a la de *la orientación o guía*.

Es éste también el planteamiento de las clases de pintura que presenta Mark Rothko cuando habla sobre la elaboración de las obras pictóricas de una exposición infantil. Este artista considera que para los niños el pintar es tan natural como el hablar o el cantar y que, sin menospreciar el efecto de la disciplina y la práctica en el buen hacer artístico, los niños llegan a producir obras de arte originales y valiosas simplemente dejándoles experimentar con colores y formas poniendo los medios oportunos a su alcance. También parece relacionarse su método con la *metáfora de la iniciación*, pues Rothko (2007) está convencido de que en edades muy tempranas, estos pequeños artistas ya utilizan sin ser conscientes de ello, las reglas de la pintura y de la perspectiva, del mismo modo que hablan utilizando reglas gramaticales cuyo nombre ni siquiera conocen.

La postura de Eisner (1972), por ejemplo, podríamos enclavarla en la *metáfora de la orientación o guía* pues defiende que el arte se aprende desde el punto de vista del modelo que representa el profesor en los tres dominios artísticos: el productivo, el crítico y el cultural. En este sentido, se muestra abiertamente preocupado por el tipo de modelo que el profesor de arte ofrece a sus alumnos y apuesta por un profesor que se muestre ante sus alumnos como un artista activo que es capaz de crear y de emocionarse ante la obra creada. Asimismo, el profesor de una disciplina artística debe sentirse responsable de desarrollar el sentido crítico de sus alumnos y esto difícilmente se puede lograr si él mismo no les ofrece ejemplos de su opinión ante obras de arte. Igualmente, sería de desear

que el profesor fuera capaz de transmitir en las clases la importancia de descubrir las conexiones e influencias del arte en sociedad aficionando con su propio entusiasmo a los jóvenes al análisis del arte preguntándose por su dimensión cultural.

Aunque también Eisner (2004), emplea la *metáfora del crecimiento* según el modelo botánico, cuando compara los aprendizajes que se le proporcionan a los alumnos de arte con semillas que es posible que no fructifiquen en el momento pretendido por el profesor, pero que sí darán frutos más adelante cuando otros aprendizajes interaccionen con los primeros, a modo de agua de riego.

Igualmente, en el ámbito de la enseñanza de la música, Carl Orff (Citado en Maschat, 2001) ofrece una visión de la pedagogía musical que representa explícitamente el modelo de enseñanza según la *metáfora del crecimiento*: “Cuando planto un árbol no puedo saber lo que crecerá” (pp. 55-60). Orff habla de la música y la danza a modo de abono del espíritu, potenciador de la creatividad innata de la persona.

Por su parte, Gardner (2005), el padre de la teoría de las inteligencias múltiples, realiza un profundo estudio sobre los diferentes métodos que se pueden emplear para la enseñanza musical, ofreciendo una explicación sobre la adecuación de cada uno de ellos a las etapas de crecimiento del estudiante. El autor identifica dos posturas opuestas e irreconciliables en los planteamientos pedagógicos artísticos: aquellos que consideran al niño como: “una simiente que, aunque pequeña y frágil, contiene en sí el *germen* del virtuosismo artístico”; y la de otros que aseguran que por prometedor que se intuya al joven artista, sin una guía firme de un adulto nunca adquirirá el dominio de las técnicas sumamente intrincadas que supone el arte, desperdiciándose su talento (pp. 271-272).

Sin embargo, Gardner (2005) no cree que haya que tomar partido por uno u otro modelo de enseñanza, ni tampoco que se intente llegar a un punto intermedio entre ambos, lo que se debe hacer, asegura, es adaptar cada uno de estos paradigmas a las etapas del desarrollo del niño. De este modo, en la etapa de la vida del niño que va de los dos a los siete años, Gardner aconseja una enseñanza del

arte que podría ubicarse en la *metáfora del crecimiento*. El autor llama a esta enseñanza el enfoque del desenvolvimiento y consiste en dejar que el niño realice creaciones artísticas sin ningún tipo de guía o modelo. Más adelante, en el periodo que acercará al niño a la adolescencia, aconseja una enseñanza más activa o intervencionista pues el propio desarrollo infantil de este momento precisa de un modelo a seguir o, por lo menos de unas directrices inspiradoras. Encontraríamos en este nivel escolar la *metáfora de la orientación o guía*, pero sin llegar a la *metáfora mecanicista-conductista* pues Gardner no se muestra partidario tampoco de la ejercitación sistemática.

En este sentido, el autor sostiene que una enseñanza de la música de tipo atomista, en la que se pretenda instruir al niño en los conceptos iniciales de las notas y sus nombres pasando por todos los estadios del análisis musical, va totalmente en contra de la concepción holística que el niño tiene de la música. Así, Gardner (2005) afirma:

De hecho la finalidad de la educación musical es respetar e incrementar las aptitudes y la concepción que ya tiene el niño respecto de la música, en vez de limitarse a imponerle un programa de estudios destinado más que nada a garantizar ejecuciones musicales competentes y adultas. (p. 210)

Por tanto, si el problema no estriba en situarse en una u otra metáfora en la enseñanza en el arte sino en tener en cuenta la fase del desarrollo en la que se encuentran el niño y el adolescente, el profesor deberá entonces plantearse si está o no teniendo en cuenta qué es lo más apropiado para la edad de sus alumnos y evitar así adoctrinarlos cercenando su creatividad.

4. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

El arte se manifiesta de múltiples formas, una de ellas es la danza y es en esta disciplina artística, en la que ahora se desea profundizar.

Al igual que en cualquiera otra disciplina, al abordar la enseñanza de la danza se hace necesario

determinar el ámbito educativo en el que ésta se enmarca, pues, dependiendo de cuál sea el contexto, un buen profesor dará unas respuestas u otras a las cuestiones que debe plantearse sobre su propia área. Es por esto que, en opinión de Joyce (1987), los profesores deberían realizar un ejercicio de reflexión previa sobre su labor docente en la danza y hacerse determinadas preguntas: “¿Por qué nos ejercitamos? ... ¿Qué significa bailar para tus niños? ¿Bajo qué aspecto les enseñarás la danza en tus clases? ¿Espectáculo? ¿Comunicación? ¿Expresión? ¿Diversión? ¿Destreza?”(p. 19).

Siguiendo a García Amilburu (1996): “(...) el hombre se considera como un ser biológicamente plástico e inespecializado que puede desarrollarse en diversas direcciones” (p. 88). Cuando relacionamos esta concepción del ser humano con la enseñanza de la danza, vemos que los códigos dancísticos son variadísimos y que se debería evitar una reducción de las posibilidades de evolución de los alumnos. Estamos, por tanto, de acuerdo con Robinson (1992), cuando afirma que: “El niño no debería estar sometido de golpe a un código de referencias, una disciplina que reprimiría o desviaría su modo de motricidad personal” siendo necesario que el niño experimente la danza en el plano estilístico y estético de forma neutra, hasta que: “haya efectuado una verdadera toma de conciencia de sí mismo tanto corporal como afectivamente” (pp. 56-57).

Si se observa a niños de corta edad, parece que tengan un impulso innato a realizar movimientos que recuerdan a la danza. Los niños caminan, corren, saltan y coordinan las partes de su cuerpo de una forma espontánea como si quisieran expresarse a través de sus movimientos. El educador deberá alentar este impulso. Ahora bien, el problema que se le plantea al profesor de danza es el enfoque que le puede dar a ese aliento ya que en demasiadas ocasiones se busca desde el principio el virtuosismo profesional. Es aquí cuando, lamentablemente, puede darse la *metáfora mecanicista-conductista*, según la cual la enseñanza de la danza se entendería como una invitación a la repetición de movimientos, copiados del profesor, con unos avances técnicos continuos y cuantitativos.

Según Lawton (Citado en García Amilburu, 1996), uno de los nueve subsistemas culturales de toda sociedad es el subsistema estético, cada cultura tiene unas necesidades estéticas que plasma

en el arte, contribuyendo junto con los otros subsistemas a formar lo que él llama *sentido común* de esa sociedad. Normalmente los alumnos que acuden a las clases de danza ya tienen un sentido común sobre los movimientos del baile de manera que, en las improvisaciones o bailes libres, realizan muchos movimientos codificados de la danza clásica que no han aprendido en las aulas, pero a los que han sido inconscientemente expuestos en múltiples ocasiones. Sin embargo, basta con ver bailar a los niños pequeños de las familias de etnia gitana para comprender que su sentido común estético es completamente diferente. Esto se puede relacionar con el aprendizaje de otras lenguas, del cual se dice que es un poco como: “ser capaz de pensar en otro idioma, ver el mundo desde otras coordenadas mentales” (García Amilburu, 2002, p. 65). En este punto, tendría cabida la *metáfora de la iniciación*, pues las clases de danza tienen un marcado carácter iniciático en diversos sentidos: los sentimientos y actitudes que se evidencian en las improvisaciones se pueden encauzar hacia lo que se considere más enriquecedor de lo humano; los argumentos de ballets sirven para transmitir escalas de valores de la sociedad; se inicia a los alumnos en el folclore popular; se forman futuros espectadores, etc.

Ahora bien, si nos adentramos en el terreno de los estudios oficiales de danza, las dos metáforas que mejor responden a su planteamiento son, por una parte, la *metáfora del crecimiento* y, por otra, la *metáfora de la orientación o guía*. Así podemos leer en los documentos curriculares (Decreto 26/1999) expresiones tales como:

En la construcción de su nunca definitiva personalidad artística, el alumno es protagonista principal, por no decir único; el profesor no hace sino una labor de arte mayerútica (...) el profesor debe ofrecer soluciones concretas a problemas o dificultades concretos, proporcionar opciones, y orientar tanto hacia unos resultados predeterminados, como hacia la capacidad de respuesta del alumno ante el hecho artístico. (pp. 3274-3275)¹

Circunstancia muy habitual en el caso de aquellos profesores cuya trayectoria artística ha sido renombrada y sus alumnos ven en ellos el camino a seguir.

¹ Pese a que en la actualidad los estudios de danza están regidos por la normativa legal que desarrolló la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* para esta disciplina, se ha escogido este Decreto de la *Comunitat Valenciana* por ser uno de los pocos textos legislativos que ofrecen información específica acerca de los principios metodológicos prescriptivos que deberían regir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

A modo de conclusión, se podría afirmar que, idealmente, el profesor de danza debería proporcionar a sus alumnos la posibilidad de desarrollar de forma equilibrada las tres facetas de la cultura que se derivan de su proveniencia del verbo latino *colere*: la *poiesis*, el hacer de la razón técnica; la *praxis*, el saber de la razón práctica; y la *teoría*, el saber de la razón teórica (Cfr. García Amilburu, 2002, pp. 19-20), pues el hombre cuando baila emplea la técnica, se enriquece éticamente y crece espiritualmente. Cabe recalcar que el ser humano presenta una disposición natural para alcanzar la perfección, y que la educación a través del arte de la danza, de la que nos hemos ocupado en este último epígrafe, resulta idónea para ayudarlo en este propósito. Se haría realidad así la siguiente máxima propuesta en el Congreso de DaCi (La Danza y el Niño-Unesco) en 1982 en Estocolmo: “El objeto de la enseñanza de la danza a los niños es ‘To make better people’ (hacer mejores a los seres humanos)” (Robinson, 1992, pp. 53-54).

REFERENCIAS

- Arregui, J. V. (1997). El valor del multiculturalismo en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 206. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. pp. 53-77.
- Bruner, J. S. (1985). Cultura, políticos y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, 1. pp. 7-10.
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado medio de danza y se regula el acceso a dicho grado. DOGV N° 3447. 04/03/1999.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA.

- (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lawton, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum*. London: Hodder and Stroughton.
- Maschat, V. (2001). Música y danza para educar la creatividad del niño. En, Atance, J. y Oriol, N., *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Quintana, J. M. (2002). Teorías de la educación según su base antropológica. En Bouché, H., G. Amilburu, M., Quintana, J.M. y Ruíz, M., *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte: 1934-1969*. Barcelona: Paidós.
- Suchodolski, B. y Bodgan, R. (1987). Arte, imaginación, expresión, comunidad, creación. *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 9. pp. 82-85.



EL ROL DE LA DANZA EN LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

THE ROLE OF DANCE IN DANCE MOVEMENT THERAPY

XANATH BAUTISTA VIGUERAS¹
HECBEL M. RODRÍGUEZ CRESPO²

¹UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN. COLOMBIA

²UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Correspondencia: xanathbautista@gmail.com

(Recibido el 31 de enero de 2016 y aceptado el 14 de abril de 2016)

RESUMEN

El siguiente artículo pretende nombrar, comprender y evaluar de forma armónica los aspectos psicoterapéuticos y artísticos de la danza; mostrando las posibilidades teórico/prácticas que conduzcan a la propuesta de un concepto de danza y que a su vez favorezca la comprensión de la misma, tanto para el profesional que la ejerce, como para las personas que participan en la psicoterapia.

Conocer a plenitud el pilar artístico de la Danza Movimiento Terapia resulta indispensable en la práctica de la profesión, ya que la danza como objeto de estudio ha recibido escasa atención, lo que finalmente deriva en deficiencias sobre su uso, comprensión y potencial.

PALABRAS CLAVES: Terapia, Danza, Concepto.

ABSTRACT

The following article's target is to harmonically review, comprehend and highlight psychotherapeutic and artistic aspects of dance; showing theoretical and practical possibilities that lead to the proposal of a concept of dance, promoting an understanding of it for the practicing professional and for the involved individuals in psychotherapy.

Fully understanding the artistic base of Dance/Movement Therapy is essential in the practice of the profession. Since dance, as a subject of study, has received little attention that has lead to deficiencies in its use, understanding, and potential.

KEYWORDS: Therapy, Dance, Concept.

1. INTRODUCCIÓN

El rol de la *danza* en la Danza Movimiento Terapia (en adelante DMT) es un tema que ha sido altamente cuestionado pero poco estudiado, las discusiones que se generan sobre la misma se inclinan principalmente hacia un ambiente científico, dejando de lado su calidad artística. La falta de compromiso por los aspectos artísticos de la danza ha provocado que solo resalten algunos elementos de ésta, delimitando sus posibilidades en la terapia (Capello, 2007) y creando discursos repetitivos sobre los argumentos que justifican su uso como herramienta psicoterapéutica.

En los años 80 la danza/movimiento terapeuta Fran J. Levy, observó importantes cambios con relación al uso de la danza en la DMT, donde al parecer por una necesidad de adentrarse en la línea tradicional de las psicoterapias, se ejerció una fuerte presión interna y externa desde el campo de las teorías psicoanalíticas, rebasando y segregando así el uso “común” de la danza. Los danza/movimiento terapeutas vieron en el ámbito clínico no solo la oportunidad de enriquecer su trabajo de manera teórica y práctica, sino también un medio para valorar la profesión ante la comunidad médica (p.272).

No obstante, la exigencia de este camino además de virtudes y reconocimiento provocó una emergente realidad de clinificación,¹ síndrome que en palabras de McNiff (1988), citado por Brown (2008), ha llevado a la DMT y otras Terapias Artístico Creativas a “desarrollar una identidad clínica en lugar de una identidad artística” (p. 202). Con esta realidad aún presente en la práctica y la enseñanza de la DMT, el siguiente artículo se plantea como objetivo volver a nombrar y visualizar en igualdad los componentes artísticos y psicoterapéuticos inherentes a la danza; promoviendo así su integración en el desarrollo de la profesión y aportando un concepto de la misma que favorezca sus posibilidades en el campo de la DMT.

2. REVISIÓN DEL ROL DE LA DANZA EN LA DMT

Los aspectos artísticos y psicoterapéuticos seleccionados para esta revisión fueron retomados

¹ “Clinificación es un síndrome definido por Allen (1992), como “un proceso de desarrollo dual mediante el cual el terapeuta del arte toma de forma gradual habilidades y características de otros campos clínicos, mientras que al mismo tiempo la inversión en y la práctica de las habilidades del arte declina” (Brown, 2008, p. 202).

de diversas teorías de origen psico-social, cognitivo, artístico y afectivo, que a pesar del tiempo permanecen constantes en términos de acción, arte, experiencia personal y necesidad humana (Capello, 2007; Chaiklin, 2008; Dallal, 1989; Fischman, 2001; Leboulch, 2001; Soto, 2008). En los aspectos artísticos encontraremos: el cuerpo, el movimiento, la relación espacio-tiempo, la relación coreógrafo-bailarín-público, la creatividad o proceso creativo y la estética. Como aspectos psicoterapéuticos mencionamos: los espirituales, los culturales, el proceso creativo y el movimiento.

2.1 Aspectos artísticos

2.1.1 El cuerpo

La danza implica “hablar de cuerpos humanos, que solos o en conjunto, parciales o compuestos”² (Soto, 2008, p. 20), se colocan desde sus capacidades personales a disposición de la experiencia que genera el movimiento; esta experiencia inicialmente corporal puede tener implicaciones y/o representaciones a nivel subjetivo, físico o relacional. En antropología suele denominarse “cuerpo en estado de danza”, refiriéndose al cuerpo que es usado como representante de experiencias sociales, personales, culturales, etc.

En el análisis de las experiencias y sus conexiones se ve que el cuerpo produce subjetividad, produce formas especiales de vincularse con el mundo y con los otros, produce conocimiento. [...] no es sólo receptor, también produce, desde él se produce. (Mora, 2013, p. 290)

Sobresale la idea de un cuerpo capaz de recibir y transformarse a sí mismo como sujeto, un cuerpo activo, pensante. Reza (2011) nos dice que “no se trata de un cuerpo instrumento que actúa, sino de un cuerpo discurso al que se escucha sin expectativas, para entender la organización de su construcción y deconstrucción como proceso continuo socio-cultural de un complejo cuerpo viviente-pensante” (p. 131).

Cada palabra, cada forma expresada ha hecho nido en el cuerpo; el cuerpo la ha acogido, la

² Soto, hace esta especificación refiriéndose a cuerpos que padezcan alguna amputación o característica que los discapacita.

ha sentido, la ha convertido en forma para poder ser revelada. Crear no es tan sólo ponerse a trabajar. Es dejarse trabajar en el pensamiento consciente, preconsciente, inconsciente, y también en el cuerpo, o por lo menos en el Yo corporal, así como en su confluencia, en su disociación, en su reunificación siempre problemáticas. (Anzieu 1993, citada por Rio 2009, p.24)

2.1.2 El movimiento

El movimiento se genera como respuesta a impulsos internos o externos, movimiento voluntario (motricidad) o movimiento involuntario que puede ser influenciado o no por el entorno de quien lo realiza y por el cual se desarrolla la experiencia intra e intersubjetiva del cuerpo.

El hombre se mueve para poder satisfacer una necesidad. Por medio de los movimientos se dirige hacia algo que tiene un valor especial para él. Resulta fácil poder percibir el objetivo del movimiento realizado por una persona, si va hacia algún objeto tangible. Sin embargo, también existen valores intangibles que inspiran movimiento. (Laban, 1987, p.12)

Siendo este elemento una revelación de fuerza en sí-mismo, “el movimiento del cuerpo humano se transforma, transformando a su vez su propia realidad material” (Reca, 2011, p.130). Es entonces a través de la capacidad muscular (como medio físico) que se pueden hacer danzas, sin olvidar por esto la importante relación con la imaginación y la metáfora como carácter de sentido, donde por consiguiente, “las danzas no se hacen de, sino a través de movimiento” (Beiswanger, 1962, citado en Mendoza, 2000, p.170).

2.1.3 Relación espacio-tiempo

La danza tiene una regulación y orden espacio-temporal rítmico inmediato, es una acción que se crea y vive en tiempo presente. Es poco objetivable, efímera, y en ocasiones no trasciende ³ más allá de los límites espacio temporales del momento mismo donde se realiza. Físicamente no se

³Trascendencia física no en términos de experiencia personal.

construye, a diferencia de otras expresiones artísticas, ni permanece posteriormente sin la intención del creador o los bailarines/intérpretes; es tal como lo menciona Reca (2011), un fenómeno cinético que como “forma-espacio-tiempo”, se crea y no existe antes ni después de su creación. “La danza es en esencia un concepto, una idea que debe efectivizarse, una idea que sólo es verdadera cuando se da de manera efectiva como movimiento” (Soto, 2008, p. 21).

El hecho de que la pieza de danza “acaece” y su existencia concreta y real resulte mínima, implica que “el espectador, participante, testigo o ejecutante, “vivirán” la experiencia solo una vez” (Dalla, 1986, p. 25). Su efímera naturaleza plantea una profunda singularidad para quien la practica, pero también problemáticas en torno a su historicidad, la cual conlleva responsabilidades y exigencias en cuanto al rigor y metodología para su resguardo, estudio y análisis.

Aún con estas características la danza ha logrado evolucionar y permanecer dentro de la condición humana, su calidad le ha permitido jugar en su trayectoria y trascendencia, puesto que en ella existen diferentes posibilidades de concretar la vivencia en el acto mismo. Cunningham (1965), citado por Reca (2011) lo expone de la siguiente manera: “[l]a danza es movimiento, y también su opuesto, en tiempo y espacio”, “es el hecho del cambio constante, lo que le da estructura- permanencia y fluidez” (p. 114).

2.1.4 Relación coreógrafo- bailarín- público

El “espacio relacional” que se construye entre estos tres elementos varía según la intención que tengan los participantes en reconocerse mutuamente de manera explícita o no. La vivencia no tiene una forma específica, puesto que no existe una ética de trabajo que determine los principios de dicha relación; en este vínculo cada participante concibe una visión sobre “hacer, bailar y ver” danza, donde finalmente se relacionan entre sí.

Sobre esta tri-relación y la visión del espectador, Soto (2008), comenta:

El espectador es un creador, no puede evitar serlo. La obra le pertenece de un modo distinto pero inseparable a como le pertenece al coreógrafo y al intérprete. Hace ya tiempo que las teorías de la comunicación abandonaron la idea de un receptor pasivo, que se limita a captar sin procesar. En el caso del espectador [...] es necesario aceptar que su experiencia propiamente dancística es la de una “con moción”, es decir, la experiencia de una reconstrucción en él del movimiento mismo que mira. Aunque no lo veamos desplazarse, debemos aceptar que el espectador que efectivamente asiste a la danza se mueve. (p. 22)

La Danza Comunitaria⁴ como movimiento artístico, es un ejemplo interesante en cuanto al manejo e interacción de estos tres “roles”, ya que logran entrelazar conjuntamente sus funciones de una manera vivencialmente armónica.

2.1.5 Creatividad o proceso creativo

Lingüísticamente la palabra *crear* puede manejar diferentes conceptos, por un lado referirse al acto divino de dar origen a “algo” de la nada, literalmente generar materia, o a la creación llevada a cabo por el hombre, donde éste aparece como recopilador de elementos que encuentra y utiliza como “materiales” para facilitar la construcción de su necesidad. Para comprender de mejor forma las llamadas creaciones artísticas, ligado a este último término podemos integrar conceptos como “*expresividad, sentimiento, motivo y transformación*” (Langer, 2001, p. 285).

Desde la etimología, Wengrower (2008) explica:

La creación divina se denomina con el término *briánh*, cuya raíz filosófica es la misma que la del vocablo <al comienzo> o <génesis>, palabra que abre el texto bíblico. Este verbo, de hecho, sólo se emplea para la gestión *ex nihilo*, es decir, el principio está dado por la creación divina. Pero cuando se trata de la creación llevada a cabo por un ser humano, el término es *litzor*, cuyas raíces son sugerentemente comunes a los vocablos <instinto> y <producción>. La lengua hebrea *sabe* que la creación humana es la conjugación del instinto o pulsión y la

⁴Para mayores referencias ver Aurelia Chillemi, danza comunitaria en Argentina.

dura tarea de ajustarse a la realidad, pensar, actuar o producir. La única creación que *genera*, es la divina. La humana es un proceso terciario. (p. 53)

La creatividad como liberador de apegos y respuestas condicionadas parece ser un impulso innato del ser humano, con el cual construye puentes entre su experiencia interna y el orden social vivido, así como su pasado y presente mediante procesos intelectuales de conocimiento, pensamiento, motivaciones y personalidad (García, Plevin y Macagno, 2011; Sternberg & Lubart, 1991, 1996, 1995/1997, citado en Pérez, 2011).

Gracias a la creatividad, se han elaborado nuevos lenguajes coreográficos marcando diferentes etapas y concepciones de la danza, pues ésta en sí es un proceso creativo que entrelaza imágenes, sentimientos, ideas y acciones a través de la originalidad y espontaneidad. En el mundo escénico, esta innovación creativa es buscada a través del uso del cuerpo y elementos que componen la puesta en escena como: la música, el uso del espacio, la escenografía, entre otros.

2.1.6 Estética

Algunos coreógrafos y críticos piensan que la danza necesita ser estética, bella en composición de movimientos y agradable a la vista de quien la contempla. Esto ha generado controversia, ya que lo estético está vinculado a las percepciones y el análisis filosófico de los valores contenidos en las obras, lo cual en gran medida se vuelve una interpretación subjetiva y pigmentada por el contexto donde se desarrolla la obra. La danza Butoh, por ejemplo, nos muestra lo complejo que es hablar de una sola estética en la danza, ya que esta nace y resalta las vivencias encerradas en la sociedad japonesa después de la guerra. Dicha danza busca hacer visible lo desagradable, lo ambivalente y confuso de la vida y la muerte, abriendo una concepción más amplia de estética en las artes.

En relación a lo bello y a la estética, Gadamer (1960), citado por Hills (2011) nos dice:

El mensaje importante de esta historia (haciendo referencia al *Fedro* de Platón) es enseñarnos

que la esencia de lo bello no se queda en un dominio opuesto a la realidad. Al contrario, aprendemos que podemos encontrar la belleza en lugares inesperados y esta experiencia nos asegura que la verdad no está lejos e inaccesible a nosotros, pero que puede ser encontrada en el desorden de la realidad con todas sus imperfecciones, maldades, errores extremos y confusiones. La función ontológica de la belleza es hacer un puente del abismo entre lo ideal y lo real. (p. 231)

Tanto en la estética como en lo bello, no se trata directamente de la obra o imagen en sí, sino del *deseo de hacer algo bello*. “Solamente cuando rechazamos la idea de que el arte está únicamente ocupado por las apariencias podemos formar mentalmente esta relación entre el bien, la verdad y lo bello dentro del arte” (Hills, 2011, p. 230).

2.2 Aspectos psicoterapéuticos

2.2.1 Aspectos espirituales

Dentro de las denominadas danzas ritualistas o arcaicas, la DMT accede al fenómeno dancístico como medio de curación, tal como los chamanes o curanderos-brujos; de esta forma convierte la experiencia espiritual intrínseca en ellas en un fundamento primordial de su práctica (Chaiklin, 2008; Panhofer, 2011; Reca, 2011).

El carácter holístico de las danzas ritualizadas facilita al usuario una vivencia con relación a sí mismo y a un *nosotros*; la noción de un “todo” es trabajada desde el movimiento libre, inmerso en ritmos específicos y estructuras espaciales definidas que facilitan la asociación libre y lo que antiguamente se conocía como un estado catatónico o de “trance”. El ritmo normalmente binario de estas danzas puede observarse sensorialmente como la primera complejidad, polaridad o viaje de un punto a otro, que integrado a diferentes formas espaciales como son los círculos, espirales, filas, centros y periferias; permiten trabajar los límites, regulación de flujo, centralidad, organización, ser contenedor y ser contenido (Fischman, 2013b; Koch, Morling & Fuchs, 2007).

2.2.2 Aspectos culturales

En la DMT este aspecto está vinculado al uso de danzas regionales, folclóricas, técnicas o estilos de danza que contengan aspectos socio-culturales relativos a la región (danza social), los cuales sean un referente común para la población donde se realiza el proceso terapéutico. Al retomar “pasos base”, ritmos, coreografías y contextos festivos de estas danzas, se busca acceder a una participación y memoria colectiva, así como aspectos de expresión e identidad.

En el duodécimo Panel Internacional de la Asociación Americana de Danza Terapia (2006), se investigó las fuentes culturales de la danza en la educación y práctica de la DMT. Durante este encuentro se expuso cómo a través de las danzas sociales o culturales es posible acceder efectiva y amablemente a las necesidades terapéuticas de los usuarios. Dicha investigación reflejó la forma en que la DMT hace uso de danzas renacentistas, danza clásica, jazz, ausdruckstanz (danza libre), “contact improvisation”, tango, danzas africanas; así como danzas folclóricas o eventos culturales (Capello, 2007).

Las danzas folclóricas y sociales nacen de diferentes contextos socio-culturales y políticos, que terminan siendo su sello particular y el motivo de su interpretación. Es por esto que existían danzas que cumplían objetivos de disciplina y refinamientos, mientras que otras eran vistas como expresiones libres hacia contextos represivos, de carácter festivo o como evolución de antiguas disciplinas (Chaiklin, 2008).

En términos coreográficos hablamos de danzas fáciles de imitar y realizar, ya que son culturalmente heredadas, lo cual favorece su uso en la DMT. Con relación a esto Capello (2007), nos comparte lo siguiente:

Vaysse expresó el valor de los bailes populares y sociales, diciendo que tanto los bailes folclóricos de diversas regiones de Francia, [...] y sus propios bailes sociales, tienen pasos y gestos específicos que pueden servir como modelos cinestésicos en danza movimiento terapia.

Ella habló de cómo estos bailes familiares apoyan el proceso terapéutico, porque los pacientes los conocen, o al menos en parte, despertando en ellos imágenes y/o emociones personales del pasado que son útiles en las sesiones de danza movimiento terapia. (p.38)

De igual manera los estudios realizados por Haboush, Floyd, Caron, La Sota, Álvarez (2006), Guzmán-García, Johannsen, y Wing (2011), mostraron que es posible utilizar bailes de salón como: foxtrot, vals, rumba, swing, cha-cha y tango, dentro de un contexto geriátrico en DMT.

2.2.3 Aspectos del Proceso creativo

La DMT valoriza tanto el proceso creativo inmerso en la danza por la estructura que proporciona al trabajo personal del usuario, como por el aspecto exploratorio, fundador y creador que conlleva. Se *crea* el proceso en sí mismo, al mismo tiempo que se construyen significados y cambios. Panhofer (2011), nos muestra como la DMT ha tomado un modelo de cuatro fases que describen el “material” interno en el proceso creativo.

Preparación: Surge o se propone una idea, ya sea por el usuario o terapeuta. Esta idea es valorada por ambos en su contexto desde un ámbito consciente.

Incubación: Se abandona el control consciente sobre la idea inicial y comienza la exploración/ prueba y juego a través del movimiento espontáneo, improvisando. Surge el movimiento metafórico y los comienzos del simbolismo, terapeuta y usuario permiten la libre asociación.

Iluminación: Conscientemente se estructura una nueva idea derivada o ligada de la primera y se otorga significado a la experimentación, como “camino” a otro tipo de comprensión o entendimiento. En este nuevo cambio de perspectiva existe la necesidad de formar e integrar lo vivido.

Evaluación: El usuario y terapeuta dentro de su relación terapéutica evalúan conjuntamente la experiencia vivida, al igual que un artista se queda ensayando el movimiento definido o

mejorando ciertas partes (p. 241).

Para que se lleve a cabo este proceso es necesario que las fases se sumen en su totalidad, normalmente se desarrollan en esta secuencia, pero también pueden progresar en otro orden sin que esto afecte el beneficio que la persona recibe de las mismas (Wengrower, 2008). Lo transformador de crear danzas a diferencia de bailar, es que propone otro camino psicoterapéutico diferente de los aspectos culturales, puesto que implica una participación más independiente del usuario, así como “la posibilidad de reflexión sobre la experiencia en movimiento y sobre la relación terapéutica, lo que en psicoterapia psicodinámica se denomina transferencia - contratransferencia” (Wengrower, 2008, p 41).

2.2.4 Aspectos del Movimiento

A nuestro parecer es necesario identificar y diferenciar el movimiento como pilar de toda la estructura psicoterapéutica de la DMT, y la acción o *movimiento en la danza*. Para entender esto, recurriremos a la obra sobre el movimiento humano y psicokinética de Le Boulch (2001), donde a partir de la distinción de motivaciones que generan el movimiento, expone una tipificación de la praxis.

En relación con el mundo exterior “el cuerpo es el que realiza y el que recibe” (Bergès). Así pues se puede analizar la gestualidad en sus relaciones con el objeto, y desde un punto de vista subjetivo, en sus manifestaciones expresivas. Este doble análisis nos ofrece dos perspectivas complementarias acerca de los movimientos. (p. 422)

Entendemos entonces, que dicha diferencia nos lleva a identificar que el *movimiento en la danza*, puede verse como una actividad lúdica, en el sentido de que no necesariamente tenga relación con las motivaciones hacia un objeto (apropiativas o defensivas, en términos de observación y análisis de movimiento de Laban), sino que hay un placer ligado a la acción, fuera del fin a alcanzar.

La motivación que produzca “el objeto” por el cual se realizan movimientos, solo será un intermediario, más no el objetivo. “Este proceso de abandono del asedio que implica un distanciamiento en relación con el objeto, [...] caracteriza más específicamente el nivel humano y desempeña un papel considerable en el desarrollo de la función cognitiva” (Leboulch, 2001, p. 423).

Sin perder los aspectos psicoterapéuticos de la danza, podríamos especificar que el *movimiento en la danza* hace parte preferentemente de la *incubación e iluminación* del proceso creativo.

A través del movimiento corporal-lúdico el usuario explora otras maneras de comunicar, algo que inevitablemente lo obliga a usar esquemas corporalmente adquiridos mediante experiencias previas, las cuales podrá utilizar en presencia de esta nueva situación. La situación/problema lleva al usuario a estructurar parentescos y diferencias de significación entre los esquemas “pasados” y la situación presente (Leboulch, 2001, p. 429).

Según Leboulch (2001), es en este momento que se produce el “*insight*”⁵ como consecuencia de la exploración y ensayo- error entre las experiencias.

El insight depende de un periodo de ensayos y errores; el sujeto tiene que haber tanteado para que el descubrimiento se haya producido. Así pues, podemos afirmar que *antes que la repetición como tal*⁶ *es el ejercicio en condiciones apropiadas del factor de aprendizaje.* (p. 429)

El trabajo exploratorio y ensayo-error a través del movimiento, preserva la plasticidad de ajuste del sistema de acción, lo que significa que “toda acción en curso se debe poder reorganizar a cada instante de la ejecución” (Leboulch, 2001 p. 444).

Respecto a la reproducción de secuencias de movimiento podríamos decir que a través de ellas se establecen esquemas corporales específicos. La danza clásica por ejemplo, hace uso del movimiento a través de repeticiones para establecer el dominio de movimientos complejos; sin

⁵ Capacidad para obtener una comprensión intuitiva, precisa y profunda sobre sí mismo, una situación, persona o cosa.

⁶ Refiriéndose a secuencias de movimiento.

embargo en un contexto terapéutico ésta no sería la intención, debido a que puede provocar rigidez en la plasticidad del sistema de acción. En las sesiones de DMT las secuencias propuestas necesitan observarse detenidamente, ya que en ocasiones pueden reforzar resistencias del usuario, o por el contrario facilitarle el tiempo necesario para asimilar objetivos de la terapia.

3. CONCEPTUALIZACIÓN

Una vez revisados los aspectos psicoterapéuticos y artísticos de la danza, es necesario unirlos armónicamente en un concepto multifacético que favorezca la comprensión global de su uso y significado en la DMT. Es necesario puntualizar que dicho concepto no pretende delimitar o cerrar las múltiples posibilidades y significados que la danza pueda ofrecer a éste y otros campos; el concepto debe comprenderse como *algo* abierto, creado en función de una necesidad específica y que por tal motivo engloba un conjunto de palabras o elementos significantes, al igual que un campo semántico.

Proponemos que la DMT considere en su práctica una *danza* que como acción psicomotriz efímera, permita la exploración de necesidades emocionales, lúdicas, estéticas y comunicativas, que desarrollen el entendimiento y fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales. La danza en DMT podrá entenderse como acción promotora de la creatividad o proceso creativo que resguarda lo simbólico y metafórico del arte, capaz de conmover y movilizar el inconsciente sin importar el origen de su motivación; ya sea psicosocial, espiritual, emotivo, cognitivo, artístico o afectivo (Bolle, 2014; Lynton, 2007). Éste concepto de *danza* no se ajusta a un estilo, época o lugar en específico, sino a elementos artísticos guías y principios básicos buscados por la DMT, entregando así libertad de acción y reflexión al terapeuta para su práctica.

Por tal razón, el rol de la danza en DMT debe ejercerse equitativamente en sus componentes artísticos y psicoterapéuticos, de tal forma que logre satisfacer, guiar y contener los impulsos que la persona experimenta en el proceso de terapia, desde una pluralidad de intervenciones que promuevan la integración emocional, cognitiva y física.

El mantener una visión amplia de la danza en DMT ayudará a que el danza/movimiento terapeuta mantenga constante relación con la práctica dancística, obteniendo al igual que sus usuarios, una fuente de inspiración y conocimiento sobre la experiencia de crear, comunicar y vivir el movimiento. La armonización e implementación del concepto dependerá en gran medida de las necesidades de la población clínica, el entorno de trabajo y la personalidad del terapeuta.

4. CONCLUSIÓN

La revisión sistematizada de los componentes artísticos y psicoterapéuticos desde un abordaje interdisciplinario a nivel investigativo, teórico y práctico, nos permitió visualizar de manera específica campos explorados y no abordados de la danza en la DMT. Con esta información se logró definir un concepto de danza que mantenga en equilibrio dichos componentes, empoderando así su rol en cuanto a conceptualización y posibilidades interventivas. Consideramos que la DMT en su trayectoria como psicoterapia ha logrado un fortalecimiento y reconocimiento del campo científico, sin embargo aún falta camino en cuanto a interiorizar la formulación y adaptación de métodos propios del arte al “setting” clínico.

REFERENCIAS

- Bolle, R. (2014). Título y publicación pendiente, Ecarte.
- Brown, C. (2008). The importance of making art for the creative arts therapist: An artistic inquiry. *The Arts in Psychotherapy, volumen* (35), 201-208.
- Capello, P. (2007). Dance as Our Source in Dance/Movement Therapy Education and Practice. *American Journal of Dance Therapy, 29*(1), 37–50.
- Chaiklin, S. (2008). Hemos danzado desde que pusimos nuestros pies en la tierra. En H. Wengrower, & S. Chaiklin. *La vida es danza El arte y la ciencia de la danza movimiento terapia*. (pp.

27 - 37). Barcelona. Gedisa S.A.

Dallal, A. (1989). *La Danza en México* (Vol. Segunda Parte). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fischman, D. (2001). *Danzaterapia: orígenes y fundamentos*. [en línea] Recuperado el 3 de Septiembre del 2014, en <http://www.brecha.com.ar/articulos.html>

Fischman, D. (2013). *Movimiento sentido, sentidos del movimiento. Metapatrones transcontextuales*. Master class, Jornadas DMT, UAB. Barcelona.

Guzmán-García, A., Johannsen, L., & Wing, A. (2011). Dance Exercise for Older Adults: A Pilot Study Investigating Standing Balance Following a Single Lesson of Danzón. *American Journal of Dance Therapy*, 33(2), 148–156.

Hills, M (2011). El arte y la violencia política. En L. A. Mateos (coord.), *Terapias artístico creativas Musicoterapia, Arte Terapia, Danza Movimiento Terapia, Drama Terapia, Psicodrama*. (pp. 229 - 233). Salamanca. Amarú Ediciones.

Haboush, A., Floyd, M., Caron, J., LaSota, M., & Alvarez, K. (2006). Ballroom dance lessons for geriatric depression: An exploratory study. *The Arts in Psychotherapy*, 33(2), 89–97. doi:10.1016/j.aip.2005.10.001

Koch, S. C., Morlinghaus, K., & Fuchs, T. (2007). The joy dance: Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patients with depression. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 340–349. doi:10.1016/j.aip.2007.07.001

Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- Langer, S. (2001). La imagen dinámica: algunas reflexiones filosóficas sobre danza. En H. Islas (comp.), *De la historia la cuerpo y del cuerpo a la danza*. (pp. 283-291). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Leboulch, J. (2001). El aspecto transitivo del movimiento humano. En H. Islas (comp.), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. (pp. 422-445). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Levy, F. J. (1992). *Dance Movement Therapy: A Healing Art*. Reston Virginia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance.
- Lynton, A. (2007) La danza: enseñanza, repetición, creatividad e investigación. En Cámara, e Islas (coord.). *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva*. (pp. 251-319). México: Universidad Autónoma de la ciudad de México, Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Mendoza, M. C. (2000). *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Mora, A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología* (Tesis). Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad de la Plata, Argentina. [en línea] Recuperado el 5 de Marzo del 2014, en <http://hdl.handle.net/10915/27179>
- Panhofer, H. & Rodríguez, S. (2005). La Danza Movimiento Terapia: una nueva profesión se introduce en España. En H. Panhofer (comp.). *El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*. (pp.49-95). España: Gedisa

- Panhofer, H. (2011). Fundamentos de la Danza Movimiento Terapia. En L.A Mateos (coord.), *Terapias Artístico Creativas. Musicoterapia, Arte Terapia, Danza Movimiento Terapia, Drama Terapia, Psicodrama*. (pp.239-253). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Pérez, J. (2011). La creatividad en las terapias artístico creativas: más allá de la certeza. En L.A. Mateos (coord.), *Terapias Artístico Creativas. Musicoterapia, Arte Terapia, Danza Movimiento Terapia, Drama Terapia, Psicodrama*. (pp.43-53). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Reca, M. (2007). *Tortura y trauma. Danza/movimiento terapia en la reconstrucción del mundo de sobrevivientes de tortura por causas políticas* (Tesis de Doctorado), Facultad de Psicología de la Universidad de Palermo. Argentina: Editorial Biblos.
- Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 17 – 26. [en línea]
- Soto, C. P. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Wengrower, H. (2008). El proceso creativo y la actividad artística por medio de la danza y el movimiento. En H. Wengrower, & S. Chaiklin., *La vida es danza El arte y la ciencia de la danza, movimiento terapia*. 39 – 57. Barcelona: Gedisa S.A.