



Corporeidades, sensibilidades y performatividades. Experiencias y reflexiones

Sonia Castillo Ballén, editora

*Santiago Niño, Carlos Martínez, Martha Ospina,
Francisco Ramos, Hernando Eljaiek, Sonia Castillo,
Jainer León, Paulina Avellaneda, María Teresa García,
Jhon Mario Cárdenas, Doris Orjuela, Catalina Cortés Severino*

FACULTAD DE ARTES ASAB - SUBCOMITÉ DE DOCTORADO EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS CRÍTICOS DE LAS CORPOREIDADES,
SENSIBILIDADES Y PERFORMATIVIDADES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PARA LA CREACIÓN ARTÍSTICA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ARTE DANZARIO



CORPOREIDADES, SENSIBILIDADES Y PERFORMATIVIDADES. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Artes ASAB
© Sonia Castillo Ballén
© Santiago Niño Morales
© Carlos Martínez
© Martha Ospina
© Francisco Ramos
© Hernando Eljaiek
© Jainer León
© Paulina Avellaneda
© María Teresa García Schlegel
© Jhon Mario Cárdenas
© Doris Orjuela
© Catalina Cortés Severino

Primera edición, Bogotá, D.C., noviembre de 2014

ISBN: 978-958-8897-18-9

FRANCISCO DÍAZ-GRANADOS

Coordinación editorial - corrección de estilo

GLORIA DÍAZ-GRANADOS

Concepto gráfico, diseño y diagramación

SECCIÓN DE PUBLICACIONES

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias

FONDO DE PUBLICACIONES

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dirección: Carrera 24 No. 34-37

Teléfono: 323-9300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Impresión: Kimpres

IMPRESO Y HECHO EN COLOMBIA

PRINTED AND MADE IN COLOMBIA

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Índice

Prólogo	9
<i>Economica corporis: Cuerpo económico o incorporación del modo de producción</i> <i>Santiago Niño</i>	11
Conocimiento sobre el cuerpo y conocimiento corporal: Emergencia del sujeto en la danza <i>Carlos Andrés Martínez Medina</i>	15
No despidas el presente: Significado del tiempo para la conciencia <i>Francisco Ramos</i>	25
La danza y el encuentro: Una clase de danza contemporánea integrada <i>Paulina Avellaneda Ramírez</i>	37
La formación centrada en el cuerpo: Práctica dancística y formación de humanos integrales <i>Martha Esperanza Ospina E.</i>	43
Fantasmagorías del olvido <i>Jainer León</i>	55
Mi clase de ballet: Pluma, rey y cardumen <i>María Teresa García</i>	61
Del equilibrio y el desequilibrio: Cuerpos versátiles y asimilación de técnicas diversas de entrenamiento en la danza <i>Hernando Eljaiek</i>	73
Algunas consideraciones sobre investigación-creación <i>Sonia Castillo Ballén</i>	83
Ser y estar: De putas y maricones. Valoración del rol social del bailarín <i>John Mario Cárdenas</i>	99

Los cisnes: Una experiencia sensible en el aprendizaje del ballet <i>Doris Orjuela</i>	105
Ruinas: en la búsqueda de otros sentidos de la historia del presente <i>Catalina Cortés Severino</i>	111

Prólogo

El desarrollo de esta línea de investigación en “Estudios críticos de las corporeidades, sensibilidades y performatividades” es uno de los resultados de los procesos de indagación que llevan a cabo maestros y estudiantes de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el contexto del desarrollo de los programas académicos profesionales y de posgrado que la conforman, en su orden: Artes Plásticas y Visuales, Artes Escénicas, Artes Musicales, Arte Danzario y Maestría en Estudios Artísticos. Esta línea de investigación en particular interroga cómo participa la condición política de la existencia en la configuración de las intersensibilidades que se ponen en marcha mediante *prácticas poéticas artísticas y prosaicas de la vida cotidiana* (Mandoky, 2006), asumiendo que, en todo caso, dicha condición es corporal, pues esta es la manera como se manifiesta la vida. Aquí la acepción de “condición” tiene sentidos extendidos que intentan atrapar el dinamismo vital del “ir siendo” o del “ir existiendo”, el cual caracteriza como situada y contingente la experiencia corporal de la existencia.

La Línea de investigación se constituye a partir de las contribuciones teóricas, metodológicas y artísticas de grupos de investigación que buscan configurar un campo de indagación sobre la condición corporal de la existencia, en las prácticas de investigación, creación y formación que se llevan a cabo en el ámbito artístico y cultural de Colombia. Entre ellos se hallan los grupos de investigación para la Creación Artística y en Arte Danzario. Hoy esta Línea se proyecta como línea de investigación doctoral en el marco de la formulación del programa de Doctorado en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB, resultado de lo cual es esta compilación de textos, desde los cuales se propone una revisión crítica de aspectos que refieren a la vigencia de un estatuto corporal de perspectiva biopolítica (Pedraza, 1999) en las artes, en particular, en lo que toca a las formas del lenguaje y las prácticas artísticas.

Ni la actividad de investigación ni la de creación son ajenas a la configuración colectiva de las realidades humanas y ambientales en estas sociedades del conocimiento¹ y de las hiperestesias (Pedraza, 2004). Por el contrario, cumplen un rol decisio-

¹ Aun cuando esta denominación ha alcanzado usos destacados en el campo educativo, inicialmente proviene del campo empresarial, acuñada inicialmente por Peter Drucker (1994) y su teoría de la gestión empresarial. Según este autor, en las sociedades de la información, el conocimiento llega a ocupar el lugar que tuvieron el trabajo y las materias primas en las sociedades industriales como fuente de la productividad, el crecimiento y las desigualdades sociales.

rio en los modos de manifestación de las intersensibilidades humanas a través de los cuales se reproducen o renuevan las representaciones sociales de aspectos culturales, políticos o subjetivos –así como las comprensiones de lo que son el país, el artista, el científico– o de las nociones de raza, etnia, lo femenino, lo masculino... Tanto el sistema del arte como el sistema de la ciencia participan y alimentan la actividad humana de la “producción”, como actividad preeminente en las maneras como nos hemos relacionado con el mundo de la vida, a lo largo de las formas históricas del capitalismo industrial, de consumo y cultural. La ciencia y el arte producen información, conocimiento y espectáculo para el consumo mercantil de productos, bienes y servicios, entre los que se hallan cada vez con más frecuencia los referidos a industrias de las afectividades y las sensibilidades.

Tras la pretendida distinción del arte respecto de la ciencia, se ponen en circulación algunas de las dicotomías básicas que han estructurado históricamente el predominio del régimen mental-visual del racionalismo, entre ellas: cultura/naturaleza, hombre/animal, mente/cuerpo, femenino/masculino, razón/pasión, ciencia/arte, investigación/creación, conocimiento/sentimiento, etc. Estas mismas dicotomías, aún hoy, están vigentes y circulan en las praxis humanas que dan forma al orden corporal jerárquico que habitamos y vivenciamos, modelado por el sufrimiento que causa “la vejación de las sensibilidades” (Mandoky, 2006: 7-9) en todas las formas sociales de las desigualdades y las discriminaciones, a la vez caldo de cultivo de las violencias.

La línea de investigación en “Estudios críticos de las corporeidades, sensibilidades y performatividades” interroga en este libro el uso de estas dicotomías en discursos y prácticas artísticas modernas, que hoy se ponen en marcha en ámbitos formativos e institucionales del campo artístico nacional. Por esta razón, la línea busca generar reflexiones y procesos de investigación-creación que contribuyan a otras posibles perspectivas sobre la condición política, ambiental y colectiva de las intersensibilidades y acerca de cómo las manifestaciones poéticas artísticas o prosaicas de la vida cotidiana hacen parte viva y sintiente de las realidades. En esta obra, los maestros investigadores abordan estos interrogantes desde campos específicos de indagación acerca de las intersensibilidades, en ámbitos formativos culturales, urbanos, escénicos, dancísticos y plásticos.

El músico y economista Santiago Niño, desde una perspectiva política sobre la existencia, en “*Economica corporis*: cuerpo económico o incorporación del modo de producción”, analiza los modos del capitalismo incorporado, llamando la atención críticamente acerca de cómo los modos de producción de dicho sistema socioeconómico toman lugar en los cuerpos a través de las interacciones sociales. En esta misma lógica, en el capítulo “No despidas el presente: significado del tiempo para la conciencia”, el realizador audiovisual y actor Francisco Ramos, desde un enfoque sensorial acerca del tiempo, cuestiona la pretendida unidad del tiempo en los modos urbanos contemporáneos de vivir la vida, anteponiendo la imagen-recuerdo al poder homogenizador de la medida longitudinal del tiempo, que se da mediante los dispositivos modernos y las tecnologías de punta, esto como sello de la experiencia del tiempo, sujeta también a las condiciones sensibles de cada persona.

El escultor e investigador Jainer León, en “Fantasmagorías del olvido”, hace una reflexión sobre intersensibilidades urbanas en la ciudad de Bogotá, respecto de la ciudadanía y el conjunto de piezas de arte público representativo del eje central de la

capital. El autor establece una relación de sentido entre la experiencia sensible que puede tener el ciudadano corriente respecto del espacio público y el estado de deterioro del parque escultórico. Mientras por varios años las piezas escultóricas fueron literalmente cubiertas y sometidas a un anonimato obligado respecto de su significación, la ciudad paralelamente vivió uno de los momentos más caóticos de movilidad y seguridad. Lo anterior, en el contexto político de burla y vejación al cual fue expuesta la ciudad por cuenta de los malos manejos del poderío político y económico de sus alcaldes. Para el autor, estas esculturas, cubiertas y anónimas, dan cuenta de intersensibilidades basadas en el tedio y el olvido social y ético que vivió la ciudad.

De otra parte, la reflexión crítica sobre la condición moderna de los intercambios sensibles que se ponen en marcha en prácticas artísticas, obedece a consideraciones que sobre el tema presentan artistas del arte danzario que indagan acerca de sus propias prácticas creativas y pedagógicas. Así, desde su experiencia como bailarín e investigador, en “Conocimiento sobre el cuerpo y conocimiento corporal”, da cuenta de la posibilidad de convertir una técnica disciplinar en una manera de conocimiento. Para ello se vale de la experiencia de Rudolf Von Laban, maestro, creador e investigador de la danza y el movimiento, quien con sus aportes transforma el arte de la danza y el conocimiento corporal, al crear un espacio en el que la emergencia del sujeto es posible.

Continuando con una revisión al orden corporal moderno, particularmente reproducido e impuesto por protocolos académicos de la formación en danza, la bailarina e investigadora Paulina Avellaneda, en su texto “La danza y el encuentro: una clase de danza contemporánea Integrada” registra la resistencia que viene presentando en ámbitos formativos donde se ponen en tensión prácticas jerárquicas de segregación de los cuerpos por categorías de salud o discapacidades pretendidas.

En “La formación centrada en el cuerpo: práctica dancística y formación de humanos integrales”, desde una perspectiva psicológica y relacional sobre de la danza, Martha Ospina se centra en las bondades de la danza como posibilitadora de otras praxis corporales que agencian autonomías y libertades, en el proceso de configuración de la subjetividad a partir de la integración de las actividades espirituales, mentales y corporales que constituyen a la persona.

María Teresa García, investigadora y bailarina, en su texto “Mi clase de ballet: Pluma, rey y cardumen”, traza una ruta etnográfica crítica y cuestiona la eficacia y los ámbitos ideales de las metodologías de formación y entrenamiento del ballet clásico y las correspondientes praxis de distinción y consiguiente discriminación que dichas metodologías conllevan e instalan socialmente. La investigadora contrasta, entre las exigencias de eficacia y la idealización de estas prácticas, las realidades situadas e imbricadas del magma urbano en la ciudad de Bogotá, particularmente en la Facultad de Artes ASAB, donde tiene lugar la indagación sobre la danza como modo particular de generación de conocimientos. También, en franca crítica de las perspectivas clásicas sobre el ballet, el bailarín e investigador Hernando Eljaiek, en “Del equilibrio y el desequilibrio: Cuerpos versátiles y asimilación de técnicas diversas de entrenamiento en la danza”, presenta reflexiones sobre la configuración del bailarín como persona, a partir de la cual sus propias experiencias y realidades vividas modelan y median su relación con los aspectos técnicos de su realización como artista.

Desde una perspectiva crítica de género, el bailarín e investigador John Mario Cárdenas, en “Ser y estar: de putas y maricones” señala la valoración del rol social del bailarín e interroga cómo se ha realizado históricamente la representación social de masculinidades y feminidades para la danza, las prácticas sensibles y las performatividades que han sido impuestas como el deber ser de los roles de género. El investigador destaca el dolor en la experiencia sensible de las masculinidades otras, debido a la discriminación y el determinismo cultural respecto de los géneros, particularmente en la ciudad capital.

La bailarina, artista plástica e investigadora Doris Orjuela, en su reflexión “Los cisnes: una experiencia sensible en el aprendizaje del ballet”, asume una perspectiva pedagógica crítica y así mismo retoma los cuestionamientos al ballet y en general a las formas ortodoxas de danza realizados por sus colegas en este libro. Muestra de este modo la necesidad de romper con los paradigmas que sostiene el orden corporal moderno en los ámbitos formativos artísticos, con miras a resistir a la homogenización de las corporeidades a partir de reconocer la práctica formativa dancística como un proceso de construcción de subjetividades, de autoestructuración y de autoconocimiento. La *performer* e investigadora Sonia Castillo, en “Algunas consideraciones sobre investigación-creación”, retoma las tensiones que se presentan a lo largo del libro. Así, aborda la vigencia en los ámbitos formativos artísticos de dicotomías de fragmentación entre investigación y creación, para lo cual propone realizar un desplazamiento fronterizo hacia la práctica del indagar, en una línea viva de continuidad a través de la interacción entre sentir, conocer, relacionar, crear e interactuar, para poder interpretar... en una especie de siembra donde sentir y conocer son estados de un proceso continuo de comprensión para el ejercicio diario de existir.

Finalmente, como investigadora invitada a esta publicación, la antropóloga Catalina Cortes Severino, en “Ruinas: en la búsqueda de otros sentidos de la historia del presente”, indaga por el fragmento y la ruina como materiales de trabajo, desde una perspectiva de análisis sociocultural y estética. Catalina busca en las ruinas puertas para indagar los sentidos plurales del presente, en una apuesta por abordar la historia, más allá del texto y la narrativa, a través de las imágenes y su posibilidad de tiempos superpuestos. Abordar las ruinas desde las imágenes, para la autora, es una metáfora evocativa crítica.

REFERENCIAS

- Drucker, Peter (1994). “The Age of Social Transformation”. *The Atlantic Monthly*, 273 (11). Boston.
- Mandoky, Katya (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Pedraza Gómez, Zandra (1999). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología.
- (2004). *El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social*. En línea: <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/15-pedraza.pdf>

Economica corporis: Cuerpo económico o incorporación del modo de producción

Santiago Niño¹

LA RUTA TEÓRICA DEL CUERPO ECONÓMICO

La tesis fundamental de este escrito es que el modo de producción emerge de las dimensiones corporales de los sujetos y de sus múltiples interacciones. El modo de producción se sitúa en la corporeidad. De modo aún más concreto, la estructura socioeconómica se *incorpora* como manifestación de las maneras como la estructura determina todas las implicaciones superestructurales: arte, filosofía, política, religión, etcétera. Ello debido a que la corporeidad, como constructo social, implica la relación determinante entre estructura y superestructura, señalada por Marx en varios de sus textos, especialmente en el tomo uno de *El capital*, pero específicamente en sus obras *Trabajo asalariado y capital*, de 1847, y en el muy posterior, pero complementario, *Salario, precio y ganancia*, de 1865. En efecto, existe un conjunto de textos del marxismo que puntualizan las determinaciones del modo de producción capitalista en el trabajo. Es justamente por vía del trabajo como el modo de producción se incorpora, como el cuerpo se constituye en resultado de los determinantes históricos.

No cabe duda de que el punto de partida planteado por el marxismo fue releído agudamente en una categoría de notoria robustez, a partir de la cual surgen, por crítica o por acuerdo, las reflexiones que vinculan la corporeidad y la economía: el *biopoder*. Resulta conocida la paternidad del concepto a partir de Foucault (2005), quien claramente lo expone como condición del control. La relación que establece el autor francés entre poder, control y cuerpo es de importancia meridiana, porque señala las estrategias de influencia y direccionamiento en las esferas más reservadas de la vida de los sujetos: vida, muerte y sexualidad. Por su parte, la proyección de la categoría fue promovida por las reflexiones de Hardt y Negri (2000) que señalan la perspectiva global del dominio de la corporeidad y proponen como alternativa recurrir a la “fuerza constitutiva ontológica”. El situar la corporeidad como escenario político e ideológico suma a la comprensión de los constituyentes históricos del cuerpo y, fundamentalmente, de la corporeidad. Una revisión, a la luz de las importantes consecuencias de

¹ Coordinador de la Maestría en Estudios Artísticos de la Academia de Artes ASAB-Universidad Distrital FJC. Docente investigador de esta institución. Magíster en Gestión Cultural, Universidad de Barcelona y Especialista en Gerencia y Gestión Cultural, Universidad del Rosario. Miembro del grupo de investigación CuestiónArte (Colciencias).

la instrumentación tecnológica del poder puede leerse en la perspectiva de Agamben (2010). Sin embargo, su entrada tiene relación con su propuesta ampliada de la categoría tecnología y cómo se manifiesta como un tipo histórico de poder soberano. En efecto, la soberanía –y las autonomías– constituyen la línea de tensión fundamental entre la corporeidad y su dimensión política.

Finalmente, es necesario considerar un eslabón crucial en la reflexión que vincula la corporeidad y la economía. Esta asociación fue agudamente revisada por Paolo Virno (2003), quien retoma los fundamentos marxistas del problema y declara que el capitalismo requiere de un control efectivo de la fuerza productiva, la cual se aplica directamente en el cuerpo y la corporeidad del trabajador. Para Virno, la subjetivación de la multitud explica que esta es capaz de emotividad como medio vinculante de la condición subjetiva y colectiva. En ello se aproxima de forma coincidente al concepto de estructura del sentimiento, de Williams (1980)

CUERPO BIOLÓGICO Y CORPOREIDAD SOCIOCULTURAL

El cuerpo constituye la primera y fundamental herramienta de intervención fáctica en la realidad. A partir de las condiciones impuestas por el cuerpo, por sus limitaciones en la capacidad de operación en el entorno, el cuerpo mismo se proyecta en una extensión que multiplica su capacidad en una conocida solución: la herramienta. La herramienta es cuerpo ampliado. Las herramientas permitieron la eficacia del trabajo, y su perfeccionamiento, el incremento del producto. Esta relación establece claramente la condición relacional entre cuerpo, herramienta, trabajo y producto, que constituye un encadenamiento básico para comprender la respuesta adaptativa del cuerpo a la organización económica. Esto abarca no solamente el trabajo físico, además incluye el trabajo intelectual, que también es, sin duda, desde los enfoques neurocientíficos, manifestación del cuerpo.

En el cuerpo se manifiestan los diferentes modos de producción históricos. Acá es imposible hacer una revisión anatómico-histórica de los cuerpos con relación al tránsito histórico de los modos de producción, pero pueden distinguirse rasgos que hacen evidente la condición del cuerpo como respuesta a las formas de producción y de consumo en la sociedad. En lo que toca al capitalismo, modo de producción de especial importancia para esta reflexión, daremos una mirada al cuerpo como resultado de los procesos inmanentes del sistema y a lo que puede llamarse expresión corporal de capitalismo cultural.

El cuerpo presenta entonces una condición evolutiva determinada por el medio natural. Sin embargo, el ascenso de la complejidad intersubjetiva entre los miembros de las especies conduce a necesidades adaptativas al medio social. Esta necesidad de orden adaptativo supone el tránsito del *cuerpo* a la *corporeidad*, entendida como el involucramiento de la sociedad y la cultura en su entendimiento y función sociohistórica. Sin embargo, la acción adaptativa a la sociedad explica, sobre todo, las transformaciones y los usos del cuerpo, que de suyo son bases sustanciales de la cultura.

Por tanto, la conocida síntesis histórica aportada por el marxismo, a la luz de los procesos dialécticos de superación de los modos de producción, puede verificar transformaciones y usos históricos del cuerpo o, mejor, el cambio histórico de la corporeidad. Ello parte de entender a la corporeidad como un sujeto histórico. El cuerpo

del esclavismo, del feudalismo y del capitalismo comporta su propia identidad histórica. Vale la pena anotar que el arte pictórico y escultórico ha aportado invaluables referentes que dan cuenta de estos tránsitos.

TRABAJO Y EDUCACIÓN COMO DETERMINANTES HISTÓRICOS DE LA CORPOREIDAD: LA CORPOREIDAD CAPITALISTA

La corporeidad está condicionada por dos acciones de principal importancia en la socialización e integración a la estructura socioeconómica: el trabajo y la educación. El trabajo es el determinante histórico principal de la corporeidad, dado que es el factor que introduce a la esfera de la producción y, por tanto, a la participación en la dimensión material de la sociedad y la cultura. La educación es el determinante histórico secundario de la corporeidad, dado que, a su turno, induce la reproducción social y, por ende, la participación en la dimensión simbólica de la sociedad y de la cultura. Este documento se centra en el determinante principal: el *trabajo*.

En este sentido, la corporeidad en el capitalismo está determinada por las transformaciones sustantivas observadas en las condiciones del trabajo dentro del llamado capitalismo cultural (Rifkin, 2000) o capitalismo tardío (Mandel, 1986). La crisis de la condición contemporánea del trabajo, que en algunos teóricos ha conducido a la afirmación del *fin del trabajo* (Rifkin, 1996), es sustantiva en la corporeidad contemporánea. Las estrategias de flexibilización laboral, el decrecimiento de la calidad del trabajo por vía del ingreso, la represión de la demanda agregada, la erosión del sindicalismo como base de representatividad social del trabajo, además de la importante recomposición de la proporción ocio/trabajo, han creado un escenario sin precedentes en las condiciones del trabajo. Este último factor explica realidades fundamentales de la corporeidad y, sobre todo, su centralidad en el debate actual. El ascenso de la economía creativa, cultural y digital instala en ella, por vía del consumo, un nuevo y fértil escenario de mercado. En conclusión, la corporeidad, entendida como una elaboración sociohistórica, manifiesta la contradicción interna propia del modo de producción capitalista y es lugar fundamental de la confrontación entre capital y trabajo.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio (2010). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, Michel (2005). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Hardt, Michael y Antonio Negri (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mandel, Ernest (1986). *El capitalismo tardío*. México: Era.
- (1980). *Long waves of capitalist development. The marxist interpretation*. Cambridge University Press [Las ondas largas del desarrollo capitalista. La interpretación marxista. Madrid: Siglo XXI].
- Rifkin, Jeremy (1996). *End of the Work*. Nueva York: Putnam's Sons.
- (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud: Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños. En línea: http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/2012/08/virno_gramaticadelamultitud1.pdf
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Conocimiento sobre el cuerpo y conocimiento corporal: Emergencia del sujeto en la danza

Carlos Andrés Martínez Medina¹

EL PRESENTE ENSAYO pretende dar cuenta de la posibilidad de convertir una técnica disciplinar que busca “la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace [...] [al cuerpo] tanto más obediente cuanto más útil, y al revés” (Foucault, 1974: 142), en una manera de conocimiento singular que da paso a una tecnología del yo. Para ello nos valdremos de la experiencia de Rudolf Von Laban², quien con sus aportes transforma el arte de la danza y el conocimiento corporal, al crear un espacio en el que la emergencia del sujeto es posible.

Comenzaremos por preguntarnos si existe un saber en torno al cuerpo. Parte del poder disciplinar se desarrolla con respecto a ciertas prácticas que atraviesan el cuerpo. De diversos modos y desde diferentes disciplinas se presta una atención renovada al cuerpo a partir del siglo XV. “Desde esta lógica, la sociedad disciplinaria fabrica cuerpos y sujetos, fija con exactitud la función de sujeto al cuerpo” (Jiménez, 2006: 150). La sociedad disciplinar termina de construir las bases de la medicina moderna occidental, de la psicología, de la psiquiatría y de otro cúmulo de disciplinas científicas y terapéuticas que podrían permitirnos hablar de un saber corporal.

El discurso de lo corporal también se halla disperso en disciplinas no científicas. El riguroso estudio anatómico realizado por Leonardo da Vinci da origen a la teoría de las proporciones y redimensiona la utilización de la representación corporal en el arte. Para ello se enfrenta a la reglamentación existente en torno a las disecciones y abre el camino para que las facultades de medicina realicen autopsias más abierta y frecuentemente.

¹ Maestro en Artes Escénicas con Énfasis en Danza Contemporánea y Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Proyecto Curricular de Arte Danzario; director del semillero de investigación Saberes y Prácticas Danzarias e integrante de la línea de investigación en “Estudios críticos de las corporeidades, sensibilidades y performatividades”, de la Facultad de Artes ASAB.

² Maestro, creador e investigador de la danza y el movimiento (1879, Presburgo - 1958, Weybridge).

En el siglo XVI y aun en el XVII era raro que un aspirante a médico tuviera contacto con órganos o tendones de un cuerpo humano real. El discurso y la práctica médica tenían desarrollos muy dispares. En el discurso científico y en el artístico, el saber sobre el cuerpo se construyó a partir del cuerpo muerto. La teoría de las proporciones en la representación estética del cuerpo se manifiesta en la pintura y la escultura, que pretenden estáticamente representar lo dinámico, pero su materialización sigue siendo restringida a lo inanimado.

El poder disciplinar, en correspondencia, tiene como uno de sus objetivos primarios identificar y delimitar los espacios en los que el cuerpo desarrolla sus acciones; necesita circunscribir el cuerpo a un espacio reducido donde el saber es aplicable. Así se establecen las células espaciales en la fábrica, en el monasterio, en el cuartel. El cuerpo se controla y se disciplina mediante la determinación de las relaciones específicas con los gestos, los objetos y otros cuerpos: “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar ‘las disciplinas’” (Foucault, 1974: 141).

Los procesos de industrialización en Europa occidental y en Norteamérica emergen, se desarrollan y establecen en medio y en parte gracias al poder disciplinar. Al mismo tiempo, las técnicas de control pretenden sofisticarse: “técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia, puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva micro física del poder”. Un ejemplo de esta sofisticación se da en la primera década del siglo XX. Recordemos que para Foucault estas técnicas “no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero” (p. 143).

Alrededor de 1910, una compañía minera inglesa encarga a un arquitecto nacido en Hungría desarrollar un mecanismo que aumente la eficiencia y, por tanto, la productividad de los trabajadores de una mina. El arquitecto, llamado Rudolf von Laban, inicia entonces un riguroso estudio de la manera como los mineros realizan su trabajo, es decir, el modo en que utilizan su cuerpo. En primer lugar, trata de establecer las maneras más eficientes que adopta un cuerpo para desplazarse y producir una tarea particular. El desplazamiento eficiente implica la correcta utilización del espacio, pero –advierte Laban– ello depende, por una parte, de la relación entre sus diferentes segmentos corporales y, por otra, de la relación de su cuerpo como unidad integrada al espacio. A la primera relación la denominó *espacio íntimo* y a la segunda *espacio total*.

Además, el desplazamiento se realiza empleando una determinada intensidad energética y desarrollando una cantidad de tensión muscular. Para Laban el nivel de tensión depende de la correcta utilización del peso corporal. Además, es posible utilizar el peso del cuerpo o de los sujetos a favor de un desplazamiento. Por último, también es necesario emplear una cierta cantidad de tiempo al desarrollar un desplazamiento. Configura entonces cuatro variables en el desarrollo de una acción y establece los puntos extremos en los que una acción es susceptible de ser realizada: el espacio, que puede ser directo o indirecto; el flujo, que puede ser libre o conducido;

la fuerza, que puede ser suave o firme; y el tiempo, que puede ser súbito o contenido³. La relación de estas variables las denomina “esfuerzo”. La teoría del esfuerzo parte de sus variables, denominadas factores de movimiento.

Al cumplir con el objetivo de hacer más productiva la mina, esta constituye claramente una técnica de poder disciplinar, ya que atiende a la distribución espacial de una actividad determinada, con una organización particular del tiempo y en una combinación específica de fuerzas para hacer al cuerpo cada vez más útil. Sin embargo, al cumplir este cometido, Laban se embarca en una empresa que absorberá su vida, sin que llegue nunca a completarse: notar el movimiento, crear un sistema de signos escritos que permitan consignar en una hoja toda la gama de movimientos que estén en la posibilidad de ser realizados por el ser humano, ya no buscando la eficiencia en el sentido de la producción material, sino como una construcción de conocimiento corporal.

En primera instancia, toma el espacio íntimo y lo define como el espacio circundante al cuerpo que puede ser alcanzado por algún segmento corporal, sin desplazar el centro de gravedad. La representación de este espacio es una esfera que rodea el cuerpo, llamada kinesfera.

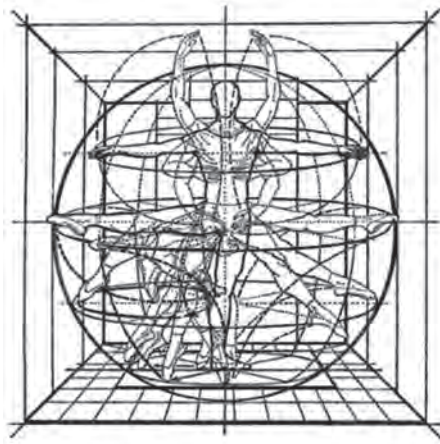


Figura 1. Kinesfera.

Fuente: *Corpos em Composição*: <http://www.corposemcomposicao.blogspot.com>

Luego de probar muchas maneras de notar las diferentes posibilidades de desplazamiento dentro de la esfera establece convenciones geométricas para las direcciones así:

³ Dependiendo de la traducción de los textos de Laban, la denominación de las variables del esfuerzo son diferentes. Aquí hemos seleccionado, según nuestra experiencia, las más cercanas a los conceptos que a nuestro entender él plantea. En particular, encontramos que el factor aquí llamado “fuerza” es comúnmente denominado “peso”, y sus variables son llamadas “pesado” y “liviano”; sin embargo, en nuestros ejercicios creativos y pedagógicos hemos encontrado que “suave” y “firme” corresponden mejor a los postulados de Laban y son más claros para quienes estudian el movimiento.

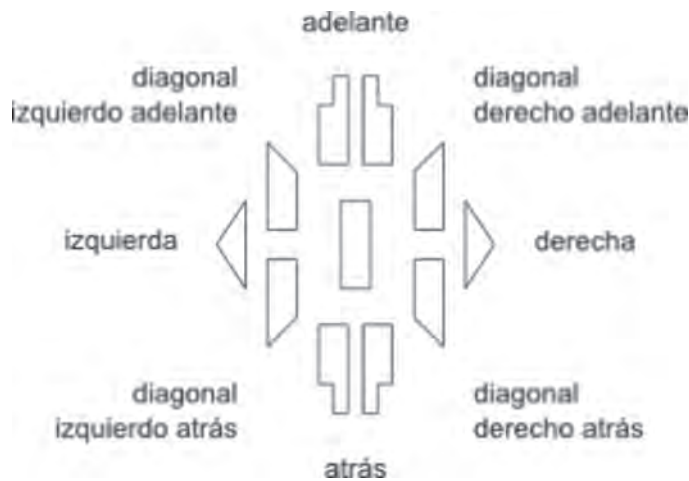


FIGURA 2. Direcciones.

Fuente: Studio pulto (<http://www.studiopulto.org>).

También diferencia los “niveles del espacio” y les asigna las cualidades de bajo, medio o alto, representados en las figuras geométricas como sigue:

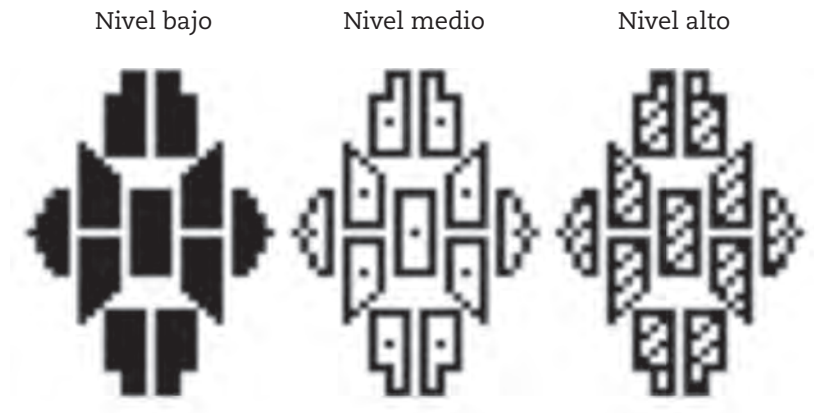


FIGURA 3. Direcciones y niveles.

De este modo, ya es posible representar mediante un signo la dirección de un desplazamiento de algún segmento corporal dentro de la esfera. Pero este desplazamiento se puede desarrollar con diferentes cualidades –según Laban, con diferentes esfuerzos–. Para representar el esfuerzo empleado en un desplazamiento, Laban ubica en un gráfico las variables del esfuerzo mencionadas de la siguiente manera:

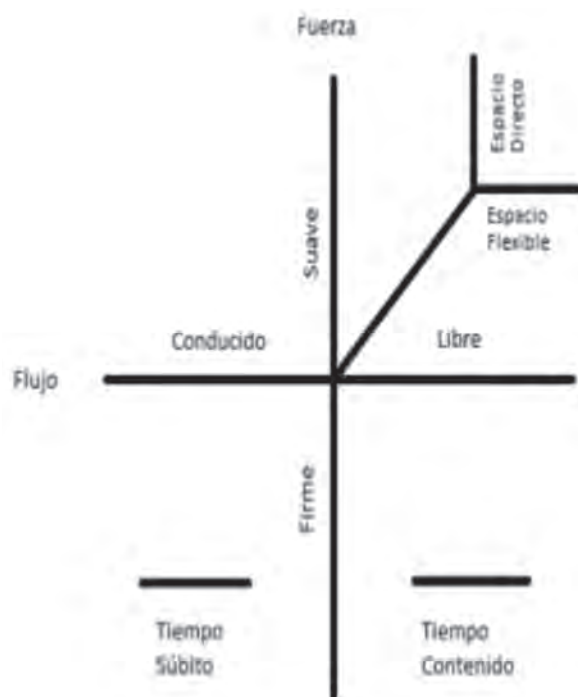


FIGURA 4. Gráfica del esfuerzo.

Así tenemos la posibilidad de escribir la dirección del movimiento y las características de esfuerzo con que este se realiza. La Figura 5, por ejemplo, nota un movimiento que tiene como dirección adelante, a la izquierda y abajo. Además, el movimiento es suave en la fuerza, flexible en el espacio, libre en el flujo y contenido en el tiempo.



FIGURA 5. Labanotación 1.

Por supuesto, esto no basta para poder comprender cómo se ejecutó un movimiento y repetirlo cada vez. La notación se complejiza más y se utilizan diferentes variables con sus respectivos signos. Existen signos para notar el espacio total, modos para denominar acciones específicas, como rodar o saltar, y otras variables que relacionan el esfuerzo con el diseño, entre otros.

Toda esta sistematización de la escritura del movimiento es llamada labanotación y se compone de la coreótica, que estudia el diseño del espacio, y la eukinética, que estudia la dinámica del movimiento. Actualmente, en Inglaterra y Estados Unidos, principalmente, sigue desarrollándose la labanotación. Como ejemplo de la riqueza de esta escritura de la danza, podemos ver en la Figura 6 parte de la notación de la obra *La última estación*, dirigida por el maestro Juan Carlos Agudelo, montaje de grado en el año 2012 de los estudiantes de Artes Escénicas de la Facultad de Artes ASAB, énfasis en Danza Contemporánea.

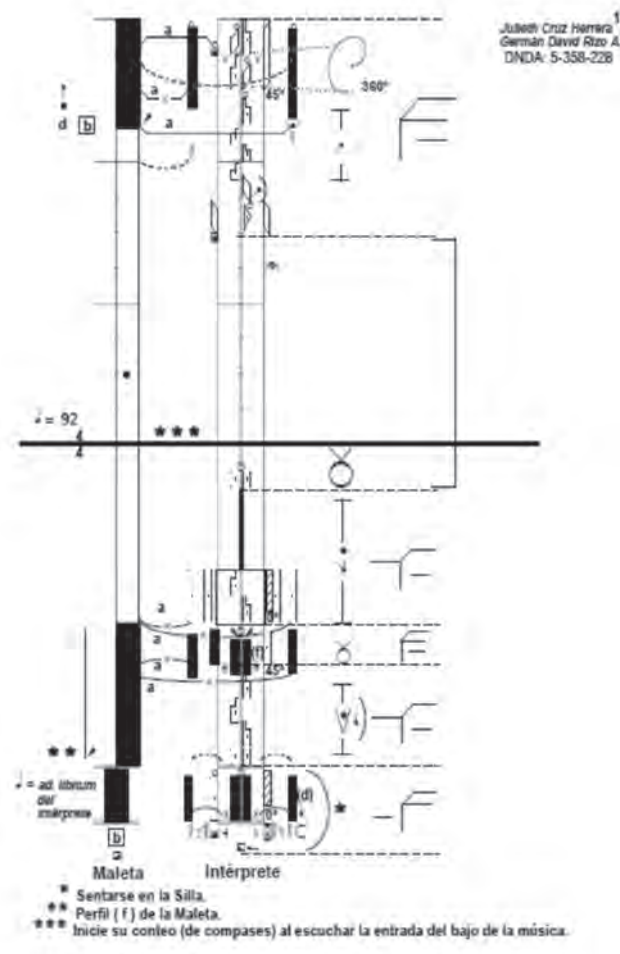


FIGURA 6. Labanotación 2.

En la investigación “El sistema de labanotación como herramienta para la identificación del proceso cognitivo de la acción danzada”, Julieth Cruz, la autora, junto con Germán Rizo notan una de las escenas de la obra, luego entrenan a un intérprete para comprender el sistema de notación y este logra reproducir la escena solamente a partir de la notación. Hasta donde sabemos, es la única obra de danza registrada en la Dirección Nacional de Derechos de Autor en Colombia por medio de un sistema de escritura dancística.

Al igual que la gramática musical, este sistema de escritura del movimiento no garantiza la reproducción idéntica de una acción corporal determinada, pero las mediaciones desarrolladas por los sujetos en los ejercicios de escritura, interpretación y ejecución del movimiento tienden un puente entre lo escrito y lo realizado. Varias generaciones se han dedicado a perfeccionar este puente, aunque, a pesar de la importancia del mismo, el conocimiento de la labanotación no se ha generalizado entre quienes nos dedicamos al estudio del movimiento.

Sin embargo, tanto en el campo de las artes escénicas como en el de la música existen desarrollos investigativos y creativos alrededor de la labanotación. El objetivo de estas indagaciones no es exclusivamente aprender con total profundidad el sistema escritural, sino tomarlo como herramienta de comprensión profunda de la relación de nosotros mismos con el mundo a través del movimiento del cuerpo. Lo que inició como un estudio de eficiencia al servicio de la industrialización se convirtió en un mecanismo altamente sofisticado de reflexión propia, una reflexión práctica y meticulosa que produjo una manera de conocimiento de sí que permite la emergencia del sujeto. ¿Por qué hacemos tal afirmación?

Vemos cómo en el poder disciplinar se implementan técnicas de sujeción corporal mediante la instauración de una serie de prácticas corporales ejercidas en instituciones creadas para tal fin. Estas técnicas buscan siempre la mayor eficiencia, se van desglosando, segmentando y cada vez son más particulares y específicas, llegando a niveles de especialización sorprendente. La codificación exhaustiva de la correcta utilización del cuerpo en el tiempo, en el espacio, y de la realización de los gestos, en relación con los objetos y hasta con los otros cuerpos, produce paulatinamente un conocimiento sobre el cuerpo, un saber que es creado por la sociedad disciplinar y está al servicio de esta.

El desarrollo de Laban comienza siendo un intento más del perfeccionamiento de estas técnicas; sin embargo, en su pretensión de notar el movimiento condensa paulatinamente una serie de procedimientos corporales y construye una teoría de análisis del movimiento, que tiene como objeto de conocimiento el cuerpo.

Si tenemos en cuenta que “la emergencia del sujeto se ubica en el entrecruce de fuerzas, entre unos sujetos”, instituciones y saberes (Jiménez, 2006: 153), será necesario señalar algunos acontecimientos en relación con estas variables para poder considerar el estudio del movimiento en Laban como una práctica de sí y no solamente como una técnica disciplinar.

En primer lugar, Laban se percata de que el estudio del movimiento del obrero en la mina ofrece posibilidades limitadas. Es entonces cuando se interesa por diferentes labores de la sociedad industrial y, más adelante, se concentra en las actividades cotidianas de caminar, sentarse, acostarse, esquivar un carro, subir y bajar de un andén, etc. Luego, para dar cuenta de todas las posibilidades de movimiento enmarcadas

en las variables que ha desarrollado, parece que la única estrategia consiste en asumir el cuerpo como espacio creativo, explorando todas las acciones de movimiento que su teoría le propone.

Esto implica que el desarrollo de ese saber corporal que se está construyendo ya no está al servicio de la institución y, además, que su sentido cambia, por cuanto su fin ya no reside en el aumento de la eficiencia y, en consecuencia, de la productividad, sino en el conocimiento del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento, es decir, en la construcción de un saber corporal.

Este saber corporal se distingue de los saberes sobre el cuerpo en la medida en que la medicina, la psicología, la psiquiatría e incluso el arte, por lo menos en Occidente, han desarrollado saberes en torno al cuerpo, la mayoría de las veces, tomándolo como un objeto ajeno e inanimado. En cambio, para este saber corporal, el objeto y el productor de conocimiento son uno solo: el mismo cuerpo. Esto demarca una estrecha relación entre la producción de conocimiento y la experiencia de sí –en términos pragmáticos, un médico puede tratar un cáncer sin haberlo vivido él mismo–. Esta relación en el ejercicio de la disciplina resulta casi una condición para el psiquiatra que trata la esquizofrenia o la psicosis; por contraste con el conocimiento corporal, que exige la experiencia del hecho vivido para poder incorporar el conocimiento.

Pero esta experiencia de sí no está referida únicamente a las condiciones biomecánicas del cuerpo. Actualmente, varios estudios están encontrando correspondencia biomecánica en las emociones tienen⁴. Los mismos estudios denominan la presencia del cuerpo y de la vida en el mundo como un estado tónico emocional. Por tanto, abordar un saber cuyo objeto es el cuerpo y además emerge del cuerpo implica también un conocimiento de las posibilidades emotivas de la existencia.

Debemos tomar en cuenta que para principios del siglo XX, época en la que Laban desarrolló su sistema de notación, cuando se aludía a la danza –aceptada como disciplina por organizar una serie de saberes en la realización de unas prácticas con objetivos delimitados–, se pensaba en la danza clásica, restringida al espacio escénico del teatro, y que las posturas de Laban se distanciaban del ballet en algunos sentidos, pues le interesaba indagar por las diferentes posibilidades de la relación del cuerpo con el espacio y necesitaba ampliarlo. Por ello, además de ir al teatro, realizó indagaciones en fábricas, espacios al aire libre, como parques y coliseos y en general en cualquier espacio que le sugiriera un nuevo tipo de relación con el cuerpo.

Por otro lado, la danza clásica ofrecía una serie de códigos de movimiento, muy bien definidos, que se convertían en lenguaje de representación, vigente hasta hoy; en cambio, para Laban no existía un código preestablecido, sino que cada exploración que resultaba en una puesta en escena era, en esencia, una indagación sobre las diferentes posibilidades tónico-emotivas del cuerpo en las dimensiones de las variables por él establecidas.

Las implicaciones de su trabajo en la danza fueron coyunturales y marcaron nuevos rumbos, que aún hoy siguen siendo fructíferos. A partir de Laban cambian radicalmente la concepción de la danza y lo que es el bailarín; en particular, el sujeto bailarín ya no debe ser de manera exclusiva un ser humano dotado de cualidades

⁴ La principal exponente de esta postura es Maxine Sheets-Johnstone, principalmente en su libro *Thinking of Movement* (1999).

físicas extraordinarias que deben ser desarrolladas desde la infancia. Como el saber corporal emerge de la experiencia de sí, de la relación consigo mismo, y se ajusta a la realidad particular de cada individuo, existe un conocimiento corporal propio y particular de cada sujeto, con su estatura, su contextura, su peso, su emotividad, su reflexividad, entre otros, sin que esto implique que no haya posibilidades de estructuración de conocimiento. Debido a ello, podemos ver hoy cómo algunos cuerpos, con regímenes de entrenamiento altamente especializados, parecen sacados de un molde y otros, con sistemas de entrenamiento tan rigurosos como los anteriores, pero que se decantan por el estudio del movimiento personal, generan corporalidades tan dispares como los propios individuos.

Por todo esto, creemos que existe la posibilidad de la emergencia del sujeto en la danza. Como hemos visto, con el desarrollo de este arte, en particular desde los aportes de Rudolf von Laban, el sujeto, las instituciones y los saberes han pasado por una transformación evidente al punto que ahora “es el sujeto el que se construye desde su cuerpo, desde la experiencia de sí, [y es él] quien ha dado algún tipo de respuesta y ha luchado por el respeto de las formas y espacios de libertad” (Jiménez, 2006: 150), construyendo, como vimos, a partir de una técnica disciplinar, una hermenéutica del sujeto y, por tanto, una tecnología del yo, una tal que, siguiendo a Foucault, permite “a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (1990: 48).

REFERENCIAS

- Cruz, Julieth (2014). *El sistema de labanotación como herramienta para la identificación del proceso cognitivo de la acción danzada*. Bogotá: s.p.
- Foucault, Michel (1974). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- ___ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- ___ (1994). “Hermenéutica del sujeto”. En *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- ___ (1998). “El sujeto y el poder”. *Texto y contexto*, 35 (abril-junio): 7-24.
- Jiménez, Absalón (2006). *Subjetivación y sujeto en la obra de Michel Foucault*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Sheets-Johnstone, Maxine (1999). *Thinking of Movement*. Nueva York: Board.
- Laban, Rudolf von (1975). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- ___ (1978). *Dominio do Movimento*. Sao Pablo: Câmara Brasileira do Livro.

No despidas el presente: Significado del tiempo para la conciencia

Francisco Ramos

LA CITA

Todas las horas fueron llegando sigilosas al gran campanario donde habría de efectuarse la reunión puntual, llamada así por el cumplimiento estricto de sus participantes. En ese momento de media noche el tiempo se paraba, y como todos dormían, nadie se percataba de ello. Las horas aprovechaban la situación para evaluar sus actividades. En esta oportunidad la discusión se inició con la discrepancia sobre la mayor o menor importancia de cada una de ellas. Seis de la Mañana se estiró cuan larga era, y luego de sacudirse numerosas gotitas de la escarcha matutina que se aferraban indefensas a su puntero empezó a presumir de ser imprescindible para asistir a la parte más hermosa del amanecer, pues, dijo, doy comienzo a toda actividad y revitalizo los pensamientos; conmigo la vida comienza cada día. Once, siempre bostezando, afirmó que la madrugada era mala porque producía resfriados y debilitaba; además ella era la consentida de los espíritus privilegiados, no sometidos a trabajar porque lo tienen todo.

Siete de la Mañana apoyaba a Seis, pero se quejó de que con frecuencia tenía que andar en carreras para que los dormilones no llegaran tarde a cumplir sus obligaciones. Debido a esto prefería el uso de los minuterios livianos, que le permitían ser más elástica, y dijo que su situación era de las mejores, porque podía apreciar todos los días el humo que salía del pocillo del tinto fresco y el ruido limpio de las voces que se empezaban a encontrar en las calles.

No hablen de ruido, exigió Cinco de la Mañana, que se mostraba irritable, pues sostenía que el timbre del reloj era nocivo y estaba contra la naturaleza; la prueba de ello estaba en que muchos segundos le amanecían retorcidos como fibras de esponja y los perdía para siempre. He ahí la contradicción, afirmó victoriosa Cuatro de la Mañana, mientras un elemento ajeno a la vida y estridente viene a perturbar la armonía de nuestro paso, un hermoso producto de la naturaleza, un sonido que brota de ella espontáneamente sin ocupar el lugar privilegiado de despertador. Cuatro, por gran claridad, debido al lugar que ocupa en la mañana, se destacaba por las más lúcidas disertaciones y por estudiar Derecho para recuperar el Tiempo Perdido. Me refiero

–continuó– al gallo, cuyo canto sencillo y armonioso embarga de alegría y entusiasmo a quien lo escucha, porque es la voz de la existencia que penetra en todos los sueños. ¡Bravo!, gritaron todas las horas nocturnas y aplaudieron a su vocera favorita, en vista de que casi todas se sentían lesionadas por el despertador.

Súbitamente, el debate se interrumpió, pues se presentó un incidente con Dos de la Mañana, quien dejó caer al piso un estuche de viento que servía para guardar los escalofríos con los que los habitantes de esta hora suelen envolver en las calles oscuras a los incautos. Doce de la Noche, como moderadora, increpó a Una y le prohibió volver a infundir en las conciencias la consigna de “robar un minuto de su tiempo”, que hasta el momento venía introduciendo en los sueños. Aprovechó la interrupción para insistir en que la reunión no se podía prolongar más de lo previsto, pues Dos de la Mañana podía utilizar esto como disculpa para sacar a relucir su permanente tic-tac, que la afectaba desde la noche anterior, y quedarse en vela amparando la impunidad. Frente a la observación, tomó la palabra Cinco de la Tarde para pedir cambio de turno de la noche, pues siempre estaba fatigada y triste, confundida entre el humo de las fábricas y de los buses urbanos, y se desesperaba con el deseo de caminar, sin poder siquiera darle una vuelta al reloj montada en el horario. Sacando de su lonchera un trozo de neblina, se acercó Una de la Tarde para exigir más lentitud a sus antecesoras y sucesoras, porque todos los días vivía acosada y no podía disfrutar el almuerzo, al que tenía derecho más que nadie por llamarse la hora del almuerzo.

Ocho de la Noche, considerando llegado su turno para hablar, se levantó estruendosamente, de tan cargada como estaba de sonajeras, muñecas, carritos, ábacos y cajitas de música, que al instante empezaron a emitir sus infantiles melodías. Ya se le ha advertido –dijo Doce de la Noche, enfurecida– que cuando quiera intervenir no se pare; es la única que está dispensada para hacerlo por todo ese alboroto que arma al moverse con esa cantidad de juguetes. Esta, por ser la hora en que los niños y las niñas duermen, se quedaba siempre custodiando todos los juguetes, los cuales debía entregar a su hermana Ocho de la Mañana para que ella los retornara a sus pequeños dueños. A ver, ¿qué es lo que va a decir?, inquirió Doce de la Noche, muy molesta. Ocho de la Noche formó un cuadrado con sus labios, empezó a llorar apretando los ojos y enseguida se sentó, frunciendo los hombros. De inmediato se levantó Tres de la Mañana tambaleándose para protestar. Las palabras le salían con dificultad, por encontrarse mareada debido al elevado número de copas consumidas por quienes solían esperar su llegada. Me perdonan, en todo caso, y usted podrá ser la mandamás de los relojes, pero no tiene derecho a asustar a Ocho de la Noche, a quien todos queremos y consentimos tanto y... y... y..., bueno, mejor dicho, ¿qué estaba diciendo? –preguntó a Cuatro de la Mañana–, y esta, que se encontraba concentrada leyendo un grueso libro sobre Tiempo, la miró muy molesta, por lo que Tres de la Mañana se sentó y pronto empezó a roncar.

Doce de la Noche exigió más seriedad y fijó su mirada en Nueve de la Mañana, quien había hecho una grave acusación por el extravío de algunos minutos en su turno del día anterior. Ella ya los consideraba perdidos, pues nadie daba razón de su paradero. De la pérdida sindicaba a Siete de la Mañana y a Una de la Tarde, por ser las horas más acosadas del día. Dos, ofendida, aclaró que era pobre pero honrada. Nueve golpeó con fuerza sobre la mesa y exigió justicia, por ser ella la más estricta y calculadora de las horas, siendo su turno aquel en que se firman todos los contratos. Doce

de la Noche le dijo que no se afanara, que para todo había tiempo. La mayoría de las horas miraron de soslayo a Dos de la Mañana, quien se puso muy nerviosa desde que salió a relucir el tema.

Siete de la Noche, reflejando numerosos destellos en su cara, se levantó con actitud de ruego, para pedir reconsiderar la decisión milenaria de prender todas las veladoras a los santos durante su turno, no porque se sintiera mal en dicho lugar, sino porque tenía gran curiosidad por presenciar los milagros. Doce de la Noche le pidió que se contentara con el tiempo que le correspondía, pues cada una tenía que desempeñar un papel con análogos dificultades, y citó su propio ejemplo: ella no llegaba a conocer ni el día que terminaba ni el que empezaba, pero ambos la consideraban su amiga y confidente. Siete de la Noche se sentó musitando una oración con respeto.

Intempestivamente, se escucharon golpes en las puertas al campanario y todas las horas sorprendidas se pusieron en punto, recogiendo sus minuterios. Se escuchó el rugir del viento con gran intensidad. Una presencia silenciosa se acercaba a la asamblea. De repente traspasó el umbral. Era un personaje envuelto en un halo de humo con olor a incienso, vestido de negro, con sombrero y bastón. Su expresión tenía la sombra dejada por la ausencia del tiempo. No había duda, era Minuto de Silencio. Miró hacia Tres de la Tarde, quien lucía su traje negro, y en ese instante las campanas empezaron a doblar.

LA NOCIÓN DE ESPACIO-TIEMPO Y LA EXPERIENCIA CORPORAL

En nuestra experiencia de vida tenemos la sensación de vivir un tiempo unificado para todos, como si existiera un paso de tiempo general, el cual se asimila al concepto de espacio. Es decir, se le da una medida específica, al asumirlo dentro de una dimensión de tipo generalmente longitudinal. De tal manera que todos nos sometemos a ese tiempo cuya medida está dada por el reloj y los calendarios, y termina constituyéndose en un poder que rige nuestro comportamiento. De acuerdo con él, ajustamos nuestro organismo a las horas señaladas para comer, estudiar, trabajar o descansar. Tenemos que ponernos al unísono con la división unificada para todos del día y la noche, que nos da las nociones de tarde, temprano u oportuno, cuando estamos ejerciendo una actividad.

Sin embargo, de manera simultánea tenemos en la conciencia una sensación de tiempo que, permaneciendo el mismo, varía de acuerdo con las circunstancias específicas que se relacionan con lo que esperamos del entorno y con lo que se nos exige de él. Por ejemplo, una vivencia que nos representa alegría parece reducir su extensión en relación con una vivencia que nos representa desagrado. La percepción del tiempo de quien espera en un sitio el cumplimiento de una cita es diferente de la que tiene aquel a quien se espera. Igualmente, podemos verificar la variación que implica el cambio de condiciones históricas en relación con la sensación del tiempo que duran determinadas actividades. Así, la obtención de información hace cincuenta años, buscada en los libros o en los periódicos, implicaba el paso de minutos y horas, mientras que en la actualidad esta acude en el ordenador en fracciones de segundos.

Esta primera consideración nos lleva a comprender que la concepción de tiempo se relaciona directamente con nuestra experiencia corporal, la cual varía de acuerdo con las condiciones históricas en las que nos desenvolvemos. Es como si en nuestro

cuerpo se inscribieran relaciones específicas del tiempo en proporción directa con las expectativas que tenemos del entorno en que este se involucra, en una época determinada. Siendo la percepción de tiempo posible solamente gracias a que nuestro cuerpo se encuentra en un flujo de acciones ininterrumpidas desde nuestro nacimiento, cuerpo que por sí mismo construye un espacio, el tiempo que percibimos está inevitablemente vinculado con el espacio. Es inimaginable la experiencia del tiempo sin la experiencia aparejada de la espacialidad; por tanto, es necesario concebir siempre esta relación de espacio-tiempo, aspecto que desde la física señaló Einstein (Hawking, 1988). Acá es necesario aclarar que la referencia al tiempo en este trabajo implica la referencia a esta relación inseparable del espacio-tiempo.

En nuestra cotidianidad vital experimentamos múltiples tiempos, de manera que no podemos reducir el planteamiento a la disyuntiva de su vivencia como *físico* y *psicológico*, como suele hacerse cuando se abordan las denominadas vivencia interior y vivencia exterior de la persona. Nuestros estados interiores (que no están desligados de la realidad exterior, sino que forman parte de ella) tienen una gran diversidad de transformaciones. Cada una de estas implica una experiencia distinta del tiempo. Igualmente, nuestras relaciones con el entorno (y con los seres humanos con quienes interactuamos) nos generan múltiples experiencias de temporalidad.

Podemos afirmar que el presente, es decir, la experiencia determinada por nuestro cuerpo en el encuentro con la realidad de manera consciente, como lo señala H. Bergson (2010), se desenvuelve de forma diferente en las percepciones que se tienen del paso del tiempo de acuerdo con la especificidad de cada persona. Estas no corresponden a una reducción cuantitativa, como se acepta de manera general en la sociedad occidental, regida por la marcación de los relojes. Mi día no dura lo mismo que dura tu día, ni lo que dura el día de otras personas, por cuanto somos completamente distintos. Para cada individuo los factores que entran a determinar las duraciones específicas de cada episodio de su rutina son múltiples. Diferentes circunstancias y combinaciones de estas circunstancias concurren de manera simultánea en un presente determinado, para darle una forma particular al tiempo percibido por cada uno.

Otro aspecto se relaciona con la manera como interviene el pasado de cada uno para configurar la experiencia única que tenemos de tiempo. La percepción de una imagen-objeto (pues, como aclara Bergson, percibimos imágenes, no objetos, siendo el cuerpo mismo una imagen desde el campo de la percepción) se hace posible no solamente por el contacto de los sentidos con esa imagen-objeto. Es necesario que se produzca una actualización de las imágenes-recuerdo que se ajustan de manera específica para la percepción de esa imagen-objeto. Es decir, la comprensión de la percepción, la conciencia de esta, solo es posible en la medida en que se capte del presente lo que se asemeja al pasado. Así, de manera inmediata, se vienen desde ese pasado hacia el presente las imágenes-recuerdo apropiadas, las cuales completan la percepción. Es de destacar aquí que, si comparamos el suceso presente y la presencia de los recuerdos actualizados, podemos darnos cuenta de que esta temporalidad acumulada del pasado resulta ser de un volumen mayor, y a ella se suma lo nuevo del presente, que también devendrá pasado.

Para comprender este proceso podemos pensar, por ejemplo, en una recepcionista en su escritorio: en este caso, cuando la observamos, nos hacen falta no solamente las imágenes-recuerdo que nos permiten identificar que se trata de una mujer,

con una edad y un color de piel determinado. La parte no visible de ella, aunque está oculta por el escritorio, también la percibimos, y esto solo lo hacen posible las imágenes-recuerdo que nos remiten a la completitud del cuerpo humano.

CONCURRENCIA DE DIVERSOS PRESENTES EN UN MISMO ESPACIO-TIEMPO

La percepción avanza más allá de posibilitar la adquisición de conocimiento. Como lo muestra Bergson, esta invariablemente conduce a la acción, que resulta matizada no solamente con aquello que constituye el contenido de la percepción, sino con las imágenes-recuerdo actualizadas. Teniendo en cuenta que cada uno de nosotros es distinto, pues las imágenes-recuerdo son específicas y corresponden a las experiencias personales relacionadas con la percepción, no se puede esperar que esta sea igual para todos ni que las acciones que realizamos en respuesta sean siempre las mismas.

Este aspecto es de suma importancia, si se tiene en cuenta que en la sociedad occidental circulan paradigmas de uniformidad, exigencias de respuestas similares a las mismas preguntas, cuestionarios para medir las competencias. Estas últimas deben tener las mismas características para la totalidad de las personas, lo cual lleva a generar expectativas de adquirir conjuntos específicos de aptitudes a partir de asimilar un paquete homogéneo de conocimientos, hecho que va en contra de la naturaleza de la percepción.

El análisis del proceso de la percepción nos permite comprender que nuestras acciones no tienen la originalidad y la espontaneidad que generalmente suele atribuírseles. Estas acciones vienen con una determinación que, por fuerza, nos puede llevar a encontrar una paradoja al ejecutarlas. Esta consiste en que, si bien estas acciones corresponden a la novedad de nuestra intervención en el devenir, dicha novedad deja de serlo en cuanto cobran vida situaciones de nuestro pasado que parecían no tener fuerza ni vigencia como hechos reales. Dichas situaciones, consideradas dormidas en nuestro pasado y destinadas al olvido, en realidad pueden estar cobrando vida una y otra vez, matizando nuestras acciones siempre de la misma forma, desvaneciendo así la novedad.

Esto hace que nos constituyamos en portadores activos de aquello que ya hemos vivido. Obedecemos a los registros guardados en nuestra memoria, y solo mediante ellos podemos darle curso a nuestro devenir. Esto coloca a cada ser humano en una dimensión distinta con relación al momento considerado presente. Es decir, hay una gama infinita de presentes, dentro de los cuales se ubica el nuestro, determinado por nuestras imágenes-recuerdo concretas, es decir, por porciones de nuestro pasado, actualizado.

En un extremo de esta gama se encuentran los presentes de quienes están instalados en otros momentos de su propia existencia, e incluso en la existencia de sus antepasados. Esta vivencia en un pasado determinado orienta sus acciones con una especie de reserva que bloquea la posibilidad de nuevas alternativas para su vida. Esto debido a que el pasado en el que se encuentran constituye su presente. En el otro extremo de la gama están quienes solamente recogen, de una manera que podríamos

denominar económica, los datos de conocimiento básicos del pasado para realizar la percepción, y hacer surgir la acción correspondiente.

Cuando se menciona este hecho de manera general, sin ubicarlo en una vivencia concreta de alguien, esa distancia entre los seres humanos que conviven en un mismo presente, sin coincidir espacio-temporalmente, aparece como un hecho inofensivo. Esto debido a que el mantenerse en esta generalidad no produce ningún efecto en la verdadera vivencia espacio-temporal humana, como sucede con toda generalidad. Pero al ubicarnos de manera específica en las marcas de pasado que constituyen la realidad de un individuo o de una sociedad, nos damos cuenta de que las personas, atendiendo a estas marcas, pueden generar acciones destructivas para resarcir un sufrimiento de otro momento, de cuyo causante no ha quedado rastro en el presente actual.

Con estas consideraciones podemos observar la inutilidad de categorías que universalizan, y que han constituido una práctica común establecida desde el pensamiento occidental. Mediante este procedimiento se divide tanto la historia como todas las instancias de la experiencia social e individual, sin considerar la realidad que se despliega a partir de múltiples vivencias de tiempo, cubiertas por la atmósfera de los recuerdos.

Estas vivencias específicas que nos permiten la singularización de la experiencia nos llevan a identificar la presencia constante del pasado como una referencia de identidad del individuo. En su desenvolvimiento se producen de manera constante actualizaciones de los diferentes aspectos que constituyen su historia personal. Estos son episodios o vivencias que se preservan como material disponible para el momento presente, gracias a la integración indisoluble que el individuo tiene con su entorno total. A la vez, este entorno lo constituye a él, pues no se puede pensar en un individuo separado, por ejemplo, del aire que irriga de oxígeno su cuerpo; del agua, elemento esencial para la vida; de la tierra, que produce los nutrientes necesarios para reproducir su biología; del fuego, que significa la temperatura misma de su propia existencia; es decir, que los límites de su cuerpo no están en su piel.

Siendo tan decisivo el pasado en las acciones presentes, la sociedad no puede plantearse una proyección hacia el futuro desconociendo las especificidades de las historias de las personas que la componen. De tal manera que resulta inútil imponer una planificación absoluta para la vida humana en sociedad, pues esta es una modelación en filas y columnas, en las que se presentan cifras y resúmenes de las acciones futuras. La dinámica de la existencia está más relacionada con la turbulencia de una corriente de agua o con los remolinos de un huracán que con los diseños lineales rectos, curvos o cuantificables de los esquemas geométricos. Es decir, resulta imposible sustituir con un sistema de puntos y líneas la fluidez de la naturaleza en su despliegue sobre el planeta.

Este despliegue incluye la naturaleza interna de la persona, la cual percibe promesas y amenazas del entorno y genera acciones, no mediante mecanismos de causa y efecto, sino en procesos cargados de vida. Estos procesos incluyen las condiciones de la conciencia, las condiciones biológicas, las condiciones físicas y las condiciones ambientales en que estos se inscriben. Los procesos vitales despliegan movimientos de flujos y reflujos, a los que la cultura simplemente puede contribuir

retirando sus barreras limitadoras, para que pueda expandirse la capacidad humana en todo su alcance.

PERCEPCIONES DISTINTAS, UNIFICADAS AL SERVICIO DE UN PROPÓSITO

Como se ha mostrado, se produce un intento de enmascaramiento en la organización social, para distorsionar la esencia de la experiencia personal, guardada en la memoria, con todas las características aportadas desde los diferentes campos de existencia social. De tal manera que la imagen-recuerdo que concurre con la percepción producida en el presente no es uniforme para todos los seres humanos. El sello de la experiencia propia hace reconocer un número, una forma, un color, desde la particularidad propia del sujeto, de tal manera que para su comprensión resulta con un matiz único. Este hecho contrasta con la pretensión de considerar que todas las personas perciben lo mismo y lo perciben de la misma forma. La prevalencia de la particularidad permite comprender por qué se hacen tan fuertes las diferencias frente a los resultados esperados ante condiciones de realidad similares en los procesos sociales. Esto genera desconcierto en relación con la expectativa que se tiene al implementar, por ejemplo, una reforma que pretenda mejorar la calidad de vida de una población específica.

De manera que la vivencia de un tiempo presente que se hace entendible a partir de un tiempo pasado es radicalmente diferente entre un ser humano y otro. Además, lejos de pensar en la posibilidad de una aproximación objetiva a la realidad, nos encontramos frente a muchas variaciones de percepción de esa realidad, equivalentes a las mismas alteraciones generadas y registradas en la memoria, y correspondientes a los diferentes presentes anteriores.

Esto nos aleja de poder establecer parámetros exactos de percepción que nos puedan reportar regularidades irreversibles y de plantear generalizaciones que impongan la similitud de una misma percepción para todos. Referencias sobre la percepción de un individuo solo pueden ser conocidas mediante el reporte que él hace de su propia experiencia, aunque la verbalización la presenta distorsionada. Es imposible penetrar en alguien y conocer las características de su percepción.

El enigma que implican las percepciones de los otros ha llevado a indagaciones, aprovechando el desarrollo tecnológico, desde el campo visual. Se ha procedido mediante la realización de registros fotográficos para establecer lo que un individuo ve durante el lapso de un año. En el experimento se logran recoger una gran cantidad de visiones, pero simplemente se produce un registro en movimiento de las imágenes-objeto. Las verdaderas visiones percibidas no se pueden conocer mediante dicho registro, pues no se tiene acceso a la presencia de las imágenes-recuerdo del sujeto que posibilitan su percepción. Quienes hacen el estudio, al revisar el material, tendrán a su vez una percepción distinta, correspondiente a imágenes-objeto grabadas y relacionadas con sus propias imágenes-recuerdo de investigadores.

Lo anterior nos lleva a considerar que, si bien es cierto se logra uniformizar a todos los individuos de una sociedad en instancias como la educación, la participación política o la disciplina militar, este procedimiento no significa que pueda desaparecer de manera total en la persona su individualidad. Esta queda temporalmente absorbida por una fuerza superior que le impone transitoriamente un comportamiento

determinado, en el que se produce una cierta renuncia a las acciones implicadas en sus procesos perceptuales. El individuo en estado de constreñimiento está destinado a obedecer, lo que implica hacer aquello que se le señala, y que es ajeno a su propia decisión.

En el primer caso, el de la educación, se establecen programas de estudio para guiar la actividad docente en la institución, y en esta se implementa una serie de normas que deben ser seguidas por los estudiantes. Quien se margina del comportamiento impuesto de manera general es considerado como afectado por anomalías o problemas de tipo cognitivo o conductual. Sin embargo, a pesar del señalamiento que se le impone, la persona logra seguir su desarrollo. Si, por ejemplo, alguien sufre dislexia, se lo rechaza por su incapacidad para leer o identificar o escribir números. Simplemente se considera que debe ser atendido en una institución para discapacitados mentales. Sin embargo, muchas de estas personas logran alcanzar altos niveles de conocimiento y acceder a grados de estudio superiores mediante el ejercicio intenso de la memoria, de la asociación visual y de la oralidad, demostrando que no tienen dificultad alguna en el aspecto cognitivo. Este ha sido el caso de importantes artistas y científicos en la historia.

En la participación política se suelen utilizar consignas de partido como “un solo cuerpo, un solo hombre, marcha por la conquista del poder”. Con procedimientos de este tipo se logra que las personas renuncien a su individualidad, produzcan una especie de adormecimiento de su intección, como lo señala Le Bon (2005), y encaminen sus acciones en la dirección que señala el líder. En este caso se acude a imágenes visuales evocadas por el discurso, las cuales llevan a la actualización de las imágenes-recuerdo de los deseos, de las necesidades cotidianas y del respeto por los muertos. Debido a esta actualización se produce una adhesión incondicional a los propósitos políticos de quienes orientan el partido, adhesión de la masa humana que representa un poder físico real, a la manera como se constituían los ejércitos en la Antigüedad en sus luchas cuerpo a cuerpo.

Este mismo mecanismo es el que se convoca mediante el fútbol, el cual constituye una forma de entrenamiento para la guerra, en cuanto en él entran todos los símbolos constitutivos de esta: las banderas, los colores, los uniformes, los cantos de victoria, la presencia de un capitán y unos jueces. Estas no son simplemente formas metafóricas de una preparación alegórica, sino procedimientos que comprometen vidas reales y dan muestra del alcance de su radicalidad. La población entera se alinea en un lado y otro, nadie puede quedar aislado. Es un fenómeno que, al igual que la guerra, aparenta borrar las diferencias sociales, pues en este grito de batalla participan desde el lustrabotas hasta el ministro. El alcalde de la ciudad asiste al estadio y une su voz a la del obrero para hacerle barra al mismo equipo, porque ya se han borrado las diferencias, todos están alineados en bandos.

Finalmente, en el caso de la disciplina militar también se obra anulando la individualidad, pero en este caso no mediante la utilización de la palabra, sino con la intimidación que produce la fuerza. La persona obedece por temor y renuncia a sus necesidades personales, para entrar a formar parte de un aparato poderoso que se mueve de manera mecánica. Aquí la verbalización es mínima, pero es contundente, y se emite con la fuerza de la agresión para imponer obediencia. Se logra constituir así un solo cuerpo, que en este caso tiene en sus manos la violencia, mediante la cual

se alcanzan los propósitos que se señalen desde los cargos de dirección estatal. Este procedimiento tiene una aceptación transitoria, no permanente, de toda la población, pero logra una aceptación permanente de alguna parte de la población, como garantía para que se mantenga el control de la sociedad (son los que militan para siempre en un grupo). Controlar a toda la población todo el tiempo es imposible.

La tendencia a generar una igualación mecánica y a convertir a todos los seres humanos en unidades similares que actúen al unísono desconoce la especificidad de cada existencia, la cual implica procesos distintos de percepción y de acción. Como se señaló, esto se logra de manera transitoria, pero a la vez se realiza de forma permanente, si se considera desde la estrategia de cambiar cada vez el grupo humano controlado. El procedimiento implica desconocer el espacio-tiempo de la persona, encajándola de una manera forzada en un espacio-tiempo general, totalmente ajeno al suyo.

LA DUPLICACIÓN DE LA REALIDAD

La generalización de un espacio-tiempo se ve reforzada por los medios de comunicación, que tienen el poder de hacer que un hecho sea común para millones de personas y de involucrarlas en este. Para ello generan expectativas y orientan las percepciones y las acciones individuales en el sentido requerido por quienes tienen el control social. Además, configuran lo que podríamos denominar la presencia de una nueva realidad, mediante la cual se desconoce la realidad específica del individuo.

Este proceso de duplicación de la realidad parte del desarrollo y aprovechamiento de un aspecto fundamental en la conformación del cerebro, como está concebido actualmente en el mundo occidental. Este corresponde al papel que cumple el lenguaje en una de sus etapas históricas: la correspondiente al momento en que se independiza, adquiere vida propia y prescinde de la realidad para poder imitar aspectos de esta. Ante la ausencia del objeto, el lenguaje lo nombra, no solo con la palabra oral, sino mediante su representación a través de signos gráficos. Esta duplicación de la realidad adquiere tal fuerza e independencia que termina gobernando la vida misma de las personas, como lo evidencia el proverbio “las palabras vuelan, lo escrito queda”, atribuidas al orador romano Caio Titus. Pilatos se hizo famoso por sus palabras “lo escrito, escrito está”, dichas para salvar su responsabilidad. Esta fuerza del texto escrito la podemos evidenciar considerando el poder que tienen en todo el mundo los diferentes códigos, constituciones, legislaciones, decretos y normas emanadas a diario, que son la base para decidir el destino de millones de personas.

De tal manera que el ser humano pasa a ser el súbdito de esta realidad inventada, hasta el punto que, bajo el imperio de lo escrito, se han producido condenas a muerte, guerras, saqueos y grandes movimientos que cambiaron para siempre el rumbo de la humanidad. Basta pensar, por ejemplo, en cómo los europeos llegaron a América con títulos reales, textos escritos, mediante los cuales la corona les otorgaba la propiedad de los territorios de América, incluyendo la de sus habitantes.

La duplicación aludida de la realidad se vio favorecida con la sustitución histórica de la experiencia colectiva de las personas hasta finales de la Edad Media, por la imposición del racionalismo en el siglo XVII. Sus postulados condujeron a instaurar un criterio individualista en perjuicio de la concepción de grupo. Esta concepción, que se volvió la práctica de la sociedad occidental, otorgaba a la persona el derecho de

escoger y el ejercicio de su libertad. De esta manera ella avanzaba hacia el progreso, pero el avance implicaba obedecer a esta duplicación de la realidad en consignas de guerra y conflictos de diferente orden, cuyo fondo estaba en el interés específico de determinados grupos instaurados en el poder.

En esta etapa de la humanidad se impulsó el desarrollo de la ciencia, el cual dio inicio, en una escala mayor, al avance tecnológico, según el criterio de crear reservas de recursos para la sociedad. También se favorecieron requerimientos tan importantes como la salud, con el desarrollo de la medicina. Sin embargo, a la par del aporte positivo de estos progresos, se sentaron las bases para la instauración del poder nuclear, las guerras con armas de exterminio masivo y la contaminación del planeta. Estos hechos son inimaginables sin el desarrollo alcanzado hasta ahora, cuya constante es la existencia de realidades paralelas, construidas en las mentes de las personas, para que asuman y actúen de acuerdo con determinadas orientaciones de un espacio-tiempo general que impone un *hoy* para todos.

En la actualidad, dentro de estas realidades inventadas se encuentra la denominada realidad virtual, que cuenta con autopistas informáticas, navegación en Internet, nativos digitales, redes sociales, piratas informáticos, etc. Ante ella es importante asumir una posición que les permita a las personas darse cuenta de los efectos que tiene en la conformación de su conducta. Es decir, es importante que el individuo tome conciencia de que dicha realidad no es la totalidad de su existencia, pues esta tiende a abarcar la vida, ausentando al individuo de las acciones que le plantean los procesos perceptuales con su entorno real. Así, no le queda más alternativa que orientar sus sentidos hacia las pantallas rectangulares y los teclados, como única opción de imagen-objeto.

La realidad artificial constituida por la virtualidad tiene como característica que materializa el ideal presentado por la sociedad contemporánea de eterna juventud. No presenta en ella ningún devenir, pues siempre mantiene a las personas en un presente con infinitas posibilidades de tipo cuantitativo, pero solo con una alternativa en términos cualitativos. Es la simultaneidad de la interfaz la que, por cuanto solo se puede escoger una opción, deja de ser simultánea. Esta le ofrece al individuo el ingreso por cualquier ruta, sin que se requieran nociones del orden del antes y el después, en contraste con la realidad a la que el individuo vuelve al seleccionar apagar el equipo, momento en el cual retorna a sus propias condiciones de espacio-tiempo.

En este no solo existen saludos y diálogos cotidianos, como los que se dan a través de las redes sociales, sino que aparece la existencia, con todo su poder revelador de la condición humana. Aquí se despliega la fragilidad física de la persona en la naturaleza: alegrías y satisfacciones, pero también enfermedades y sufrimientos causados por las necesidades materiales y la muerte, siempre latente en todos los que nos rodean y en nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1973). *El compromiso racionalista*. España: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la edad media y el renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Baudrillard, J. (1993). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Ávila.
- Bergson, H. (1985). *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta.
- (2010). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Bourdieu, P. (2006). *Estructuras económicas y estructuras temporales*. Argentina: Siglo XXI.
- Collingwood, R. G. (1960). *Los principios del arte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1986). *La imagen-tiempo*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Hawking, S. A. (1988). *Brief History of Time: Black Holes and Baby Universes and Other Essays*. Nueva York: Bantam Books.
- Heiddegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment*. Londres: Taylor & Francis e-library.
- Le Bon, G. (2005). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- Levin, R. (2012). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MacLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta.
- (1991). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1961). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.

La danza y el encuentro: Una clase de danza contemporánea integrada

Paulina Avellaneda Ramírez

FALTAN VEINTE PARA LAS TRES DE LA TARDE, LLEGO TEMPRANO... HACE SOL Y EL ESPACIO está vacío. Dejo la maleta y rescato dentro de ella un cuaderno y un lápiz que, de alguna forma, hacen que me sienta acompañada. El inicio y la espera producen en mí un poco de ansiedad, así que, sin zapatos y con el cuaderno en la mano, comienzo a repasar el plan de clase. Sé que este plan puede transformarse, y realmente no sabré lo que va a pasar hasta no conocer el grupo; mas sin embargo, lo leo: primero hacemos un círculo, después un juego que nos ayude a quitar el miedo del primer encuentro... y entonces viene a mi mente la música, debo preparar el equipo y probar que todo esté listo. Aún quedan diez minutos para las tres.

Comienzan a llegar los estudiantes y tímidamente se van quitando los zapatos y ubicando un lugar para sus cosas, sus emociones y sus inquietudes frente a lo que esperan de la clase. A algunos les dijeron que asistirían a una clase de danza integrada, una clase en la que compartirían con personas en situación de discapacidad a través de la danza. Otros llegaron porque se la sugirieron como un espacio diferente en donde podrían explorar la danza sin importar sus condiciones físicas o sensoriales. Hay quienes no tienen muy claro por qué están aquí o tienen curiosidad, y están aquellos que, como Javier, llegaron de la mano de su madre, quien en su búsqueda diaria para comprender y compartir el desconocido mundo en el que él vive, gracias a un reportaje periodístico, encuentra que existe una propuesta dentro de la danza contemporánea que permite la participación y el encuentro de personas con y sin discapacidad. Ella me llama un día, se contacta conmigo y hoy acude a las tres y cinco de la tarde al salón 312 de la Facultad de Artes ASAB.

Observar los diferentes motivos, preguntas o búsquedas que condujeron a ese grupo de personas a este espacio me hace pensar en mi propia historia, en mi búsqueda y en el encuentro con esta propuesta, en la que cada día descubro y comprendo mi camino. Llevaba años tratando de entender y descubrir en mí el lugar de la danza, inspirada por *Fama*, la serie de televisión de los ochenta en la que los estudiantes se paseaban por la escuela en trusas y calentadoras para, en cualquier espacio, comenzar a bailar. Tenía 13 años, había dejado el conservatorio de música, porque una mala

postura de mis dedos y la falta de práctica no me permitieron aprobar el segundo semestre de violín. Ingresé a Trikiakabelios, en donde tomé clases de ballet moderno y jazz, para luego llegar al ballet clásico. Era adolescente y disfruté la belleza de la forma, la malla y la trusa, las secuencias musicales, la exigencia y la disciplina. Hasta que, un día, entre el balance y la pirueta, tras un *grand jeté* no muy técnico y sí muy profundo en mi vida, encontré la danza contemporánea. Dentro del movimiento universitario, las clases eran de noche, después de mis clases de la carrera de diseño. Medía el tiempo para no perderme el encuentro diario con la danza y se expandía para todo lo que necesitaba. Allí entrené e hice parte de un grupo con el que compartimos y conocimos la emoción de estar en escena, entrenar, ensayar y bailar en cada oportunidad que fuera posible.

Entonces, esta vez no fue un *grand jeté* ni la pirueta alrededor del mundo lo que comenzó a cambiar en mí. Fue el encuentro con la profunda danza, la danza que vengo practicando desde que nací: en la caminata con mi abuelo para llegar al jardín; en el juego de la escala en el corredor del conservatorio de la Universidad Nacional; en la construcción de cuevas en el bosque del colegio en la montaña; en la espera eterna de los consultorios médicos a los que frecuentemente asistí; en las respuestas para darle a los otros niños, quienes con transparencia me preguntaban “¿qué te pasó?”, y mi respuesta, después de un “nada”, variaba según mi edad y el momento en el que estaba. Danza que atraviesa todo lo que siento y he vivido, que surge de lo que soy y que me conecta con la vida.

Desde entonces he venido construyendo y encontrando como respuestas otras posibilidades de ser y estar en la danza, frente a la necesidad casi instintiva de todos para bailar, en el disfrute de encontrarnos y compartir con otros el movimiento que la vida impulsa en el cuerpo. Así fue como hace unos años, en una mañana de abril, asistí a un taller de danza integrada. Allí, por primera vez en mi vida, sin zapatos y tendida sobre el linóleo, me encontraba en un espacio de danza con bailarines de condiciones y cuerpos muy diferentes a los que normalmente estaba acostumbrada a conocer.

Ya son las tres y diez y siento la necesidad de comenzar. Sé que es posible que aún falten personas por llegar y preferiría comenzar el círculo con todos, pero no puedo esperar, es mi naturaleza ser puntual, y seguir extendiendo el tiempo hace que crezca mi ansiedad. Entonces decido pedir al grupo que nos reunamos en el suelo para formar un círculo y dar inicio. Los observo y veo en ellos sus ojos brillantes que quieren contar cosas; la tensión de algunos que no terminan de decidir cómo es más cómodo ir al piso; Adriana llama a Javier, quien está sumergido en el placer de patinar de lado a lado del salón con sus medias tobilleras, y por eso es el último en llegar. Allí estoy, haciendo parte de un círculo de muchos colores que me miran esperando a que dé inicio a la clase y, así, les permita comenzar a resolver su curiosidad y sus preguntas. ¿Cómo es posible bailar si no puedo mover las piernas? ¿Cómo puedo bailar con alguien que no me puede ver o qué voy a hacer si no entiende el ejercicio, qué va a pasar?

Saludo y agradezco a todos la oportunidad que se dan de estar allí, haciendo parte de este círculo, incluso a aquellos que aún no saben bien por qué, pero están dispuestos y abiertos al encuentro. Agradezco que este espacio se dé, porque desde allí comenzamos a movilizar y a construir una nueva forma de concebir los cuerpos, la danza y la inclusión. Es un espacio paradigmático en el que ponemos en práctica y

vivimos lo que significa convivir en una comunidad donde la diversidad es una oportunidad para conocer, crear y transformar nuestra experiencia.

Después de permitirme compartir lo que hoy mueve más fuerte mi deseo de ser docente, le pido a cada uno que diga su nombre y nos cuente a todos lo que crea que debamos saber para poder bailar juntos. Esto nos permite saber cómo comunicarnos, cómo cuidarnos, y conocer un poco más sobre cada uno para comenzar la integración. En este círculo surge la posibilidad de hablar de cómo relacionarnos con alguien en silla de ruedas, decir qué tan limitada es la forma de ver de alguien o compartir un cuidado especial con una articulación lesionada. Nos permitimos escuchar nuestros cuerpos y las necesidades sensibles de cada uno y de los otros en este momento específico de la vida. Una de las cosas que nos distancian y previenen de compartir con alguien en situación de discapacidad es el desconocimiento y el miedo a hacer daño o la vergüenza de preguntar. Por eso, este momento en círculo es el primer paso para dar inicio a la clase. En círculo nos reconocemos y nos volvemos parte de un grupo que contiene, permite y se dispone al movimiento.

Ya son las tres y veintitrés, y entonces les solicito que busquemos ponernos de pie y comenzar con los ejercicios de la clase. Iniciaremos con un círculo de movimientos y nombres, así podremos recordar cómo se llama cada uno y todos podrán proponer cómo acompañar con el cuerpo el sonido de las sílabas que componen su nombre. Empezamos a conocernos de otra manera, desde el cuerpo, su voz y su movimiento. Es el turno de Henry, quien expresa no saber qué hacer, pues el hecho de no ver desde su nacimiento lo conduce a creer que su movimiento no es tan agraciado como el de los demás, y entonces piensa mucho en lo que quiere proponer. Sigue Juanita, quien, con un movimiento en sus brazos y un giro que va hasta el piso al terminar su nombre, propone “Juaaaaa-nii-ta”... entonces debemos transmitirle a Henry lo que ella acaba de hacer. Alguien que se encuentra cerca de él repite el movimiento con su cuerpo, mientras Henry lo siente con sus manos, y luego todos lo repetimos al mismo tiempo. Al pasar los turnos vamos comprendiendo y Henry resuelve ir interpretando lo que sus sentidos perciben del movimiento de los demás; así todos encontramos que esta es la manera tranquila y espontánea que él aporta hoy para compartir el ejercicio y además volverlo mucho más interesante. Olvidamos muchas veces todas las otras posibilidades que tenemos de observar: lo hacemos con la mirada, con la escucha, con el contacto, la razón y la emoción. En este momento, Javier, para quien la quietud es relativa a las velocidades de las sensaciones que atraviesan su cuerpo y lo movilizan, decide abordar a su madre y darle un beso, afirmando un trato que previamente habían planeado: después de la clase van a comer papas fritas.

Terminamos la ronda de nombres. Realizamos un pequeño calentamiento, que yo guío, y luego propongo uno de mis ejercicios preferidos, en el cual siento que hay muchas cosas por descubrir y comprender. Lo aprendí hace poco, en mi formación como docente de DanceAbility, y aún lo expongo fielmente como lo conocí. Siento que el transcurrir de ser docente es para mí una búsqueda en la coherencia y construcción de sentido que se da en la práctica y en relación con los estudiantes, con quienes aprendo e integro el conocimiento y la experiencia. Por esto, en algunos ejercicios sigo fielmente las pautas que me permiten, con la práctica, integrar y comprender sus dimensiones y alcances, apropiándolos para después poder proponer y crear nuevas posibilidades a partir de ellos.

“Busquen una pareja”, les digo, y me acerco a Henry, quien para explicar el ejercicio me colabora en la demostración. El ejercicio se llama “Imaginación”, se realiza en parejas en las que ambos quedan ubicados frente a frente. Una de las personas imagina que realiza un movimiento con su cuerpo, un movimiento posible de realizar, que tiene un inicio y un final. Como es imaginario y su cuerpo no se mueve al realizarlo, debe darle una señal de inicio y final a su compañero, quien lo observa atentamente, para percibir, intuir o adivinar el movimiento imaginado. Una vez termina el compañero que imagina el movimiento, el que observó realiza con su cuerpo ese movimiento que cree que el otro imaginó. Finalmente, su compañero le muestra con el cuerpo el que originalmente realizó en su imaginación, para comprobar los aciertos del compañero observador.

Pero, entonces, ¿qué pasa con Henry? ¿Y qué va a hacer Javier, si hace un rato ha decidido comenzar a girar por el salón y posiblemente no esté muy presente para un ejercicio tan imaginario? Yo me pregunto: si la realidad del mundo en el que habito es la representación construida por mi percepción y experiencia, ¿la realidad y la imaginación de todos es subjetiva? Tal vez la realidad de Henry no alcanza a existir en mi imaginación y posiblemente este ejercicio, tan imaginario para mí, es una práctica muy natural en su realidad. Henry conoce el espacio recorriéndolo con sus pasos; las formas, por medio de sus dedos; las distancias y las presencias, por el oído y el olfato... Yo no alcanzo a imaginar esa realidad. Entonces no hay lío, Henry imaginará, interpretará y observará como todos, desde la posibilidad que él y todos tenemos para imaginar, interpretar y observar.

Pero... ¿y Javier?, ¿qué pasa con Javier? No dejo de hacerme esta pregunta y siento que ese no saber y querer descubrir me motivan a buscar estrategias, a diseñar las clases, a observar el mundo de otro modo, a diseñar las puertas que me lleven a descubrir su mundo y encontrarnos allí, para no presionarlo o exigirle a él que haga parte del mío. Cada encuentro es una oportunidad para proponerle, observar qué sucede con él en el espacio, con los demás y con la clase. Sé por su madre que está muy emocionado de venir a la clase de danza contemporánea, que la noche del viernes se pone un poco ansioso (¡ya somos dos!), porque al otro día, junto a ella, tomará el Transmilenio que lo deja en la avenida Jiménez, a dos cuadras de la ASAB, subirá las escaleras y llegará al salón 312 a encontrarse con el largo espejo que parece capturarlos, mientras Adriana, su madre, apenas nos cuenta las aventuras por las que ha pasado para llegar.

Lo que pasa con Javier no solo sucede con él, sino también con su madre, con los demás participantes y conmigo. Todos vamos amoldando el espacio de tal manera que Javier pueda participar a su manera, a su ritmo, con su atención pendulante en una realidad que para todos aún es un misterio que nos inquieta y nos fascina, y que tan solo sabemos que se denomina autismo. Hemos aprendido a aprovechar cada instante en que su danza lo trae a nuestro encuentro y se une a nuestros movimientos, nos toma de la mano, le da besos a su madre y se entrega, a su manera, para disfrutar el contacto del masaje final¹.

¹ Algunas veces, al iniciar o finalizar la clase, realizamos un contacto progresivo con el cuerpo del otro, iniciando siempre por conectarnos desde el contacto de nuestras manos con la respiración y el movimiento natural del compañero. En ciertos momentos, sólo acompañamos la respiración en diferentes partes del cuerpo; en otros, comenzamos a dar peso o a movilizar haciendo consciencia y descubriendo la movilidad del cuerpo, el volumen y el peso, por ejemplo.

Dejamos entonces que suceda el ejercicio y, al finalizar, en todos queda una cierta complicidad: cada uno resolvió y adquirió una nueva información en su cuerpo y del otro con quien acaban de compartir y crear un diálogo único. Siguen así los ejercicios, cambiando de parejas, numerándonos en grupos pares o impares, según las necesidades, creando individualmente y volviendo a un solo grupo. Si hay participantes invidentes, por ejemplo, se forman parejas en contacto, o se hacen grupos mixtos, cuando hay participantes con discapacidad intelectual. Estas estrategias permitirán a todos probar nuevas formas de moverse, aprender a través del cuerpo del otro, establecer relaciones desde el movimiento y, poco a poco, ir complejizando la estructura para profundizar en cualidades de movimiento, tiempo, uso del espacio y otros elementos característicos de la danza contemporánea, pero con la cualidad de querer ir en grupo en el aprendizaje, respetando la velocidad y particularidad de cada uno, para que el movimiento y la danza surjan y se potencien orgánicamente a partir del encuentro.

Son las cuatro y cincuenta. Javier y yo hemos improvisado un masaje en el que camino con mis manos sobre su espalda, mientras el resto del grupo termina el último ejercicio. Desde donde estoy, les indico que busquen el final y los invito a sentarse en círculo con nosotros. Juanita se aproxima a Henry para facilitarle la ubicación del grupo. Volvemos a estar en círculo como al inicio y ahora los veo más relajados, algunos despeinados, y quien tenía la mirada de querer contar ahora quiere contar más... Surge una leve risa, un suspiro y el silencio.

Intervengo en el momento para decir que este círculo de cierre es la oportunidad de compartir, de preguntar o de comentar lo que queramos, una manera progresiva de salir en grupo, la oportunidad de dialogar y aprender de todos y con todos.

Así termina la clase de hoy, me siento tranquila y relajada. Me acerco al equipo, desconecto la música y, mientras guardo mis notas y me visto, en mi cabeza quedan las nuevas preguntas, los aciertos, las maravillas que descubro cada día, lo que quiero mejorar. Entonces salgo caminando, muy agradecida de esta oportunidad que me permite aprender y comprender en mí lo que significa la danza, por qué es importante el encuentro, la construcción en grupo, el contacto, sentir y regresar al cuerpo.

Pienso que la danza contemporánea integrada pone en evidencia la magia que surge en cada uno cuando se permite y comparte con el otro, desde el reconocimiento y la escucha, que en muchos espacios y relaciones hace falta recordar. Con frecuencia, terminamos automáticamente repitiendo patrones, pasando sobre nuestra naturaleza orgánica, debido a exigencias y parámetros establecidos para ser o tener, segregando o aislando a aquellos que, por diferentes circunstancias –y somos la mayoría–, se salen de la norma.

Creo que esta propuesta tiene muchos beneficios, al procurar el encuentro y la inclusión de personas habitualmente al margen de la sociedad. Personas que, por este motivo y en sociedades como la nuestra, no tienen fácil acceso a una formación artística ni oportunidades de participar en sus escenarios de expresión, sobre todo en el área de las artes escénicas y, en especial, en la danza, en donde el cuerpo se ha idealizado con unos parámetros que definen un tipo particular de cuerpo. Plantea nuevas formas de pensar y vivir la danza y aporta a la sociedad un modelo que pone en práctica la inclusión y la participación de todos para construir comunidad.

La formación centrada en el cuerpo: Práctica dancística y formación de humanos integrales

Martha Esperanza Ospina E.

*Solo a través de la sensibilidad a todo cuanto nos rodea,
tiene comienzo una diferente clase de pensar, no limitada
por nuestro condicionamiento. Krishnamurti*

LA POBREZA ES QUIZÁ LA CAUSA PRINCIPAL DEL SUFRIMIENTO HUMANO. REFERIDA A la calidad de vida y al bienestar, ella debería constituir el objetivo central del accionar de los gobiernos nacionales y de las organizaciones del poder planetario. Está visto que la pobreza es mucho más que “carencia de ingresos”. Nuestros mayores hablaban de la “pobreza de espíritu”, para referirse a la falta de iniciativa o a la indolencia. Con esta última se indicaba la pérdida de la compasión en el ser humano, ese “padecer con” que, al dirigir las acciones humanas, posibilita el acontecimiento maravilloso de la alteridad¹. Esa “pobreza de compasión” que, en ocasiones, raya en la pérdida del sentido común aplica para la toma de decisiones encaminadas a fomentar el desarrollo en los países por medio del crecimiento económico, un desarrollo que, en el nivel nacional, se mide por su economía y no por el bienestar y la garantía de libertades de sus ciudadanos.

Según Amartya Sen, el desarrollo “se ha de vincular con el avance del bienestar de las personas y su libertad. La renta es uno de los factores que contribuyen al bienestar y a la libertad, pero no es el único” (citado en Casassas, 2006). La “vida humana buena” de la que habla Sen tuvo que ver con las concepciones de desarrollo desde sus inicios y, por tanto, debe retomarse en la investigación y en la práctica social contemporánea. El nivel de ingreso de las personas no es garantía de bienestar y desarrollo; la expansión de las libertades de las personas y su realización dependen de otros desarrollos particulares en el acceso a oportunidades educativas, estéticas y comunica-

¹ Entendida como el “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista, su concepción del mundo, sus intereses, su ideología.

tivas. Pero no solo el acceso garantiza la calidad de estos procesos; quizás la estrategia se debe centrar también en la transformación del pensamiento y la acción humanos ante problemáticas como la pobreza, la explotación laboral, el desempleo, entre otros. Al ubicar el epicentro formativo en el conocer y la tarea en el instruir, la educación occidental descuidó “la ‘dimensión ética y moral’ del ser humano” (Remolina, 2011) y ello generó profundas inconsistencias y desequilibrios que polarizan el universo de oportunidades y monopolizan la posibilidad de expansión de las libertades y la realización de los seres humanos.

Paradójicamente la educación privilegia ámbitos que garantizan el crecimiento económico del “Estado” en detrimento del desarrollo humano, como si esto fuera posible. Pero “se han olvidado facultades tan importantes como la sensibilidad (o facultad estética), la imaginación (o facultad de la creatividad o la inventiva), la afectividad (o facultad de la interioridad, de la ternura y del amor) y la facultad de lo trascendente y lo divino” (Remolina, 2011: 10).

Las reflexiones de este escrito pretenden respaldar el lugar de la formación artística y la práctica artística cotidiana centrada en el cuerpo (la danza), como ámbitos de la experiencia estética cargados de contenidos y posibilitadores de nuevas construcciones, en la interacción de corporeidades cargadas culturalmente; al mismo tiempo, busca evidenciar el lugar posible de la práctica dancística en la conformación de seres humanos integrales, capaces de gestionar la expansión de sus propias libertades.

El arte, antes que ser una materia de conocimiento, es la evidencia del ejercicio autónomo de un ser que habita y ejerce su lugar en el mundo de forma activa y osada, a partir del devenir de la razón y la intuición, del pensamiento y el sentimiento. Integrando mente, espíritu y cuerpo, el arte contribuye a la “construcción y realización de la persona humana” con su acción sensible en el mundo.

La danza –arte o baile–, a pesar de su invisibilización, ha sido y es una grandiosa alternativa de encuentro corporal, constituye un ámbito de cimentación ética, estética y política y, desde la sonoridad que la acompaña, ha sido una silenciosa opción para el encuentro, el diálogo, la catarsis o la obra de arte. La construcción de la corporeidad que la causa inicia en la concepción misma, y con el nacimiento se convierte en lugar de la experiencia; por ello, se debe incidir intencionalmente en la construcción de espacios formativos que, desde un proyecto ético humano, propongan “una nueva noción de riqueza: nuestro cuerpo como hábitat y como espacio-tiempo para la dignidad y la plenitud” (Ospina, García y Orjuela, 2010).

“ES EL CUERPO LO QUE YO QUIERO DECIR”²

Hace poco leía el siguiente párrafo en un trabajo de una de mis estudiantes universitarias de danza, quien, como muchos de nuestros estudiantes de Arte Danzario, vive de dar clases a todo tipo de personas, con diferentes pretextos:

.. así, entre aquellos alumnos-maestros, que me sorprenden con cada movimiento, me encuentro con el más sorprendente de todos... el cuerpo más bailarín de todos los cuerpos que he visto: es ella una niña de poco menos de un metro de altura, con sus crespos

² Frase de Luis Caballero, pintor colombiano.

desordenados y su cuerpo libre de cualquier límite, de cualquier prejuicio, libre de todo conflicto con su ego, se mueve e intenta, e intenta, e intenta. Es asombrosa. Solo hace, baila mientras piensa... ¿o piensa mientras baila? Ella es un todo, gozando el propio movimiento con cada fibra de su cuerpo, sintiendo cada pulsión y meditándola profundamente a cada segundo (Henríquez, 2011).

Mientras lo leía, meditaba en lo difícil que es contarles a otras personas lo que sentimos cuando bailamos y lo fundamental que se vuelve para nosotros –quienes hacemos danza– el placer del movimiento. Mi estudiante se pregunta si la niña piensa mientras baila o baila mientras piensa. Se me antoja que piensa-siente bailando, pero es claro que no es lo único que le sucede.

A pesar de las ideologías que lo objetivan, el cuerpo no es una “cosa” en la que nuestra mente y espíritu se depositan incómodamente. El cuerpo es vivencia, se construye en la con-vivencia y es lugar y resultado de la experiencia vital; por ello, su grafía depende de la intención de la mirada que lo mira, de la calidez del contacto, de la amplitud del espacio que lo acuna, de la fuerza y el ritmo de las caderas que lo mecieron... Esta experiencia vital la fundan otros cuerpos, los cuales desde su propia historia rehacen y reproducen las nuevas corporeidades. El cuerpo se enseña desde el cuerpo y, muy a pesar de los discursos que inspira, solo se concreta en el cuerpo.

El cuerpo es el lugar de nuestras comprensiones³, aquellas que definen nuestro estar en el mundo; somos cuerpo-emoción, cuerpo-pensamiento, cuerpo-acción. Desde nuestras facultades sensoriales construimos nuestra experiencia y conocimiento. Sin embargo, el cuerpo es depositario de una educación que lo aquieta y lo silencia⁴, que lo condena a la obediencia⁵. El cuerpo, centro de la experiencia domesticadora, es también el lugar posible de la construcción de lo humano basada en la estética de la experiencia o, mejor, en lo estético de la experiencia... Se lo educa para la realización propia o para la obediencia: la primera asume la experiencia plena del ser incorporado; la segunda le teme al cuerpo –lugar de las emociones, los símbolos y las denuncias– y es constitutiva de las estrategias del poder autoritario.

CUERPO-EDUCACIÓN AUTORITARIA

Los niños que crecen en la dictadura crecen corporalmente de manera distinta de los niños que crecen en la democracia.

Humberto Maturana

La sobrevaloración de la razón fundada en el conocimiento científico ha causado la fragmentación del ser humano y del conocimiento, pues “tener la razón” se ha convertido en la justificación y el motor del dominio sobre los otros y de la acumula-

³ “Solo podemos comprender aquello de lo cual somos capaces de formar parte. Aquello con lo cual somos capaces de integrarnos” (Max-Neef, 1991). “Decir que [alguien] comprende es darle una alta calificación; significa decir que su estado de conciencia es valioso” (Barnett, 2001).

⁴ “Como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje” (Bárcena et al., 2006: s. p.).

⁵ “La obediencia es fundamental para la reproducción de la distribución del poder en la sociedad... Hay seres educados para obedecer y otros para mandar; se educa para inducir conformidad y control sobre las resistencias” (Brunner, 1982).

ción de poder y riqueza; una razón que clasifica y separa lo racional de lo emocional, lo útil de lo inútil, lo que produce ganancias de lo que no las produce. “Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (Maturana, 1998).

Se educa para negar la propia emoción y para “la negación del otro desde la competencia”. Al decir de Maturana (1998):

La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia, porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro.

Al ser dada de esta manera, la educación se aleja del objetivo que pregona como estructurador del valor social: “de hecho niega la cooperación en la convivencia que constituye lo social” (Maturana, 1998). La emoción generadora de la acción va estructurando en el individuo premisas y nociones que se constituyen en puntos de partida de su sistema racional; si esta experiencia suscitada por la educación se centra en la competencia, lo que se está conformando es un sistema de “disposiciones corporales”⁶ que justifica y ahonda en la diferencia.

Fundamentar la diferencia como proposición esencial de la comunicación humana cimienta el desacuerdo como premisa y genera en los individuos un estado permanente de “amenazas existenciales recíprocas”: “Desacuerdos en las premisas fundamentales son situaciones que amenazan la vida, ya que el otro le niega a uno los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia” (Maturana, 1998).

Nuestros sistemas educativos carecen de una reflexión seria que devele aquello que se inscribe en el ámbito de la comunicación corporal; la educación se concreta en las interacciones y en las dinámicas que se instauran en los procesos comunicativos, que no son otra cosa que emociones que se explicitan en las disposiciones corporales. Aprendemos observando las acciones del otro y de ellas revelamos sus fundamentos emocionales. Aprendemos del efecto que causan nuestras acciones, y nuestras acciones son cuerpo. Sin embargo parece que

... tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la *inmaterialidad* de una “mente” a [la que hay que] dirigir, o a un “espíritu” que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo primero que se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación (Bárcena et al., 2006).

⁶ “Las emociones son *disposiciones corporales* que determinan o especifican dominios de acciones” (Maturana, 1998; énfasis agregado).

La falta de explicitación de las acciones no anula el efecto real que estas causan. Es muy posible que nuestros discursos digan algo contrario a lo que nuestras corporeidades enseñan, y que pretendamos socializar a nuestros estudiantes con acciones autoritarias que parten de la no aceptación del otro, como legítimo partícipe de la convivencia, pretendiendo fundar el respeto en acciones que no lo incluyen: “el silencio y la quietud como un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos” (Bárcena et al.), al tiempo que se aceptan de manera selectiva tan solo de aquellos discursos que corroboran lo dispuesto por el docente. Estas premisas de comunicación generalizada en las aulas garantizan la acción de un tipo de adulto que nunca deberá –o podrá– expresar públicamente sus emociones o su criterio. La única acción posible para él o ella será la obediencia:

La sociedad disciplinaria reorganiza los comportamientos humanos según imperativos de coacción que nada tienen que ver con pretensiones de validez normativa. Lo público tiene que hacer posible una producción administrativa de sentidos e interpretaciones, reforzando la obediencia mediante el condicionamiento de estímulos comunicativos. Da lugar a estructuras de comunicación distorsionada, que son las que impiden el entrelazamiento entre operaciones cognitivas y motivos de acción, por un lado, y la comunicación pública de las pretensiones de validez de un orden, por el otro (Brunner, 1982).

El precio que hemos pagado por la voluntad ilustrada de “objetividad” –que suprime o distancia la experiencia subjetiva con el fomento de la competencia, como única emoción validable, y con la búsqueda de la obediencia en las sociedades del control– es, entre otros, “el silencio de lo fisonómico, el mutismo del cuerpo y la pérdida de la proximidad” (Bárcena et al., 2006). La distancia del otro, la competencia y el sometimiento fundan la negación de la cooperación, como valor esencial de convivencia, y suprimen lo social, junto con el placer estético del encuentro corporeizado en el intercambio emocional, manifiesto en las disposiciones corporales, así que “el dominio sobre el otro lacera y violenta el propio cuerpo, pues este requiere del otro para ser” (Cuervo, 2008: 2).

Al suprimir el cuerpo-emoción de los procesos educativos, en aras del control, se ha abolido de la intención formativa la posibilidad creadora de la experiencia, y la formación en el devenir del cuerpo complejo entre ideas, emociones, sensaciones y espíritu, tejidos con la sangre y el corazón (Cuervo, 2008). Se han eliminado de las *intencionalidades académicas* las acciones consensuales que generan “creación vital” y hacen posible la autopoiesis y la heteropoiesis en las construcciones emocionales de los grupos humanos.

EDUCACIÓN “PARA” EL CUERPO (SIN APRENDIZAJE) O CONSTRUCCIÓN DE SÍ “DESDE” EL CUERPO

En este aquí y ahora, con la evidencia de nuestra presencia en la vida: el cuerpo, podemos enlazarnos, tejernos, formarnos, respetarnos, construir humanidad.

Clara Cuervo

En distintas sociedades, el cuerpo ha representado peligro y, por ello, ha sido silenciado, encarcelado, momificado, reglamentado, expuesto o seducido (Cuervo, 2008). Somos cuerpos fragmentados, exhibidos según la conveniencia de la ocasión. El cuerpo, con su presencia inminente, amenaza la estructura e incomoda convocando el disimulo. Nada ha suscitado más construcciones y rituales que el cuerpo en las diferentes sociedades planetarias. El cuerpo es el primer depositario de significantes, que se le asignan desde antes del nacimiento hasta la muerte.

La educación, en todas sus formas, es la encargada de esta estructuración compleja a través de la cual se garantizan “unos” contenidos y “unas” acciones, pues “cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible” (Bárcena et al., 2006), razón por la cual es inminente darle una forma “deseada” a ese cuerpo, que es emoción, experiencia, acción e interacción:

El disciplinamiento de la sociedad interrumpe procesos de creación de una comunidad de vida sociocultural. La apropiación de la naturaleza interior de los sujetos está subordinada, sin mediación comunicativa auténtica, al funcionamiento de los dispositivos fácticos del poder. Las operaciones cognoscitivas y los motivos de acción se hallan determinados desde fuera por un sistema de presiones y exigencias que condicionan respuestas de comportamiento y refuerzan su aprendizaje mediante un complejo juego de premios y castigos entretejidos con las relaciones de poder (Brunner, 1982).

La educación es parte constitutiva de las experiencias de convivencia que conforman la historia del sujeto y estructuran su cuerpo y su accionar, y posee el potencial para transformar las incorporaciones de control conducentes a la obediencia y la sumisión. La historia de los pueblos lo muestra en su diversa manera de asumir las corporeidades culturales. Se debería educar entonces para aprender la vida, para encontrar y mantener el sentido de la existencia. Este solo puede estar en el goce de estar vivos, en el maravilloso acontecimiento corporal de ser como somos y desde allí comprender el mundo –como el acto de amor que enuncia Maturana (1998).

DISTANCIAMIENTO DE LA ACADEMIA

Humberto Maturana, en su texto *Emociones y lenguaje en educación y política* (1998), hace referencia al dilema al que se enfrentaban él y sus compañeros estudiantes de ciencia política en sus años de formación universitaria. Parafraseando su escrito, podría afirmarse que hoy algunos docentes se encuentran en el dilema de escoger entre lo que de ellos se pide, que es preparar personas para competir en un mercado profesional, y el impulso de su empatía social, que los lleva a desear cambiar un orden político cultural, generador de excesivas desigualdades que traen pobreza y sufrimiento material y espiritual.

En momentos extremos, hay quienes se resisten, hasta exponer sus vidas; algunos lo hacen por sus ideales y otros por la desesperanza: si la condena de la cotidianidad es cadena perpetua o sentencia a muerte por hambre, cualquier cosa vale. Los entornos educativos son “fábricas de infelicidad”. La valoración de solo “unas” maneras de ser, de hacer y de pensar deja a muchos por fuera; la desertión y la expulsión están al orden del día en los ámbitos académicos formales. ¿Acaso puede existir un lugar para la reflexión formativa donde las resistencias sean interpretadas de otra manera; donde la rebeldía, el placer, la fiesta y los excesos sean comprendidos como planteamientos de búsqueda de sentidos diferentes, en un sistema donde la pobreza y la marginalidad se generalizan?

Es preocupante la distancia que va tomando la academia de “aquello que nos pasa pero cuya complejidad nos asusta o nos despista” (Martín-Barbero, 2009: 5), y ello reclama la presencia activa de esta instancia de construcción de pensamiento en las dramáticas problemáticas contemporáneas: “nunca la distancia, necesaria al pensar, se ha vuelto tan perversa como cuando lo pensado ya no tiene que ver con lo que vive y siente la gente del común” (p. 6).

Martín-Barbero (2009) demanda “ser críticos desde adentro” de problemáticas como el “pobreteco económico y social que recibe hoy la educación, justo cuando se ha convertido en la estrategia vital para habitar el mundo de la vida con sentido” y de la flagrante persecución a ciudadanías y estéticas otras, ya sean urbanas, jóvenes, de mujeres, de indígenas, de afros, sexuales o musicales.

La exploración del cuerpo, “como uno de esos ‘otros lenguajes de la educación’ capaz de expresar lo que al sujeto le pasa como presencia corporal en el mundo” (Bárcena et al., 2006), representa un suceso obligado para una educación que busque incluir en la intención de la educación las corporeidades, como espacios de experiencia de sentido, donde el temor y el sometimiento de “el” y “lo” diferente no sean la constante, y en los que pobreza y sufrimiento material y espiritual sean transformados en acontecimientos generadores de sentido de la existencia y activación de una conciencia y de una libertad creadora.

ACCIÓN EDUCATIVA CONTRA LA RESTRICCIÓN DE LIBERTADES

Asumir la propia sensibilidad en libertad forja en el individuo la posibilidad de generar actos creativos. El ejercicio creativo implica el desarrollo de la sensibilidad personal y, a su vez, esta se genera en espacios de libertad, en espacios que acogen y suscitan, que permiten el disfrute activo y lúdico. Pero “el cambio novedoso que supone toda acción creativa comienza o debe comenzar por uno mismo” (Trigo et al., 1999: 21). Por tanto, atreverse a cambiar, a transformarse, a ver las cosas desde otro punto de vista, implica un ejercicio de libertad, y ello es lo que “va a dar fundamento, fuerza y rigor a los proyectos creativos que uno emprende” (p. 21).

Pero la restricción de las libertades no está dada solo por la intención educativa –o la falta de esta–; la sociedad en pleno está implicada, como provocadora o negadora de libertad. En el discurso cotidiano de nuestras instituciones educativas, en especial en las de educación superior, es frecuente escuchar que la tarea de las universidades es formar individuos que contribuyan al desarrollo del país, que sean visionarios e innovadores. Sin embargo, pocas son las reflexiones acerca de cuál sería

la tarea social para estimular la formación de tales individuos. Se delega la labor a la educación, pues se cree que cualificando la formación en términos de competencias profesionales se tiene como resultado *per se* el desarrollo de la creatividad en forma de acciones y productos innovadores, cuya evidencia primera será la optimización de la productividad. Es común observar currículos cargados de intenciones de formación y métodos de control y evaluación, pero lo es menos evidenciar estas intenciones traducidas en discursos y prácticas que susciten, provoquen y generen seguridades para la búsqueda sensible y libre, para el juego y la especulación.

La creatividad tiene un carácter multidimensional e implica a la persona, al proceso y al producto. La persona creativa es aquella que ha puesto de manifiesto su creatividad mediante la realización de obras “valiosas”⁷. La creatividad, así vista, evidencia su dimensión ética, pues como acto humano puede ser buena o puede estar ordenada con un fin bueno o no. El proceso implica acción y ejecución, es el acto creativo en sí mismo, es acontecimiento; pero solo en un continuo proceso, transformador ante la vida, lograremos desarrollar todo el potencial creativo que tenemos, hasta generar productos, contribuciones a la ciencia, a la tecnología o al arte; es en ellos donde se da respuesta a los intereses particulares o de la sociedad (Trigo *et al.*, 1999: 31). Pero solo a partir de la garantía y la expansión de las libertades de los individuos esta obtendrá las respuestas creativas y los productos que requiere.

Amartya Sen contribuye a esta reflexión con la propuesta de un desarrollo visto como proceso de expansión de las libertades reales que tienen los individuos. Desde esta perspectiva, “la libertad individual se convierte así en un compromiso social mediante el cual podemos resolver los problemas que amenazan al desarrollo, como son la desigualdad económica, la falta de oportunidades sociales (educación, sanidad), la libertad de expresión, la manipulación informativa y la inseguridad” (Bellver, 2006).

Sen centra la atención en los medios del desarrollo y no en los fines, pues este exige la eliminación de las principales fuentes de supresión de la libertad. Allí, las libertades cumplen un papel fundamental en la lucha contra los males del subdesarrollo, pues la agencia individual es fundamental para hacer frente a estas privaciones (Bellver, 2006). Según este enfoque, “la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal” (Sen, 2000: 16). La libertad la genera el incremento de las oportunidades sociales e individuales, lo cual compromete al Estado, pero no en abstracto; compromete sus instituciones y políticas y compromete a la sociedad en general y sus prácticas en particular.

Las prácticas educativas, como parte de las prácticas sociales, representan el lugar por excelencia de la suscitación o la supresión de libertades. No basta nombrar el desarrollo de la sensibilidad o de la creatividad en los currículos; es necesario actuar con convicción en su construcción cotidiana. Parte de este proceso se desarrolla en los espacios de formación, en las clases; implica a los docentes, quienes son, en últimas, protagonistas en el planteamiento cotidiano de escenarios que propicien no solo la capacitación, sino ante todo la realización humana. Es la posibilitación del desarrollo humano, individual, la que propiciará las tan anheladas transformaciones y

⁷ En su lugar se llama pseudocreativa a aquella que “des-crea”, es decir, que destruye los valores de la sociedad (Trigo *et al.*, 1999: 30).

el desarrollo social y económico. Los ejercicios de comprensión⁸ y creatividad⁹ se dan en el salón de clase e involucran al docente; atreverse a cambiar, a transformarse, a ver las cosas desde otro punto de vista, implica un ejercicio de libertad también para ellos. Su “agencia individual” está en íntima relación con la eliminación de la “falta de libertades fundamentales”.

DANZA, ÉTICA Y ESTÉTICA

El arte, espacio de la creación por excelencia, ha buscado potenciar ese ejercicio desde la profunda implicación del ser. La danza, el juego y la improvisación, como estrategias pedagógicas, se han convertido en una opción que libera, que da licencias para consigo mismo, para con los demás y para con las situaciones imprevistas; rompen barreras y abren puertas cerradas en la expresión de las personas; permiten investigar para crear y crear en la investigación; generan sentido en la vivencia del proceso mismo, implicando profundamente a quien lo experimenta, pues “en la danza no importa cómo se mueven los bailarines, sino lo que les mueve”¹⁰. La danza como expresión humana y como arte puede agenciar libertades, estimular la creación y caminar en pos del desarrollo multidimensional del ser humano. Su lugar autónomo en los currículos garantiza el ejercicio reflexivo y creativo desde la corporeidad sensible en movimiento.

La danza, más que una sucesión de movimientos rítmicos, es la expresión por medio del movimiento de una necesidad interior, que se ordena progresivamente en el tiempo y en el espacio, cuyo resultado trasciende el nivel físico. Usa el cuerpo con técnicas específicas para expresar ideas, emociones, sentimientos, y está condicionada por estructuras rítmicas. Es polivalente, es decir, tiene distintas dimensiones: arte, educación, ocio y terapia. Es compleja, conjuga e interrelaciona factores biológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos y geográficos. Es integradora, conjuga expresión y técnica y es, a la vez, una actividad individual y colectiva¹¹.

“Ni sólida, ni líquida, ni gaseosa; el estado físico de la danza parece ser la fugacidad. Cuántas palabras han intentado alcanzar este acontecer que se evapora sin poder atraparlo en vuelo”. Así describe Hilda Islas (1995) el arte de la danza, ese que, efímero, no se configura en el tiempo y en el espacio, sino cuando ya es un hecho. Tratar de integrar en la intención de la educación un acontecimiento de tal naturaleza significa una apuesta por la recuperación del sentido vital, para un ser humano y una sociedad agotados en la carrera consumista, que exacerba el conocimiento como cúmulo de información y olvida la comprensión profunda de la vida.

La razón de ser del ejercicio académico, centrado en el describir y el explicar propios del conocimiento científico, se centra en la detección de problemas y en el

⁸ “Comprender algo es actuar libremente” (Barnett, 2001).

⁹ “Para tener una idea clara de una cuestión compleja es necesario ponerle sello propio a esa visión. Al ponerle ese sello a la percepción, se tiene una percepción propia y se percibe libremente” (Barnett, 2001: 149).

¹⁰ Frase de Pina o Philippine Bausch, nacida el 27 de julio de 1940, bailarina, coreógrafa y profesora de danza alemana, directora del teatro de baile de su mismo nombre, situado en Wuppertal. Es considerada la figura más destacada de la danza internacional contemporánea.

¹¹ “Definición de danza”. En *Introducción a la enseñanza. Ritmo y danza*. En línea: <http://usuarios.lycos.es/tronio/ritmo-danza.htm>

diseño de soluciones. Clasifica cualquier evento perturbador como problema que debe ser resuelto. Como diría el músico y economista chileno Manfred Max-Neef, “es el impulso natural de nuestra domesticación”. Detectar problemas y generar soluciones no es lo mismo que saberse parte de ellos “sin que nos podamos apartar” (1991). Solo el individuo que se deja afectar asume que ser parte de la solución implica un ejercicio mayor que el conocer; implica comprender, generar en él una transformación integral y completa: “tengo que aprender a vivirla y convivirla, para desde dentro ser capaz de influir en los procesos de transformación, algo muy distinto a resolver problemas” (Max-Neef, 1991).

Comprender, desde esta perspectiva, implica un profundo acto creativo; supone una apuesta en contra de la fragmentación del individuo que conoce. El conocimiento y el arte son en sí mismos profundos actos creativos cuando quien los realiza *se integra con, es parte de*; cuando penetra profundamente algo con el deseo de potenciarse “sinérgicamente” con ello (Max-Neef, 1991).

Formar en la danza o en cualquier otro arte conlleva centrar el ejercicio académico en aquellas concepciones de ser humano, de conocimiento y de interacción social que, diferentes a las científicas, tecnológicas e incluso filosóficas, involucran al individuo como “unidad integrada” (Stokoe, citada en Kalmar, 2003). Aquí es perfectamente válido centrar el acto de enseñanza, la práctica educativa, en la búsqueda del ser, no solo del hacer, porque “el que comprende es aquel que hace y es” (Max-Neef, 1991).

Hacer danza tiene implicaciones más allá del mero aprendizaje de técnicas o metodologías. En ella se hace y se es imagen, símbolo, cultura e historia. Ser danza es generar “acontecimientos efímeros que con la rapidez del rayo pasan a ser otra cosa, ‘pasan a otra cosa’, transitan a ser, cabalmente, imagen, cultura, historia, cada vez que alcanzan sus objetivos, sus fines, sus ciclos vitales” (Dallal, citado en Islas, 1995).

El arte de la danza se da en el individuo total y se vale formalmente de su cuerpo para expresar su obra: la danza de cada uno. Al decir de Alicia Sirkin, cada bailarín es un “ser poeta corporal y danzautor”, cuya búsqueda se centra en el dominio de la gramática y el lenguaje de la danza en pos de ser autores singulares que construyen sus propias metáforas bailadas que “sintetizan aquellos modos personales de significar el mundo” (1997). La danza es un hecho colectivo que, apropiado por el artista danzante, concebido como unidad expresiva física, social, emocional, mental y espiritual, se vuelca al entorno recreada, creada de nuevo, transformada, lo que le permite expresar y comunicar estéticamente su mundo personal.

Una educación por el arte, como la llaman Patricia Stokoe y Esther Díaz,

... tiene como fin perfeccionar al ser humano como obra de arte y no el perfeccionamiento del arte como fin en sí mismo; el hombre así se convierte en un artista de la vida, transforma su propia vida en una obra artística, pero, para poder hacerlo necesita realizar una actividad o práctica artística y no solo tener una teoría del arte (citadas en Kalmar, 2003).

Por ello, la educación por y para el arte tiene como consecuencia la construcción de sujetos éticos, pues “la ética es un esfuerzo creador que consiste en poetizar la vida y transformarla en obra de arte” (Kalmar, 2003). Es evidente que el proceso de aprendizaje en el arte de la danza es tan importante como el producto o el logro final, pues en él el sujeto es su propia obra de arte que hace de la estética ética y de la ética estética.

REFERENCIAS

- Bárcena, Fernando; Hebe Tizio, Jorge Larrosa y José M. Asencio (2003). El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación. XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad Autónoma. En línea: <http://ub.es/div5/site/documents.htm>
- Barnett, Roland (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bellver Soroa, José (2006). Recensión del libro *Desarrollo y libertad*, de Amartya Sen. *Revista Científica de Transformación Social*. En línea: http://www.nodo50.org/transformacion/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=46
- Brunner, José Joaquín (1982). La cultura política del autoritarismo. *Revista Mexicana de Sociología*, 44 (2), pp. 559-575.
- Casassas, David (2006). Desarrollo como libertad, entrevista con Amartya Sen. *Cuadernos del Cendes*, 23 (63), pp. 123-137. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cuervo, Clara (2008). Cuerpo con sentido. Ponencia. En línea: <http://www.slideshare.net/educacionrafael/ponencia-clara-cuervo-cuerpo-con-sentido-panel3>
- Henríquez, Vanessa (2011). *Avances para una memoria de grado*. Bogotá: Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Islas, Hilda (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Kalmar, Leslie (2003). Patricia Stokoe y la expresión corporal. En *Expresión, creatividad y movimiento*. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca: Amarú.
- Martín-Barbero, Jesús, coord. (2009). Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación. Documento 09. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.
- Maturana, Humberto (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Max-Neef, Manfred (1991). De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre. Primer Congreso Internacional de la Creatividad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ospina, Martha; María Teresa García y Dorys Orjuela (2010). *Investigación para la creación de un currículo pertinente en danza*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Remolina Vargas, Gerardo, S. J. (2011). ¿Educar para la productividad? Diez falacias en torno a la educación. *Revista Javeriana*, 774, pp. 8-13.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sirkin, Alicia (1997). Mi yo creador: un enfoque holístico del proceso de creación. Primeras Jornadas de Educación Artística del NOA.
- Trigo, Eugenia et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

Fantasmagorías del olvido¹

Jainer León

EN GENERAL, LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ARTISTAS DEBEN SER COHERENTES con la permanente redefinición del arte, sus prácticas artísticas y los imaginarios que sobre estas se construyen socialmente. En este mismo sentido, los procesos de formación, referidos al arte en espacio público, particularmente en una ciudad capital latinoamericana como lo es Bogotá, necesitan ser mucho más coherentes.

Las características pluriétnicas y culturales de esta ciudad se han ido configurando a lo largo de la historia colombiana. Bogotá ha sido lugar y hogar de migrantes, de desplazados de otras regiones del país, por efectos tales como las guerras internas de la violencia política bipartidista de mediados del siglo XX, la violencia del narcotráfico y el paramilitarismo del último cuarto de siglo, hasta lo que va corrido de este, además de los procesos de paso y turismo de personas procedentes de otras partes del mundo.

Bogotá se ha desarrollado a partir de dos ejes constructivos fundamentales en su estructura vial. El primero lo constituye la denominada Calle Real, hoy carrera séptima. Esta avenida, la más antigua de la ciudad, la atraviesa en su totalidad en sentido norte-sur y ha sido escenario de transformaciones espaciales importantes, como el tránsito del tranvía (1884-1951), y lugar de construcciones emblemáticas representadas por iglesias, edificios, plazoletas, entre otros, donde han ocurrido actos públicos, políticos, marchas religiosas, protestas, mercados y carnavales. Hoy, esta avenida se plantea en su tramo central, entre la calle 6 y la calle 26, como sendero peatonal, proyectándose como un bulevar.

La Calle Real alberga en sus alrededores diversas esculturas tradicionales, conmemorativas y ecuestres, así como de homenaje a figuras representativas de la historia y la cultura. De igual manera, alberga íconos culturales e históricos de la ciudad, tales como el Palacio Presidencial, la plaza de Bolívar (libertador), la Catedral Primada, el centro internacional de negocios y el epicentro cultural de museos.

El segundo eje vial lo constituye la segunda avenida más importante de la ciudad, la Jorge Elíecer Gaitán o avenida El Dorado, inaugurada en 1952 por el general

¹ Artículo presentado en el evento teórico de Arte y Pedagogía en la Onceava Bienal de Arte de la Habana, Cuba, en 2012. Instituto Superior de Arte (ISA), Universidad de las Artes.

golpista Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975). Por entonces, este presidente militar entre 1953-1957, fue promotor de obras civiles, como el Hospital Militar, el Centro Administrativo Nacional (CAN), el aeropuerto El Dorado de Bogotá y la avenida en mención, conocida como la Calle 26. Sobre esta avenida se vislumbra el Museo Vial Avenida El Dorado (1994), propuesta de la primera dama de la nación (1990-1994) Ana Milena Muñoz de Gaviria, configurado por un parque escultórico de propuestas de gran escala, con obras de escultores nacionales e internacionales en un amplio tramo de su trayecto.

En general, el grupo de esculturas históricas emplazadas sobre estos dos ejes forma parte de la tradición artística y cultural del espacio público bogotano. Estas piezas, cada una en su momento, fueron instauradas por su valor representativo de memoria histórica del país, alusiva a acontecimientos, personajes o fechas destacadas. A pesar de dicho valor histórico, hoy son motivo de un proceso de desplazamiento patrimonial o de burla, de olvido, a la manera de la enfermedad del olvido macondiano que menciona Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad*. Paulatinamente, estas piezas han sido cubiertas una a una, sometidas a una especie de anonimato por varios años, con lo que se borra su identidad y su función patrimonial en curiosa coincidencia con los hechos por los cuales la ciudad fue cayendo, en el último lustro, en manos del nuevo cartel de la contratación y del despilfarro del erario. Hoy por hoy, al momento de escribir esta reflexión, la ciudad se halla sometida al caos de movilidad y transporte público, con un exalcalde preso y con su parque central de esculturas cubierto, borrado, fantasmal.

Las esculturas, que originalmente fueron representaciones sociales producto de la ciudad y de su historia, ahora no lo son. Así, cubiertas y anónimas, constituyen presencias del tedio, fantasmagorías del olvido social, humano y ético de la ciudad. Paradójicamente, aun cuando son piezas escultóricas permanentes en espacio público, así envueltas en telas, representan una especie de performance bogotana del olvido, pues entre más se cubren más develan: no solo la violencia de la clase política dirigente contra la ciudad, sino, sobre todo, nuestra relación social con el olvido: “no con el olvido revocable del corazón, sino con otro olvido más cruel e irrevocable... el olvido de la muerte” (García Márquez, 2009: 48).

Ante esta situación de la escultura pública en Bogotá, ejemplificada por estas coberturas de protección temporal en obras de adecuación de los ejes viales, me surge el interrogante respecto a lo que puede ser entendido como arte público o arte en espacio público. Para lo cual es propicio tener en cuenta la diferenciación que hace Siah Armanjani (1995), en sus *Espacios de lectura*, al señalar que el arte público tiene un sentido cívico que busca bienestar social, por lo cual debería ser una parte de la vida, y no un fin en sí mismo. Por el contrario, para el autor el arte en espacio público atañe a intervenciones más propias del orden del “aquí” y del “allá”, con intenciones personales de autor. El sentido de lo público en la escultura pública tiene una función social de memoria histórica, de identidad geográfica, la cual, además de ser creación artística, es también una producción de la estésis social, coherente con características y necesidades del contexto específico. La escultura pública no debe intimidar al ciudadano, sino seducirlo, informarlo y, por qué no, deleitarlo, servirle de puente entre lo estético y lo cultural, entre lo lúdico y lo visual, en lo participativo, en lo vivencial.

Sin embargo, mis interrogantes continúan como escultor, como maestro y como ciudadano. ¿Cómo abordar la tensión entre la pretendida función del arte público hacia el bienestar social, en un contexto donde precisamente esta función es dejada en la indiferencia? Estas piezas o representaciones cubiertas no comunican bienestar, sino malestar social, y desde su anonimato obligado nos interrogan sobre nuestro mal social del olvido e incomunicación.

Desde mi experiencia personal, interpreto que a esa burla del olvido desde lo administrativo y político de la ciudad se suma el hecho por el cual la escultura pública en Bogotá se lleva a cabo, *más que por un estudio de necesidades o intereses de la comunidad y del campo artístico, por requerimientos del orden institucional*, como regulaciones para homenajes a próceres y personajes ilustres o también por convenios y donaciones. En el emplazamiento de las piezas se descuida el vínculo de las mismas con la comunidad específica del contexto donde se instalan, con lo cual se afecta en detrimento el valor social, artístico e histórico que puedan tener las esculturas. Lo anterior conduce a una relación de no pertenencia y de no reconocimiento entre obra, comunidad, memoria histórica y aspectos comunicacionales culturales.

En algunos casos bastante significativos, estas piezas han sido víctimas de la guerra y la violencia social que traspasa lo artístico, pasando a ser protagonistas de enfrentamientos políticos, de venganza de narcotraficantes, de sectores de ultraderecha o de la violencia común, como un absurdo demencial de pasiones violentas de razones de la sinrazón. Ejemplificando lo anterior, cito los actos vandálicos y terroristas de “bombazos” a esculturas en el espacio público colombiano: *El pájaro* –o “El pájaro herido”, como se la llamó después del atentado–, de Fernando Botero, en la ciudad de Medellín (1995); y la cabeza del expresidente Laureano Gómez en Bogotá, de Vargas (2011). En el mismo orden de agresión, el intento de decapitación, al día siguiente de su implantación, de la estatua del Papa Juan Pablo II, realizada por Julia Merizalde (2012), en el espacio público bogotano. A la luz de estos hechos, queda el interrogante sobre un diagnóstico de los daños invaluable (de los daños irreparables a la vida humana) también causados al patrimonio cultural, como consecuencia de las distintas formas del ejercicio de la violencia. En ejemplos como los mencionados, la historia adquiere un nuevo renglón; en unos casos, permanece el vestigio como monumento de la barbarie, como lo ocurrido con la escultura de Botero, o se maquilla y se restaura, como se hizo con la estatua de Juan Pablo II, o, en su defecto, se instala un Centro de Atención Inmediata (CAI) de la policía, que cuida el objeto preciado de la historia política del país, como en el caso de la escultura en memoria del expresidente Laureano Gómez.

Se suma a las anteriores condiciones de contexto el hecho por el cual, en los procesos de formación académica de artistas, el arte público o arte en espacio público no cuenta con un desarrollo especializado o particular que aborde la complejidad social, artística, política y humana de estos contenidos ni las particularidades que conforman el análisis y la comprensión del arte en y para el espacio público, en todas sus manifestaciones.

Al no existir un sentido de pertenencia por parte de las administraciones ni de la ciudadanía respecto a estas piezas y, además, al constituirse estas en objetivos puntuales de la guerra, por lo que representan o a quienes representan, ¿podemos interrogarnos sobre la condición de valor de estas piezas: realmente son arte público, arte en espacio público?

Traigo a colación la consideración que el arquitecto Raúl Navarro Padrón (Cuba) hace en su libro *El arte de diseñar el ambiente* (2008: 6-8) respecto de la necesidad de formar un público conocedor para la comprensión del arte en espacio público. Al respecto, muestra la necesidad de la interacción interdisciplinar entre urbanistas, arquitectos, ingenieros, artistas, constructores, planeadores urbanos, administrativos, en la propuesta y puesta en marcha de proyectos artísticos para el espacio público.

Ante la complejidad del caso bogotano en particular, y retomando las propuestas del doctor Raúl Navarro Padrón, parece necesario, en primer lugar, generar un proceso de comprensión crítica reflexiva que permita indagar y redefinir la función del arte público o del arte en espacio público para una metrópolis como lo es Bogotá, capital y centro cultural colombiano. El lugar propicio para desarrollar esta reflexión es el mundo académico en el campo de arte, aun cuando en el contexto bogotano los abordajes sobre el espacio público y el arte en espacio público están predominantemente bajo la responsabilidad de los arquitectos y urbanistas. Ante las actuales redefiniciones acerca del arte y de sus prácticas, desde el ámbito académico de las artes, es necesaria también una reconsideración respecto a temas que urgen ser vinculados como problemas de investigación curricular, como es el caso específico del arte público o arte en espacio público.

La poca relación entre los procesos de planeación, construcción y codificación urbanística de la ciudad, en relación con estos en el orden artístico en espacio público, se hace manifiesta en la intervención en los columbarios (mausoleos con bóvedas para colocar féretros con cuerpos muertos), del Cementerio Central de Bogotá, en los cuales Beatriz González ha creado un proyecto denominado *Auras anónimas* (2009). Esta intervención no ha podido ser disfrutada por la ciudad por la demora en las obras viales a cargo de lo que se ha llamado el nuevo cartel de las contrataciones. Esta obra se encuentra encerrada, ya por varios años, cubierta en un espacio cercado sin acceso al público.

Como se ve, en los procesos de formación artística respecto a la relación entre el arte y el espacio público en el contexto bogotano, se hace necesaria una revitalización de “lo artístico” y lo “educativo”, atendiendo a todas estas y otras presencias, presentaciones y representaciones² de muy distintos órdenes, que se dan en el espacio público de la ciudad, de la que también participan manifestaciones culturales, regionales, tradicionales, publicitarias, de culturas juveniles, étnicas, tecnológicas, sexuales, mediáticas; así como las presencias humanas del destierro, el desarraigo y el rebusque para sobrevivir, de infantes, ancianos e indígenas mendigando, quienes, desplazados por la violencia, deambulan por las calles ante nosotros, indiferentes, en una especie de performance social del destierro y de la indolencia, observando las sociedades vivientes en la contemporaneidad bogotana, pasando así a ser otra serie de fantasmagorías culturales del olvido. *Imagen dolorosa*, fue mi propuesta personal, para que fuera guardada en la urna centenaria de la ciudad, como información relevante de esta época, para las generaciones venideras, quienes abrirán la urna en otros cien años de soledades y olvidos.

² El arte en espacio público corresponde a la intersección de lo poético artístico en un ámbito de lo prosaico o de la estética cotidiana en dicho espacio, según la perspectiva que propone Katya Mandoki (2006).

Surgen entonces nuevas preguntas para reflexionar: ¿Arte en el espacio público bogotano o arte para el espacio público bogotano?, ¿qué pasa con lo “artístico” en o del espacio público bogotano?, ¿se valora lo “patrimonial” en y para el espacio público bogotano?, ¿hacia dónde se dirige lo “cultural” en y hacia el espacio público bogotano?, ¿continuarán así las fantasmagorías culturales del olvido?

REFERENCIAS

Armanjani, Siah (1995). *Espacios de lectura*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani.

García Márquez, Gabriel (2009). *Cien años de soledad*. Londres: Vintage.

Mandoki, Katya (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.

Navarro Padrón, Raúl (2008). *El arte de diseñar el ambiente*. La Habana: Adagio.

Mi clase de ballet: Pluma, rey y cardumen

María Teresa García

LO QUE MÁS ME GUSTA AHORA SON SUS ROSTROS Y LA FORMA DEL ENCUENTRO, Y EL contacto que el oficio de maestra ha domesticado en mis palabras y mi mano. Sus caras reflejan una enorme placidez y entrega, la misma que sale a relucir en una buena rumba, una provechosa frase de movimiento en la escena o cuando invitas a cualquier bailarín a que exprese en palabras su mejor momento en la danza. Ya no estoy atrapada en la aridez de los juegos de competencia de la técnica ni mi mano señala modelos. Busco no calificar o descalificar eligiendo –según el arquetipo longilíneo, blanco, europeo y norteamericano o el tan invocado talento– los cuerpos que merecen o no ser acompañados en el entrenamiento. Me interesa y embruja el mestizaje, pues tengo en mi clase de Ballet Introducción (grupo de mujeres) del nuevo proyecto curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital, una paleta infinita de pieles y cuerpos de tonos y formas fascinantes, de vidas colmadas de experiencias, oportunidades y carencias. A veces, demasiadas carencias, sobre todo en los afectos.

Por eso, mi mano es más pincel y mimo. Me esfuerzo en que tranquilice y acompañe, mientras con palabras y ellas voy tejiendo imágenes, translaciones de sentido, que nos permitan invocar, para bordarlas, miles de tonalidades en la sensibilidad; para viajar en el cuerpo denso de cuatrocientos años de historia a que invita la técnica de la danza clásica. En la universidad, he tenido la oportunidad luminosa de trabajar, no con niños talentosos, meticulosamente elegidos para el entrenamiento en la técnica clásica, sino con jóvenes, cuerpos adultos, más o menos entrenados, y si es en la danza clásica, hay en ellos por lo general más mella que placer. Cargan la pesadumbre de no sentirse dotados de suficiente “talento”, de carecer del fenotipo “ideal”, de haber empezado “demasiado tarde” o de estar mermados por el desgaste físico y emocional que dejan los entrenamientos, a veces erráticos, a veces exhaustivos o muy tempranos y, en general, con más horas de “clases” que de tiempo en el escenario.

A pesar de que es muy obvio, han trascurrido muchos años en mi docencia para que pudiera expresar con claridad que lo que conocemos por técnica clásica es, en realidad, un consenso sobre metodologías de entrenamiento que históricamente han demostrado su extraordinaria eficiencia, siempre y cuando sean aplicadas en contextos de formación “ideales”. El canal de salida son las grandes compañías de

ballet. El escenario de formación es el de escuelas tipo conservatorio, rigurosas, muy disciplinadas, con selectivos sistemas de evaluación: entran muchos y solo quedan “los mejores”. El canal de entrada lo constituye una rigurosa selección de niños entre 7 a 8 años, escogidos entre una amplia población. A ello se agrega que el entrenamiento en ballet asegura un lugar de distinción social, por estar estrechamente ligado a lo que reconocemos como la estética clásica occidental. En resumen, para ser bailarín clásico hay que tener una “vocación”, que los expertos detectan, ser elegido y luego seleccionado, distinguido.

Nada más ajeno a nuestra realidad, pues tanto para mí como para mis estudiantes lo que hay que tener es coraje para llegar a la ASAB desde diferentes lugares y condiciones sociales, culturales o de género y etnia, desde la ciudad o la provincia, a esta Facultad de Artes, situada en el corazón de la ciudad: San Victorino, un cruce de caminos, uno de los centros de venta mayorista más grandes de Bogotá, por donde transitan pueblos, comunidades, sectores, grupos, tribus, miles y miles de personas, y donde se enmaraña una fiesta de dinero e intercambio con la inseguridad y la miseria. Hay que tener coraje, porque el proyecto curricular Arte Danzario es la primera carrera que nombra la danza como forma de conocimiento en Colombia¹, en “un país que danza”² y donde, sin embargo, declararse bailarín es estar dispuesto a ser objeto de una cierta desconfianza, por parte de familiares y allegados, frente a la viabilidad económica o moral de tal oficio. Hay que tener coraje para recorrer los caminos que nos llevan a desentrañar en la corporeidad la disponibilidad que hace viable la construcción técnica, ya no meta última de la formación, sino querencia para el encuentro, el afecto, la creación en la relación que agencia la danza.

LA PLUMITA DE DUMBO: DIÁLOGO DEL CUERPO SOCIAL Y CULTURAL CON EL BALLET

Un momentico para encontrarme en el yoga, avivar el cuerpo y la contentura. El reloj y, con él, los afanes, la arepa en el fogón, el olor a café, exprimir el jugo para mi hijo, ya es hora de levantarlo, abrir la ventana, saludar el día en los miles de besos que riego por su carita, muchos, pero no demasiados, y él se me acolincha y no se levanta. A la cocina, el desayuno, escuchar sus cuentos, dos cucharadas de fruta apurada, el maquillaje afanado, “¡que te vaya bien, hijo!”, un beso.

En el camino al centro, amparada por el taxi, reconozco y extraño la ciudad, que cuadra a cuadra se torna más abigarrada, fascinante y sucia. El trancón de la obra eterna de la calle 26; el indigente en la puerta del prostíbulo; jóvenes corriendo hacia el Sena embutidos en sus nuevos trajes de oficinistas; la mirada ausente de la indígena embera, descalza y pequeña; al final, el Palacio de la Merced, vetusto y hermoso. Buenos días, algunos besos y abrazos a los colegas. En la ventana del salón 303, una

¹ Como resultado de la intrepidez, el esfuerzo y madurez de maestros, estudiantes y administrativos de la Opción Danza del Proyecto Curricular de Artes Escénicas de la ASAB, programa pionero en la formación universitaria en danza en el país.

² Clarividente frase constantemente esgrimida por la docente Martha Ospina Espitia, como resultado de su amplia trayectoria en la formación en danza a lo largo del país. Esta expresión ha sido adoptada por el Ministerio de Cultura para encabezar el Plan Nacional de Danza.

o dos chicas, las más tempraneras o, tal vez, las menos cansadas. Celebro el acento cariñoso y paísa de Clara, abro el candado: “Entren, mientras voy por mis cosas”.

Cuento nueve estudiantes en el salón, tres de ellas empiezan sus primeros ejercicios de reconocimiento e integración, mientras comentan lo difícil que está resultando coger transporte. Les llevo la lista para que firmen la asistencia, procurando un andar suave, pausado, amoroso... Dos chicas al fondo comentan en voz baja, poniéndose la ropa de trabajo y quitándose, en medio de hábiles contorsiones, la de calle. Me acerco a Nora, a quien veo concentrada y lista, y la invito a que hoy agregue *relevé* y complejice la exploración que venía haciendo el miércoles del “*souplesse* atrás en segunda *allongé*”³. La cháchara se va desvaneciendo, mientras cada una va tomando la posición que, entre todo el repertorio que ya conoce, le permite “llegar” a sentir profundo, integrar el cuerpo, dialogar con su propio bloqueo.

Yo llamo “bloqueos corporales” –otros les dicen “corazas tensionales”– a esas zonas del cuerpo donde se retiene, se controla, se contrae energía de manera centrípeta, o se dilata; de cualquier manera, son zonas deshabitadas y resistentes a la estetización (García, 2009). Voy de una en una, las miro tratando de sentir, de entender dónde tocar, cómo invitar, acompañar. Apuntalo su coraje con palabras para explorar, atreverse, dejar fluir, abrir. Toco a veces con mano firme, acodando; otras con un pincelazo que diseña caminos; a veces le tiendo mi dedo, tenue, frágil, casi imperceptible, soporte, apoyo... la plumita que a Dumbo, el elefante, le dejó descubrir que sabía volar. He usado mucho esta imagen que vuela y danza en los cuerpos. A veces está en el pie, el pie es plumita que flota y permite el vuelo; a veces son mis dedos, que ella agarra cada día más suave y segura. Las imágenes cambian: muchas ya son comunes y abren sensibilidades que ya compartimos; otras son nuevas, que cada cual elabora e interpreta en palabra, piel, contacto... Los cuerpos van jugando con sus imágenes.

Veo el cuerpo y la cara de Laura. Algo no encaja, hay tensión. ¿Dónde? La miro, me acerco, intento tocar... un breve estremecimiento hace que me retracte, tiene miedo. Tomo distancia y cambio el tono, ¿más suave?, ¿llamo al coraje? No, tal vez no, aún no es el momento. Volteo y veo a Rebeca, entregada, desconcertada y feliz. Me acerco, busco acompañarle la experiencia; ella se da, la toco en su espalda y siento el muelle de un contacto sin resistencias; señalo caminos con pinceladas en su piel, y con frases retomo las imágenes que –ya sé– abren su experiencia... Al final, el dedito de Dumbo (“crece, busca el sol, que todas tus hojas busquen la luz”), y me instalo en la metáfora y el relato que acompañan su vivencia en ese lugar que es el más difícil, el más reticente y ambiguo, y también el más feliz, cuando llegas.

Hoy es el día, veo su cara y está feliz. Ya no hay bloqueo ni tan siquiera anclajes; se está habitando en rizoma (Deleuze y Guattari, 1997), haciendo del cuerpo *domus*, casa, hogar. Está abriendo puertas con la micropercepción para inaugurar recorridos insospechados de microsensibilidad (Rolnik, 2006), donde la corporeidad crece en los lugares del conflicto y se entrega con delicia, se despliega y se deja llevar por sabidurías antiguas y nuevas. “Chicas, vengan, miren lo que está explorando Rebeca”, frase de combate que esgrimo muchas veces en la clase para dar una pausa, tiempo de aliento. Cambia la disposición de los cuerpos en el espacio, se agrupan: “¿Lo ven?, ¿la

³ Posiciones que Alfredo Gurquel propone para conseguir la alineación desde la elongación.

siguen?, ¿qué ven?” La palabra y el contacto son ahora de ellas. Algunas hablan, otras la tocan, se tocan, reconocen con el tacto los recorridos de la otra...

—Se ve distinto, es más delgado el músculo y está cogida de otro lado, se ve más suave, más alta.

—¿Qué pasó, qué sintieron?

—Hoy no sé qué pasa, pero no lo encuentro.

—Bien, ya puedes reconocer la presencia y la carencia, habría que reconstruir los recorridos que te llevaron allí –digo.

—Ya entendí –dice Antonia—. Como que siento que ella conecta algo, que se abre, pero que le da miedo... Hay algo en el cuello que no la deja...

—Sentí algo muy rico, como un calor profundo y que crecía por dentro, me siento más grande y relajada...pero ¡no puede ser así de placentero!

—¡Sí! El camino es el placer, allí donde sentimos que el cuerpo pareciera infinito, ese es el lugar.

—No es un lugar, es un estar, un sentir de una inmensa disponibilidad –digo.

Estoy convencida de que los bebés caminan así, realizan todo su aprendizaje de esa manera. Aprendizaje que, en esa edad más que nunca, es descaradamente corporal. Lo hacen tras explorar incansablemente sus cuerpos hasta encontrar esas líneas de energía que deben proporcionarles inmenso placer. Cuando mi hijo pudo pararse, ya no quería sino hacerlo: su carita, expectante a mi gesto; su frágil equilibrio; caerse, levantarse, tratar de caminar; caer, levantar, intentar hasta quedar rendido de cansancio. Y, al otro día, lo mismo, hasta que un día caminó, subió las escaleras, se trepó al sillón; su cabecita, erguida y su columna como esos cubos que su mano inteligente descubrió cómo alinear para que no se cayeran... Así es la alineación, esa frágil negociación entre la certeza, el riesgo... y el abandono al placer de la conexión en el borde del albur.

Con la fabulosa complicidad de mis compañeros de área, nombré a mi clase de primer año de ballet Alineación Corporal, pues tras tantos años de búsquedas en mi cuerpo, mi experiencia como bailarina clásica –que no tenía la proporción europea ideal en una compañía cubana profesional– y el fascinante y nunca acabado diálogo en la creación y la docencia, me llevaron a replicar el acucioso interés de mi maestra colombiana Priscilla Welton por la singularidad de cada cuerpo. Sin embargo, también iba a liberarme de repetir sus palabras “Si no duele, sospecha”, invocando el dolor para hacer creíble, lícita y permanente la experiencia de construir el virtuosismo en el cuerpo.

Tengo la fortuna de trabajar con cuerpos adultos, de tal manera que el entrenamiento en una técnica de origen europeo, como el ballet, no tendrá la oportunidad de ser huella en sus cuerpos. Será pregunta, investigación y elección estética para crear. Las poderosas metodologías del ballet se soportan en y suponen cuerpos “naturalmente dotados de talento”; esto es, en definitiva, cuerpos alineados y elongados y, sobre todo, niños. Con el trabajo de alineación nos permitimos reconocer en un cuerpo adulto su palimpsesto, los cuerpos que hemos sido y venimos siendo (García, 2009), para agenciar la disponibilidad y la apertura que hacen posible cualquier construcción técnica en danza.

Escogí nombrar este acápite “La plumita de Dumbo” porque se necesita un toque de magia para creer que el cuerpo ya sabe volar, para construir una técnica, para agenciar lo impensable, activar saberes antiguos y nuevos, propios y extraños. No desde la imposición de un modelo –tensiones y exigencias que se traducen en formas vacías, a costa de silenciar lo somático, fenomenológico, social, colectivo, personal, emocional, ancestral, cultural–, sino al reconocer la riqueza del peso, el sentido, la textura en el cuerpo de la experiencia del bailarín. Le Breton dice: “El individuo habita el cuerpo desde la urdimbre de relaciones sociales y culturales que lo atraviesan, las que vuelve a representar a su manera, según su historia personal y su temperamento” (1999: 39). Reconocerse desde allí para la danza nos exime del estéril hábito de calificarnos y descalificarnos según arquetipos impuestos; nos libera del modelo para crear abriendo la caja de Pandora de ese bloqueo corporal que “convocan los cuerpos que hemos sido como entramados de culturas” (García, 2009c) y nos conecta en palimpsesto con los otros y la vida. Nos permite recuperar la alegría, cuando “pierde su gravedad lo real sin dejar de serlo y ya no nos aplasta sino que nos impulsa, pese al abismo sin fondo sobre el que danzamos” (Savater, 1995: 51).

Tengo la fortuna de trabajar con cuerpos adultos porque construir una técnica –no como huella indeleble, como impronta en el cuerpo y el movimiento, sino como pregunta de investigación– es habitar en el cuerpo la experiencia del otro. Permite el extrañamiento para el re-conocimiento. Con la plumita de Dumbo, nos permitimos volar, pero también ir recogiendo en el diario de campo –que tanto las estudiantes como yo vamos escribiendo– el universo sensible que el cuerpo va recabando. No es agenciar para olvidar, sino para decantar, singularizar, reflexionar cuánto hay de nosotros y los otros en nuestra forma de habitar el cuerpo. Volver al cuerpo *domus*, hogar, no cosa, y permitirse viajar hacia adentro de la casa, para crear.

El misterio inicial latente en cualquier viaje es: ¿cómo llegó el viajero a su punto de partida? ¿Cómo llegué a la ventana, a las paredes, a la estufa, al cuarto mismo? ¿Cómo es que estoy bajo este techo y sobre éste piso?... Tiene que haber alguna razón que dé cuenta de mi presencia aquí. Hubo un paso que me colocó en dirección a este punto y no a cualquier otro del planeta. Debo pensarlo. Debo descubrirlo (Bogan, citada en Ackerman, 1992: 9).

EL REY SOL

Las técnicas son una toma de posición política, ética y estética en el gesto, y así lo debería descifrar el estudiante (García, 2006: 52).

“Barra”, digo. “Barra”, vuelvo a decir suavemente. A la tercera, los estudiantes recogen las barras que están contra las paredes del salón, una de las cuales se enreda con la ropa y los morrales arrinconados en el piso. Me acerco a la barra y describo en tiempo de compás el ejercicio. Incorporar la métrica al movimiento es tarea fundamental para la ejecución de la danza clásica: “Hay probablemente tres habilidades principales que los bailarines entrenan más allá del elongamiento muscular y la flexibilidad: conciencia espacial, representación del cuerpo y percepción del tiempo” (Blasing, 2010: 223, la traducción es mía). El ballet caracteriza estas habilidades pre-

cisando el diseño del espacio y el cuerpo en la sujeción del movimiento, no al ritmo, sino a la métrica musical, la medida, el compás. El control del tiempo en el compás le permitió volverse “arte”, privilegiando en la danza el “floreo” del individuo (Quintero, 2009), la creación coreográfica o la ejecución técnica, a costa de lo colectivo. El ballet buscó controlar el espectáculo, como técnica de formación física (Franko, 2005: 145), mediante el disciplinamiento del “cuerpo moderno [lo que implicó] la ruptura del sujeto con los otros” (Breton, 2002: 3), con la horizontal, con el contagio cinético del baile en colectivo, y privilegió así la organización del movimiento en torno a la espina dorsal (Quintero, 2009). El ballet construyó en el cuerpo la jerarquía social. Para el antropólogo Gregory Bateson, “en la horizontal se da la orientación espacial mientras la orientación social se siente principalmente como vertical” (1999: 93).

Silencio general. Los cuerpos en primera posición, la mano a la barra, la mirada al frente, doy inicio a la música. Tejo trayectos entre ellas, señalo con el “y... 1, y... 2, y... 3” los acentos de música y movimiento y dibujo con las palabras y el contacto tonos, intensidades, carácter, pasos y posturas, invitando a la elevación.

Al finalizar el ejercicio, una estudiante entra apresurada por la ventana: “¿Puedo entrar?” “Sí, síguenos en el diario de campo y acompaña la experiencia”, digo. Muestro el siguiente ejercicio en parte con mis piernas, en parte con las manos, y acabo dictándolo: “Tres *tendus* al lado, *plié*, *relevé allongé* y lo voltean al otro lado”. Puedo “hablar” el ejercicio porque el prolijo vocabulario del ballet resulta de la pretensión de llevar a la danza el razonamiento abstracto: orden, medida, claridad. Así se han podido apropiar innumerables movimientos de la danza tradicional, comunitaria, nombrándolos en posiciones y figuras definidas y diferenciadas. Figuras claras y distintas, más cercanas al dibujo y a la anatomía del cuerpo moderno (Breton, 2002) que a la emoción.

La danza clásica se arraigó en las cortes europeas como proyecto de un orden —la consolidación del Estado absoluto—. Para ello se valió de todos los mecanismos estésicos posibles que le permitieran sojuzgar, seducir y controlar arrimando y acercando nobles esquivos y rebeldes en torno al Rey Sol. Como proyecto de un orden regio, privilegia la cabeza sobre el cuerpo, la línea, la elevación y el control del movimiento. Orden, medida y claridad subyacen en cada movimiento del bailarín clásico, que recrea con ello a un aristócrata francés. Por ello, no me conformo con elaborar y demandar a mis estudiantes la realización de encadenamientos de movimientos acompasados (“tres *tendus*, dos *jetés*, *plié relevé*”); invito además a recrearlos desde su lugar de agenciamiento y enunciación. “Toda técnica es una toma de posición, política, ética y estética en el gesto” —digo. Las chicas me siguen. Algunas mentalmente, otras con sus manos o con su cuerpo. Ana se esconde en su cuerpo, parece una tortugueta, asustada y protegida en la coraza. Me acerco a ella y le digo bajito, pero para que todas me oigan:

—No olvides al Rey Sol.

—¿Qué, qué? —dicen las otras acercándose.

—El rey sol, no lo olviden. ¿Cómo pudo haber impuesto su cuerpo de rey? ¿Al ser grandeza? ¿Al alcanzar lo inaccesible y ser inaccesible? A ver... ¿cuál es el recuerdo más antiguo que tienen de intentar alcanzar algo? —me saco de la manga.

—La puerta, el pomo de la puerta, era muy chiquita y quería salir afuera...

—La pelota amarilla —dice otra.

—El talco de la abuela, era toda una proeza sacarlo del cajón muy alto y echármelo encima —Pienso en mis adentros y me llega una bocanada del limpio olor al talco Mexsana.

Historizar y contextualizar las técnicas nos permite relacionarnos con ellas, no como huella, impronta, condición imprescindible, *sine qua non*, en la danza, sino entendida y agenciada desde su profundidad temporal, sus sentidos socioculturales, su vigencia en formas refractadas, contradictorias e híbridas.

Entrenarse en ballet es jugar en el cuerpo la historia —con la seriedad del juego que juega la cultura (Huizinga, 1972)—, recreando formas de ser y de estar, de relacionarnos y tocar. El ballet es uno más de los juegos de la cultura que perviven en pinceladas o a pedazos y retozan en la vida cotidiana, cargando y traslapando sentidos antiguos a los hábitos y rituales de nuestra cotidianeidad. ¿No se celebran en provincia, aún hoy, los quince años de la hija con la versión siempre renovada del “Baile de la Rosa” del ballet *La Bella Durmiente*? ¿La fascinación con esa danza no nos habla de nuestra propia fascinación con lo patriarcal? ¿No están los conceptos de orden, medida y claridad profundamente naturalizados en nuestra apreciación de la técnica, rasero casi que universal desde donde se califica y descalifica, en gran medida, en los innumerables concursos y festivales de danza en Colombia?

Doy una instrucción: “Conecten en cada movimiento extensor, talón, pata de ganso e esquion”, para recordarles las líneas de energía que agenciaron en la elongación y que permitieron la integración del cuerpo desde el placer, pero también para registrar el palimpsesto en el cuerpo.

Habitar desde allí el cuerpo, en las secuencias de la barra y el centro, me ha permitido facilitar el diseño de la rotación y la línea, tan complejo, característico y elusivo —para cuerpos “no dotados”— en el ballet. La construcción técnica ortodoxa se centra fundamentalmente en entrenar en el vocabulario de la danza clásica, yendo de lo simple a lo complejo, lo cual, se supone, asegura a lo largo de los años la construcción de la línea desde la rotación, el dominio del sistema en la técnica y, con él, de la plenitud en la danza en el escenario. Este entrenamiento presta más atención al fragmento, “a elementos singulares del movimiento, y a sus aspectos dinámicos y kinéticos” (Belsing, 2010: 11). Pero esta construcción, por lo general, supone el cuerpo como un objeto a diseñar y didácticamente se instala en fragmentar para virtualizar el movimiento. Por lo general, ignora la integralidad de la experiencia del individuo y se da desde *cuerpos*, no *corporeidades* ni *corporalidades*.

Agreguemos a ello que la noción de cuerpo “condicionado”, “talentoso” y “dotado” disimula no pocas veces concepciones racistas y clasistas en una pretendida neutralidad (García, 2009b), especie de limbo donde el cuerpo es “todo belleza, disponibilidad y apertura”. En contraste con el entrenamiento de la parte en detrimento del todo, los bailarines buscamos en la danza la experiencia compleja del ser total, del aquí y el ahora, de la fusión con el ambiente y las circunstancias, del no planear el movimiento y ser libre. Cuando en mis didácticas parto de la experiencia integradora que proporciona el habitar desde líneas de energía, busco entrar a la técnica integrando el peso de la experiencia del individuo en el aquí y el ahora. A la vez, cuento con el trazado cartesiano del ballet, que revela en los cuerpos los bloqueos corporales, permite no soslayarlos —al estetizarlos o neutralizarlos como afirmaciones de sí mismo,

como “floreo”, estilo personal– y desnuda la historia que ha quedado marcada somáticamente (Quintero, 2009).

En clase me propongo indagar, junto con los estudiantes, una danza clásica, no entendida como un mero traslape europeo y colonial, sino vivenciada, estudiada, in-corporada desde su vigencia como fusión, hibridación, subversión, dislocación, donde lo doméstico y lo cotidiano no son ajenos a lo “estético” y lo “escénico”.

Busco estudiar la técnica clásica dando cuenta de nuestra hibridez y heterogeneidad en contraste con su proyecto de orden. Imposición de un orden y también de las líneas de fuga. Por ello, la palabra tiene un valor fundamental en la elaboración de las secuencias de movimiento; vamos agenciando y, a la vez, contrastando las vivencias, relacionando y evocando los universos de hibridación que confieren sentidos y vigencias insospechadas –más allá de la mera representación escénica como arte puro– a la danza clásica en Colombia.

Más allá, a mi izquierda, bajo la ventana, está un banco dispuesto para facilitar la entrada al salón, pues se entra por una de las cuatro ventanas rematadas en un arco de medio punto. El salón es pequeño, lleno de luz. Enfrente de la ventana que sirve de puerta se ven, a lo alto, los cerros en la bruma. La luz entra a borbotones y delinea en los bailarines sus siluetas. Me percaté de que hace tiempo estoy oyendo el sonido de la música electrónica de la clase vecina. La maestra de danza contemporánea habla muy alto al otro lado de la puerta palmeando un ritmo complejo.

Las chicas no usan ropa ni peinados de ballet. Tampoco hay el orden y la pulcritud característicos de un clásico salón de ballet. Este espacio, en cambio, se asemeja al arquetipo de los salones rusos, aunque más reducido. Está ubicado en el último piso. Se entra por la ventana, porque las dos puertas disponibles comunican con otros salones dispuestos en forma de rectángulo en torno a un patio central. Siempre me he imaginado a sus antiguas habitantes, las monjas de principios de siglo, cruzando una y otra puerta y deambulando en redondo, mientras rezaban el rosario.

“Centro”, digo, y las estudiantes llevan las barras afuera. Todas están frente a mí y recordamos el ejercicio de la clase anterior, de mayor complejidad, que involucra desplazamiento, saltos y cambios de frente. Esta vez se trata de una frase de 48 tiempos musicales que realizan con gran placer. Les gusta más el trabajo de centro y, aún más, el fragmento de clase que dedicamos al montaje. Suelto la música y empieza el grupo a ejecutar la frase diseñada. “Bailen exhalando olor –les digo, invocando la capacidad de los cuerpos de proyectar su energía para el encuentro con el otro–, que cada movimiento exhale olor”. Y se nota en sus movimientos una cualidad distinta: hay una luz que sale de entre los cuerpos y te captura el aliento y la mirada. Cuerpo escénico, cuerpo texto, abierto a la interlocución con el otro, con el espectador.

SER CARDUMEN DESDE EL AFECTO

*De todos mis maestros, el escenario ha sido y sigue siendo
el más diáfano y verdadero. Encuentro de muchos entre muchos,
fugaz y eterno (García, 2006: 49).*

Me encanta Julieta y su enamoramiento del amor. Me permite conectarme vivencialmente con mis jóvenes estudiantes, invocar su capacidad de recrear, repensar,

revivir y confrontar sus recuerdos, para construir desde allí un personaje, una época, una propuesta coreográfica que sigue el modelo clásico de gestación de la coreografía. Primero, la maravillosa obra de Shakespeare; luego la música que se construye sobre un libreto y después la coreografía sobre los movimientos de los bailarines. Me encanta que puedan contrastarlas con otras estrategias creativas. La recreación de Julieta, al remontarnos al baile de los señores feudales (McMillan, 1965), nos da la oportunidad de reflexionar sobre la celebración trágica del amor romántico, tan cara a nuestra “escuela amorosa” y de la cual es infatigable mensajera la telenovela latinoamericana, firmemente afincada en el romanticismo, la herencia judeocristiana y la Contrarreforma, que truecan el amor en *pathos*⁴.

Recrear así una coreografía es revivir la historia, volverla corporalidad y corporeidad, como lo menciona la maestra Sonia Castillo:

Corporeidad es el cuerpo como experiencia de la persona. Implica el dinamismo múltiple de las valencias biológicas, físicas, mentales, psíquicas, las valencias noogénicas –relación entre el espíritu y la mente– y lo energético, en tanto la corporalidad invoca en el cuerpo toda la dimensión de la oralidad –somos seres diacrónicos, dialógicos– como mecanismo de la intimidad y de la extremidad⁵.

Nuevamente, la danza nos ofrece la oportunidad de ponernos en la piel de otro y encontrar resonancias insospechadas con lo otro, desde la vivencia y la palabra compartida. La acuciosa investigación en la corporalidad y la corporeidad de puestas en escena ya elaboradas permite poner a punto una obra, no con el artificio de relojero con el que se ajustan tiempo, forma y espacio de manera independiente –como es tan frecuente en la danza clásica y en numerosas técnicas–, sino invocando sensibilidades compartidas. “Recurrir a la restauración del comportamiento (contexto social, cultura, literatura, la propia vivencia, documentos históricos, iconográficos y literarios) para acceder a lo performático, aquello que carece de registro, que se nos va de entre los dedos en la fugacidad de la danza y que la cultura oral de la danza reduce a la planimetría y el análisis técnico” (Islas, 2010).

Recreando la coreografía desde la sensibilidad, se logra establecer un universo de com-pasiones que acoge y acuna aquellos recuerdos amorosos con que iniciamos el diálogo con Julieta y con los que las estudiantes crean nuevas frases de movimiento que entretejen en la coreografía. Durante estos últimos semestres, en la carrera de Danza, ese trenzado entre corporalidad y creación de secuencias de movimiento propias, ese tejer pasado y presente desde la com-pasión, que enriquece nuestra paleta de emociones, como artistas, nos han ido arrimando a los orígenes performáticos de la danza clásica (Franko, 2005); esas puestas en escena irreverentes y lúdicas del “ballet de la corte”, a las cuales les cae como anillo al dedo la definición de performance de Ángel Quintero, para quien esta “quiebra la distinción entre lo emotivo y lo conceptual, entre lo predecible y la sorpresa, entre la repetición y la invención, entre lo elaborado-establecido y lo espontáneo [...] donde la expresión individual solo se da en la solidaridad comunal: la colectividad manda y el individuo florea” (2009: 54).

⁴ Conversación personal con Carlos Alberto Uribe, 2011.

⁵ Conversación personal con Sonia Castillo, candidata al Doctorado en Ciencias del Arte, Universidad de la Habana, Cuba, en el intento por construir una definición desde Csordas, Bovió y Merleau-Ponty.

Hace ya algunos años, me vengo distanciando de los maestros que me exigían entrenarme al cien por ciento para que quedara al menos un cincuenta o sesenta en el momento del encuentro con el público, pues el bailarín se ve diezmado por el temor al encuentro y al extrañamiento que la parafernalia de las puestas en escena crea. Ya no lo comparto, porque uno no se prepara para exhibirse sino para el encuentro. Para mí, la danza no se da en el cuerpo-sujeto de la Modernidad, sino en aquello que acontece entre los cuerpos. El lugar de la danza no está en el individuo, sino entre los cuerpos que comparten sensibilidades, en la com-pasión y el afecto. Bailar supone experiencias trascendentes entre los seres humanos. Bailar en un escenario implica una suerte de transubstanciación, de sacramento, como lo define Bateson en su metálogo “¿Por qué un cisne?” (1969). Así mismo, es desacoplar la experiencia del cuerpo del sujeto como singular, limitado, diferenciado⁶ y entregarse a la densidad del presente como intercorporeidad y transubjetividad (Balckman, 2010: 26). Es abrir la sensibilidad convocando la inteligencia compartida que reclama el silencio y se resuelve en la escucha desde un *cuerpo vibrátil*⁷. Bailar es ser capaz de afectar y ser afectado, integrar esto a la trama de las sensaciones y, desde la “microsensorialidad, infrasensorialidad y micropercepción”, crear. “La creación es ese impulso que responde a la necesidad de inventar una forma de expresión para lo que el cuerpo escucha de la materia del mundo en cuanto campo de fuerzas. Las formas así creadas –ya sean verbales, gestuales, plásticas, musicales o cualquier otra– son pues secreciones del cuerpo vibrátil” (Rolnik, 2010: 3).

Secreciones de sus micropercepciones que provocan y producen posibles acontecimientos. Secreciones que cambian el panorama y la perspectiva, por ser creaciones culturales. De tal manera, hay una homología fundamental entre producción artística y relaciones sociales: “[un] hacer aquello que no es de lo que es y hacer aquello que es de lo que no es” (Gell, 1999: 53), a través de una destreza que el mismo autor define como mágica, puesto que es resultado del encantamiento de la tecnología o de la tecnología del encantamiento. La creación media y crea relaciones sociales cuando se relaciona con el mundo de manera creadora (García, 2011a).

La danza es fundamentalmente relación. No se da solo “entre el cuerpo”, sino en el encuentro “entre los cuerpos”. Se agencia más allá de la membrana de la piel o, más bien, recuerda a la piel que es membrana, que está para contener y relacionar, para dejar salir y entrar fundamentalmente energía. La danza es cuerpo entre cuerpos; es, además de pez, cardumen; además de mujer/hombre, multitud que, desde la “microsensorialidad, infrasensorialidad y micropercepción” (Rolnik, 2010: 3), moviliza la libido, el placer, la pulsión y transforma la percepción (García, 2011b).

Una puesta en escena supone para mí una apuesta al *cardumen*, a la sensibilidad colectiva, al saber tanto hasta olvidar que se sabe, al aquí y el ahora, a la presencia-ausencia que permite el rediseño incesante del espacio y del tiempo desde un

⁶ En palabras de la profesora Zandra Pedraza, en el “Seminario sobre Cuerpo” que dictó en el marco del Seminario de Investigación del Doctorado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia, mayo 3 de 2011. Notas de clase de la autora.

⁷ “Todo el cuerpo en su relación con el mundo tiene ésta capacidad ‘ciega’ de recibir las fuerzas de su alteridad, de ser afectado por éstas y de integrarlas a su textura como sensaciones. Para ésta capacidad de los órganos de los sentidos como un todo creé en los años de 1980 la noción de ‘cuerpo vibrátil’. Y a la potencia ciega propia de éste cuerpo, le llamaré acá microsensorialidad, infrasensorialidad o aun micropercepción” (Rolnik, 2010: 3).

cuerpo vibrátil. Una puesta en escena les juega a las neuronas-espejo, a las pulsiones que se tienden entre cuerpos a uno y otro lado del escenario, pues la “danza convoca y provoca el contagio cinético, la conexión en la respiración, la agudización de la percepción kinésica, el estado de presencia ausencia desde donde somos permeables a flujos sensoriales sutiles, a los que se reacciona con todo el ser y al instante” (Courtine, citado en García, 2011b: 4). La puesta en escena asegura entregarle al entrenamiento un norte: construir un cuerpo para el escenario, para el encuentro con el otro.

Cada gesto que se despliega en el escenario habla de una historia, de una cultura, de una sociedad, de un creador, de un intérprete, de una relación con el público, de una relación del bailarín con su cuerpo, con su maestro, con su tradición, con el cuerpo colectivo que se construye en la magia del escenario. El escenario es esa oportunidad fabulosa de revelar, dirigir la mirada, develar, a partir del encuentro fecundo entre el artista y su público para reconstruir sentidos (García, 2006: 49, 52).

En mi clase de ballet, pluma, rey y cardumen son mis estrategias para, como artista, jugarme cada día mi gran obra en el escenario de palabras, dinámicas y motivaciones que construyo para interesar, provocar, acompañar, sanar, en aras de la construcción de un *texto sentido* (García, 2006: 58) entre todos y con el espectador, que reconozca la magia y profunda historicidad de la danza, cuya gran paradoja es ser la expresión artística más difundida y más invisible en Colombia.

Mientras me alejo y me siento para cambiarme las zapatillas por los tenis, vuelve la cháchara con que empezó la clase. Alguna se acerca y me pide revisar el movimiento, y yo sigo la línea de su pie mientras me coloco el zapato. Poco a poco la clase se diluye. Una a una van acercándose a sus morrales, dispuestos en el piso, para ponerse la ropa y salir hacia la otra clase, quizás danza tradicional. Se sientan, hablan, se abrigan, recogen sus cosas y van desapareciendo por la ventana... Yo me afano por recoger mis cosas y salir, mientras al otro lado la maestra de danza contemporánea aún palmea un ritmo difícil y extraño.

REFERENCIAS

- Ackerman, Diane (1992). *Historia natural de los sentidos*. Buenos Aires: Emecé.
- Balckman, Lisa y Couze Venn (2010). *Affect. Body and Society*, 16, p. 7.
- Bateson, Gregory (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- ____ (1969). *Metálogos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Blaäsing, Bettina; Martin Puttke y Tomas Schack, eds. (2010). *The Neurocognition of Dance. Mind Movement and Motor Skills*. Nueva York: Psychology Press.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Franko, Marc (2005). *La danse comme texte. Idéologies du corps baroque*. París: Kargo & L'Éclat.
- García Schlegel, María Teresa (2006). *Texto sentido en nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*. Bogotá: Compartir.

- ____ (2009a). Corporeidad y danza. Simposio "El giro corporal". Zandra Pedraza (dir.). 13 Congreso de Antropología en Colombia, 30 de septiembre al 3 de octubre, Universidad de los Andes, Bogotá. En prensa.
- ____ (2009b). *La fantasía de la neutralidad en la pedagogía de la danza*. Cuaderno Gris 4. Bogotá: Universidad de los Andes.
- ____ (2009c). Prosas del cuerpo. Seminario de Geoestéticas del Caribe, mayo 29 y 30. Cartagena: s.e.
- ____ (2011a). Los cuerpos que somos en las danzas. Propuesta de marco metodológico. Doctorado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia, mayo 10 de 2011.
- ____ (2011b). Trenzando hacia arriba y a los lados. Curso de Teoría Antropológica I, Jaime Arocha. Doctorado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia, junio 6 de 2011.
- Gell, Alfred (1999). The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology. En Eric Hirsch (ed.), *The art of anthropology*. Londres-New Brunswick: The Athlone Press, pp. 159-186.
- Huizinga, Johan (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Islas, Hilda (2010). Seminario de Reejecución Escénica. Relatoría de la sesión del jueves 4 de noviembre. En línea (15-8-2011): <http://triadicos.wordpress.com/seminario-de-reejecucion/>
- Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ____ (1999). *Las pasiones ordinarias*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- ____ (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McMillan, Kenneth, coreografía (1965). De Sergei Prokofiev, *Romeo and Juliet*. Paul Czinner (prod.), Orquesta The Royal Opera House Covent Garden; John Lanchbery (dir.). 130 minutos.
- Quintero, Ángel G. (2009). *Cuerpo y cultura. Las músicas mulatas y la subversión del baile*. Madrid: Iberoamericana.
- Rolnik, Suely (2006). Una terapéutica para tiempos desprovistos de poesía. Taller "Sobre la cura en tiempos de poesía", Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. En línea: [http://www.soyborderline.com/groups/viewbulletin/636-Una+terap%C3%A9utica+para+-tiempos+desprovistos+de+poes%C3%ADa+\(Suely+Rolnik\).html?groupid=491/oct/2010](http://www.soyborderline.com/groups/viewbulletin/636-Una+terap%C3%A9utica+para+-tiempos+desprovistos+de+poes%C3%ADa+(Suely+Rolnik).html?groupid=491/oct/2010)
- Savater, Fernando (1995). *Diccionario Filosófico*. Planeta.

Del equilibrio y el desequilibrio: Cuerpos versátiles y asimilación de técnicas diversas de entrenamiento en la danza

Hernando Eljaiek



FIGURA 1. *Albur*. Fotografía: Susana Gómez.

Es un día lluvioso, hace frío. Qué difícil es despertar... Me duele el cuerpo por el trabajo del día anterior; me es difícil tomar la decisión de levantarme, el cuerpo me pesa toneladas, siento mis músculos como piedra. Me siento en el borde de la cama y pienso: “Dictar clase de ballet a las siete de la mañana... esta no es buena hora. El cuerpo no está listo. La mente está dispersa. ¿Cómo estarán los estudiantes, si tienen cada día un entrenamiento corporal de seis horas? Me imagino...”. Tomo fuerzas y me pongo de pie para dirigirme a la ducha.

En los comienzos de mi carrera, la necesidad de bailar, de disfrutar el escenario y los aplausos me llevó a introducirme duramente en el entrenamiento, el cual constaba de múltiples técnicas: ballet, jazz, danza moderna, afrocolombiana. Aquello me daba la sensación y la ilusión de estar bailando y creciendo como bailarín. Sin embar-

go, el paso del tiempo y los viajes realizados me enfrentaron a mi propio crecimiento y me ofrecieron la posibilidad de comparar procesos y perspectivas diferentes en cuanto a lo técnico y lo artístico. Esto resultó, sin duda, en un “darse cuenta”, realmente en un despertar..., “esto no está sucediendo en su totalidad”. Es decir, sí había logrado la experiencia y el conocimiento de la forma, pero no del fondo de la técnica, del manejo del cuerpo con conciencia, del cómo hacer. Así pues, le pongo un freno a mi deseo por estar en el escenario y me consagro al entendimiento de la técnica, de eso más profundo que está conectado con todo el ser.

Me cae el agua de la ducha, la maravilla del agua, qué delicia... me da el primer empujón para comenzar el día.

Pienso en que los estudiantes de la ASAB toman aproximadamente seis horas al día de clase técnica en diferentes géneros de danza. ¿Esto ha sido eficiente y eficaz para sus cuerpos? No todos los cuerpos o corporeidades son iguales, por tanto, reciben y procesan la información de manera diferente...

Escojo ropa que abrigue bien y salgo.

No obstante, a través de mi experiencia posterior, freno la angustia de “se me pasa la vida y no voy a lograr estar en el escenario” y continúo mi trabajo de todo el día, desde las nueve de la mañana hasta las nueve de la noche. La diferencia con el estudio anterior, donde me dediqué a varias técnicas, consistía en dedicarme a una sola; además, el entrenamiento que tenía como bailarín en ese momento estaba dividido en dos jornadas, una por la mañana y otra por la tarde, y entre jornada y jornada dictaba clases, todo en un solo lugar: la Fundación Ballet Priscilla Welton.

Bajo la montaña, veo un paisaje hermoso, las montañas y parte de la sabana de Bogotá con neblina, huele a campo, qué delicia...

Esa dedicación a una sola técnica y en un solo lugar gozó de resultados. Por esta razón, cuando entré a trabajar en la Facultad de Artes – ASAB se me planteó un conflicto respecto al hecho de que los estudiantes deban ver varias técnicas y alcanzar resultados de alto nivel como intérpretes. Mi experiencia y reflexión como estudiante dice que esto es imposible, lo que me suscita esta pregunta: ¿cómo lograr un equilibrio en el entrenamiento entre las diferentes técnicas de danza que reciben los estudiantes, sin sobrecargarlos y que asimilen las diferentes informaciones con eficiencia y profundidad?

Me dirijo al alimentador del Transmilenio, bus que me transporta al Portal del Norte para trasladarme a la facultad que, a su vez, queda ubicada en San Victorino, puro centro de Bogotá. ¡Cómo es de difícil enfrentar ese lugar! El entorno es muy agre-



FIGURA 2. Albur. Fotografía: Susana Gómez.

sivo, muestra la realidad sin velos: los habitantes de la calle, los que piden limosna con sus cuerpos destrozados, el vendedor, el ladrón, el policía, el estudiante, la iglesia, ¡el olor!, ¡el ruido!, en fin, la contaminación... Es un entorno que pone al cuerpo tenso y a la mente alerta.

Me siento a esperar el bus. Froto mis rodillas, están “congeladas”, ni qué decir de mis pies.

Llego al Portal del Norte... mucha gente, cada persona con diferente ritmo de caminar. Me estrello, me estrellan; veo una multitud esperando el mismo bus articulado: el J70, destino Las Aguas. La entrada va a estar difícil. Estoy entre un tumulto de personas agolpadas, disputando cada centímetro de acera para lograr entrar victoriosas al bus, poder ocupar un puesto e irse cómodas. Me la tengo que pelear: si no entro en este, llego tarde a clase. Me disgusto y pienso: “esto es indignante, debo estar tranquilo”. Muchas emociones encontradas...

Llega el bus, nos alistamos a entrar, es como si fuese a suceder una batalla campal. Se abren las puertas y todo el mundo entra en tropel, hay empujones, gritos, risas, gente que no entra e interrumpe la entrada. En estas, quedo atrapado entre la acera y el bus; mi maleta queda atorada entre la gente que no va a entrar y yo dentro de él. Suena el timbre de anuncio del cierre de puertas... me angustio y me violento tanto que jalo con todas mis fuerzas la maleta y desprendo parte de su correa izquierda. Fue tal fue la fuerza de empuje que meto a otra persona al bus y me termina insultando, no entiendo en el momento por qué. Mi cuerpo, mi mente están alterados y tensionados.

El bus va en extremo lleno. Todas las personas que vamos de pie estamos apretadas, cuerpo contra cuerpo, todos somos como una masa que se mueve hacia el mismo lugar dependiendo del freno, arranque o curva que realice el conductor. Como diría en su momento un estudiante: “esto es un entrenamiento de danza contacto,

manejo de peso e impulso” sin que lo deseemos. La situación hace que mi cuerpo se estremezca, se conflictúe, se choque, se tense. El conductor es el dueño de nuestras vidas en lo que dure el viaje. Dependemos de su pericia, de sus reflejos.

Me toca dictar clase en “La pecera”, como los estudiantes denominan el salón 302. Se trata de un espacio aproximadamente de ocho por ocho metros y una altura de cuatro; los vidrios de las ventanas del lado occidental están pintados de negro, lo que evita la entrada de luz, y las ventanas del lado oriental están a una altura aproximada de tres metros; el piso es de madera. En este espacio debemos hacer clase doce personas, por lo que su longitud no es la apropiada, se hace pequeña. Cada bai-



FIGURA 3. Kinesfera o espacio personal. Ilustración: Kaiserworks. Fuente: <http://www.openendedgroup.com>

larín necesita por lo menos un espacio como su kinesfera, lo que significa ese espacio personal de cada uno que comprende desde el centro del cuerpo hasta el final de sus extremidades extendidas; es decir que, en promedio, por cada bailarín se necesita un metro sesenta de espacio. Por esa razón, cada vez que entro a ese salón me siento como en el Trasmilenio, pero –me digo– al menos tenemos donde hacer clase. Sin embargo, no puedo dejar de sentirme de esa manera: atrapado, chocado, conflictuado, estremecido, lo que me obliga a entrar en situación, distensionarme, concentrarme y entrar en otro diálogo corporal; es decir, abrir los canales de comunicación sensoriales, poder interactuar con el otro sin temor a ser atropellado, golpeado, desvalorizado.

Sigue lloviendo. A este salón se entra por la ventana para no interrumpir otras clases, ya que sus puertas de acceso están ubicadas en otros salones. Debo aclarar que, a su vez, estos espacios se encuentran dentro del Palacio la Merced, una construcción de principios del siglo XX que en 1989 fue declarada patrimonio arquitectónico y, por ello, no se pueden realizar cambios estructurales. Afortunadamente somos bailarines y nuestra disposición corporal nos da un margen de seguridad para entrar; sin embargo, cualquier descuido llevaría a un grave accidente.

Son las siete y diez y no ha llegado ningún estudiante. El piso de este salón es muy resbaloso. Se hace funcional para las clases de contemporáneo, ya que en ellas se utiliza el cuerpo tendido en el piso y sus posibilidades de desplazamiento a través de él, pero no lo es para ballet, pues este se utiliza solamente para estar de pie y saltar, lo que obliga a contar con una superficie más áspera. ¿Qué clase de suelo utilizar, entonces, para que les sirva a las dos técnicas? Llega el primer estudiante, son las siete y veinte minutos, tiene un gesto de cansancio, nos damos los buenos días; enseguida llega otro estudiante, empiezan a cambiarse. Sigue lloviendo, hace mucho frío y estos jóvenes cambiándose... De nuevo, pienso: “los cuerpos no están listos a esta hora para empezar la clase”.

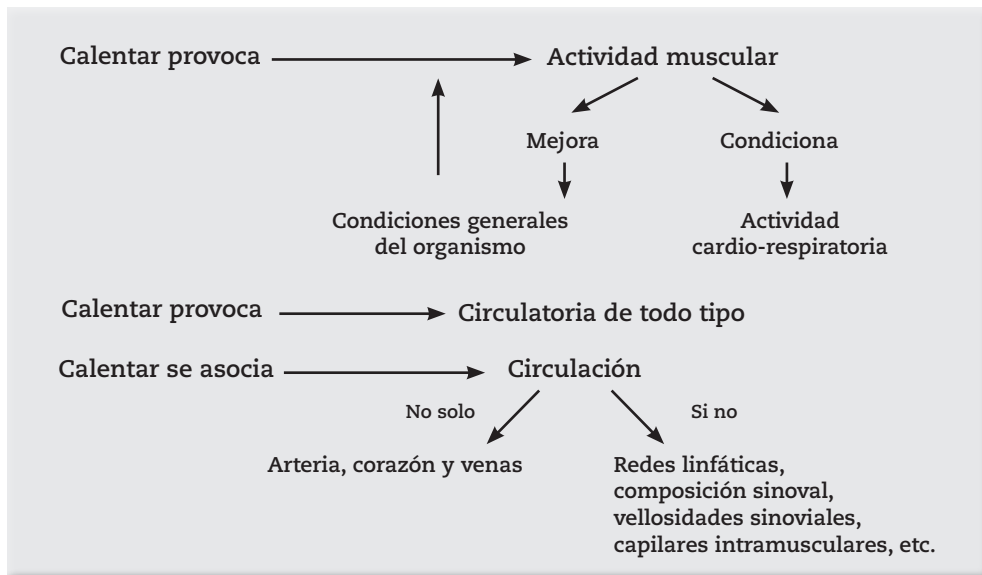


FIGURA 4. Calentamiento corporal. Fuente: <http://www.entrenamientos.org/Article59.html>

“Todavía tienen las cobijas puestas”, un dicho adecuado para ejemplificar el estado anímico corporal en el que llega un estudiante a esa hora de la mañana. Si bien el calentamiento corporal tiene que ver con predisponer el cuerpo con movimientos suaves y lentos para un trabajo fuerte, con el fin de prevenir lesiones, en el sentido más básico se relaciona con funciones orgánicas primordiales:

El calentamiento previo a cualquier clase, ya sea de Educación Física o de Entrenamiento Deportivo, etc., tiene sus bases más concretas en el proceso circulatorio, termorregulador, en crear las condiciones de intercambio gaseoso, respiración verdadera a niveles celulares, al tiempo que garantiza la eliminación de los productos no asimilables o dañinos del organismo (Forteza, 2004).

Diría además que no solo el cuerpo debe estar dispuesto sino la corporeidad, entendida esta como el lugar de integración del ser; es decir, que cuerpo, mente y espíritu se unen en un solo lugar para quedar sellado en la retina de quien la ve. Ese lugar individual que lo hace único es proporcionado en este caso por la danza; es estar en un aquí y ahora sin pensar en lo pasado o futuro; es estar presente. Para Le Breton (2002)

La sociología del cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudio es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. Recuerda (al ser humano) que las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y de las que menos nos damos cuenta hasta las que se producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad. Aun cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar... y, por tanto, establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea [...] a través de su corporeidad el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado (citado en Espinal, 2006).

Así pues, nuestra corporeidad necesita un tiempo mayor a una hora después de levantarse, para que comience a funcionar integralmente y pueda responder a todas las exigencias que se le proponen.

Comienzan a hablar entre ellos y a calentar, se genera un silencio, se concentran, siguen llegando estudiantes, en general con cara de cansados, de no querer estar, pero su disciplina, responsabilidad y obligación –me imagino– los conduce a acudir a clase. Llamo lista, pienso en las fallas, en los muchachos que faltan, no por pereza sino por cansancio, porque creo tener un grupo disciplinado. Se organizan en el espacio, colocan las barras de manera que todos tengan suficiente espacio para trabajar; no obstante, el espacio sigue siendo limitado... Qué cansado estoy, no he podido tener descanso los fines de semana.

Muchos estudiantes tampoco tienen forma de descansar en esos días, deben trabajar para sobrevivir, lo que los motiva a tomar decisiones con respecto a la asistencia. Si trabajan el fin de semana, se toman el lunes o, por lo menos, la mañana para

descansar. Esta sería otra variable en el entrenamiento: no hay suficiente descanso en la semana. ¿Qué rendimiento se logra sin la posibilidad de un buen descanso?

Tengo que hacer los trabajos de la profesionalización, me angustio. Debo comenzar la clase, son las siete y treinta. Ya me he alistado para dictarla, me he cambiado los zapatos por los apropiados, procurando no pisar el suelo del salón con el calzado cotidiano para evitar traer la suciedad de la calle, ya que los estudiantes deben trabajar en sus clases de contemporáneo acostados en él... la piel, la cara, los labios tocan el piso, por lo que debe estar libre de suciedad, para evitar infecciones.

Les pregunto cómo se sienten, que hicieron el día anterior, y percibo, según el estado de ánimo reflejado en su cuerpo, si están en algún problema emocional. Esta posibilidad de percepción me la brinda el haber compartido durante largo tiempo el mismo espacio, y para verificarlo me acerco al estudiante y le pregunto. Sus problemas anímicos se manifiestan cuando el brillo en sus ojos no es el que comunmente tienen o la velocidad de respuesta de su cuerpo con respecto a los ejercicios en clase no es la de siempre o la concentración es menor, su pecho está hundido o si las personas extrovertidas se han ubicado en una esquina sin hablar con sus compañeros. Procuro identificar estas situaciones con el ánimo de desarrollar la clase de la forma más adecuada posible, para que el cuerpo no se sienta agredido por el trabajo técnico que merece el ballet. Para iniciar, busco el ejercicio y la velocidad que más se adecúe al momento, puede ser un ejercicio ya aprendido o una rutina de estiramientos o simplemente dejarse caer en el piso, realizar una meditación con la respiración para entrar concentrados a la clase. Esto depende del estado energético del grupo en general.

Sé que cada uno de los estudiantes viene de un contexto diferente y tiene una proyección de vida distinta en cuanto a la danza. Por esta razón, me centro en lo más esencial de la técnica e imparto combinaciones sencillas, con el propósito de regular la energía de los estudiantes para que soporten el día de entrenamiento y no tengan un exceso de información que no puedan absorber.

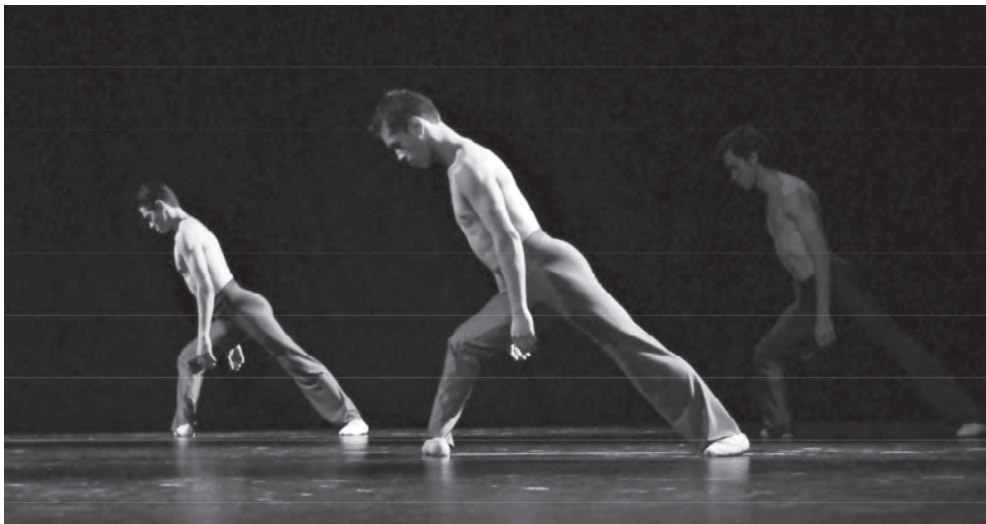


FIGURA 5. *Albur*. Fotografía: Susana Gómez.

Otro aspecto igualmente difícil de enfrentar es el deseo de perfección que propone esta técnica. Sin embargo, ¿de qué perfección se trata? ¿La de un *en dehors* 180°, un *arabesque* 120°, once *pirouettes*, cuando estos estudiantes en su mayoría entran adultos a estudiar en este proyecto curricular que se denomina Artes Escénicas, Opción Danza Contemporánea? ¿Qué es danza contemporánea? ¿Cómo cabe lo clásico en lo contemporáneo? No podría responder ahora estas preguntas; no obstante, lo que puedo decir con base en mi amplia experiencia es que, para poder enfrentar cada clase en esa estructura metodológica que impone la enseñanza del ballet, se debe entrar por la metáfora, la sensación, la percepción del cuerpo y sus posibles rutas de conexiones musculares, músculos que están conectados con la emoción y que registran en ellos los estados emotivos. Así lo planteo en otro texto:

Conocer, deshacer, desanudar, abrir, construir, desaprender, controlar, expandir, alargar, alcanzar, algunos adjetivos que se utilizan en los salones de clase para crear metáforas, las cuales ayudan a trabajar desde la conciencia esa “musicalidad corporal”¹, esa cultura que se encuentra impresa en la persona, en el bailarín, y que lo acompaña en el aprendizaje de la danza. Allí en ese espacio, en ese salón de clase es donde se encuentra por primera vez con el trabajo corporal, el entrenamiento, lo que implica desarrollar las aptitudes físicas y coordinativas, la alineación y otros conceptos que esta persona ignora. –¿Todo esto, para algo que realizaba suave y tranquilamente?–. El movimiento danzado, algo tan natural en este país, en donde salir a bailar es tan común. –¿Por qué debo entrenar para bailar?, si sencillamente bailo–, este es un conflicto para la persona que desea convertirse, formarse, transformarse en bailarín, es donde chocan esas fuerzas invisibles de la física y las del ser, es el génesis del bailarín, el nacimiento de una perspectiva nueva de habitar el mundo, de relacionarse con él. Este comienzo implica dolor, resistencia, disciplina, decisión, compromiso, crisis; los cuales están sumergidos en la oscuridad del practicante, un desconocimiento de eso que implica la rutina, entendida como un continuo descubrimiento de eso que implica un cuerpo en movimiento (Eljaiek, 2011: 24).

Con esto quiero decir que no me interesa la copia de modelos ideales que nos proponen cuerpos ilusorios, inexistentes, corporeidades no contextualizadas. Así pues, me atrevo a afirmar que, en esencia, en todas las formas de entrenamiento en danza estamos hablando el mismo lenguaje: el de la corporeidad.

Respetar esa corporeidad, esa musicalidad corporal, es respetar el contexto de ese cuerpo, es verlo tal cual es, sin quererlo cambiar, solo transformarlo en un cuerpo mas hábil, más abierto, más sensible, capaz de dialogar con otros cuerpos. Esto solo es posible si entendemos y aceptamos el cuerpo que tenemos, la corporeidad que somos, o estaremos condenados a realizar formas sin sentido, estaremos escindidos de nuestra realidad y vagando por un sendero oscuro de ilusiones de ser, solo seremos una mala copia, seremos como esa bonita pieza de porcelana, bella por fuera y vacía por dentro, sólo vanidad, no autenticidad, atrapados en la envidia... algo así como “el plato de al lado que es más rico y nunca seremos”. Como lo explica Claudio Naranjo:

¹ La cultura, la historia de un bailarín y su manera de experimentar una situación, de interpretarla, conlleva una “musicalidad postural” que acompañará o tomará en defecto los gestos ejecutados intencionalmente. Ver en el texto de Hubert Godard. “El gesto y su percepción”. Texto de consulta en el Departamento de Danza de la Universidad de París 8. Traducción al español de Raúl Parra.



FIGURA 6. *Albur*. Fotografía: Susana Gómez.

Existe una patología de valores implícita en la envidia, que puede explicarse a la luz de la metáfora (que he encontrado en el *Libro del buen amor* del Arcipreste de Hita) del perro que llevaba un hueso y que, creyendo que su reflejo en un charco era otro perro con un hueso más deseable, abrió la boca para intentar cogerlo, por lo que perdió el hueso que traía. Podemos decir: el reflejo de un hueso no tiene ser, al igual que no hay ser en las auto-imágenes tanto idealizadas como depreciadas (1994: 134).

Comparto así mis ideas con una docente de la danza que, en su inquietud, me hizo alguna vez la siguiente pregunta: “¿el bailarín versátil es la formación del cuerpo, entendida como el desarrollo de las cualidades físicas, coordinativas y del ser para bailar, o es el bailarín que entiende una técnica específica para poder comprender otras?” A lo que le respondo: “Si vemos tu proceso de formación en la danza, más exactamente en el ballet, podemos observar que ha estado mediado por dos situaciones: el profundo deseo de hacerlo y el miedo profundo de no lograrlo. Si el bailarín no propende por superar sus propios obstáculos como persona, me parece que es un bailarín incompleto, escindido de la realidad personal y social. El bailarín es, en primera instancia, una persona, y como tal tiene la obligación de crecer, porque esto le da la posibilidad de entender y superarse a sí mismo. La técnica, para mí, está ligada al crecimiento personal, es decir que, en cuanto creces como persona, lo haces técnicamente y, por consiguiente, como artista”.

El ballet es una técnica refinada y elaborada desde hace más de trescientos años que tiene parámetros precisos para el tipo de cuerpo que se requiere. Este debe estar dotado de una gran elasticidad, como también encontrarse en un promedio de 1,70 m de estatura, muy, muy, delgado, cuello y brazos largos, torso corto y piernas elongadas, con una rotación externa de 180 grados, lo cual se basa en los cánones de las proporciones del cuerpo humano, que debe tener ocho cabezas de largo: un torso corto debe equivaler a tres cabezas y las piernas, a cuatro cabezas. En nuestro contexto, esa proporción varía: podemos ver personas de torso más largo y piernas cortas, por ejemplo.

De esta manera, el contexto donde se desarrolla cada corporeidad es diferente. Nosotros no contamos con una sólida tradición en el ballet, como la tiene Europa, con tres siglos de desarrollo. Muchos niños y niñas europeos quieren ser bailarines porque es parte importante de su cultura, lo que en nuestra región es muy inusual. Aquí es más corriente que, si se dedican a algo corporal, se trate de un deporte por medio del cual puedan salir adelante económicamente, como el fútbol o, en el caso de las niñas, las academias para el desarrollo femenino, pero no es mayoritaria la elección del ejercicio profesional de la danza. Así pues, ¿qué es lo que me interesa enseñar de tan vasto conocimiento? Como lo dije anteriormente, no se trata de copiar un modelo, sino de lograr, a través del reconocimiento y la aceptación de sus propios cuerpos y corporeidades, una indagación sobre el entrenamiento clásico. Tanto la metodología como los pasos y la forma pueden ser los mismos, pero en este contexto me interesa enseñarles a los estudiantes a comprender que no importa el tipo de cuerpo que tengan –sea meso, ecto o endomorfo, con poca o mucha elasticidad–, sino que, para conseguir la versatilidad, un bailarín debe profundizar, investigar, indagar y reflexionar permanentemente sobre su quehacer, en cuanto al trabajo técnico, artístico y personal. Es fundamental la curiosidad al realizar esas búsquedas, no solo en su técnica base, sino en otras tantas, para, de esta manera, relacionar la propia con el resto.

Durante esta indagación es probable que se enfrenten momentos difíciles, de total desequilibrio, en donde la balanza se desplace de un lado para otro... “¿Me retiro?, ¿sirvo para esto?” ¡Claro que sirves! Debes crecer más para lograr bien el equilibrio... tener en cuenta las conexiones de la pierna para entender el *en dehors* y no lesionar la rodilla... presionar el piso para poder elongar el cuerpo hacia el cielo. Con ese trabajo obtienes más estabilidad y puedes lograr entrar en la verticalidad, necesaria para después lograr el giro.



FIGURA 7. Ballet Real Ruso. *El lago de los cisnes*, Teatro de Jinsha, 24 de diciembre de 2008, Chengdu, China. Fotografía: Qi Feng 8465079. Foto de archivo - Chengdu. Fuente: [http:// www.123RF.com](http://www.123RF.com)

La danza, como la vida, en mi experiencia es una constante lucha de fuerzas de todas las partes por encontrar el equilibrio; sin embargo, el caminar es un constante desequilibrio. Así pues, podemos decir que en el transcurso de nuestra vida, nuestra danza, estaremos viviendo momentos de infinita quietud y momentos de feroz agitación.

La plasticidad de la mente es lo que, en primer lugar, permite el movimiento. Si puedes imaginar el cuerpo humano haciendo un determinado movimiento, entonces puedes hacerlo. El milagro ocurre cuando no caes en estado de shock, cuando descubres que lo estás logrando: cada célula moviéndose en perfecta armonía, sin dar cabida a ese pequeño nudillo que dice: "No, no puedo" (Irene Dowd, citada en Jacob, 2003: 31).

¡Qué bueno, salió el sol...! Gracias muchachos, nos vemos la próxima clase. No olviden estudiar, investigar y, ante todo, gozar la danza.



FIGURA 8. *H, el silencio que quema por dentro.*
Fotografía: Daniel Monje.

REFERENCIAS

- Eljaiek, Hernando (2011). El cuerpo como territorio de las emociones. *Revista Merceditas*, 1 (1), pp. 24-28. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Espinal, Alfonso (2006). La sociología del cuerpo. *psicoPedagogía.com*. Psicología de la educación para padres y profesionales. En línea: <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo>
- Forteza de la Rosa, Armando (2004). El calentamiento. Necesidad en la actividad física. *PubliCE Standard* (26-04-2004). Pid: 288. En línea: <http://www.sobreentrenamiento.com/publicce/Articulo.asp?ida=288&tp=s>
- Jacob, Ellen (2003). *Danzando. Guía para bailarines, profesores y padres*. 2 ed. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Le Breton, David (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Naranjo, Claudio (1994). *Carácter y neurosis, una visión integradora*. Vitoria: La Llave.

Algunas consideraciones sobre investigación-creación

Sonia Castillo Ballén

ESTA INTERPRETACIÓN SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN REÚNE INTERROGANTES sobre los que he venido trabajando desde mi experiencia en los ámbitos de la creación, la investigación y la formación en el campo artístico y cultural. Asumo, como lo pide la Unesco (Delors et al., 1996), que la universidad debe poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. Hablo de interpretación apoyándome en el sentido relacional que Gadamer (1975: 378) establece entre interpretación y comprensión. La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión.

En el ámbito formativo universitario nacional es palpable una comprensión fragmentada de las actividades de la investigación-creación, connotada en la forma misma de su denominación: investigación, guion divisorio y/o creación, a través de lo cual actualizamos las representaciones sociales que sobre ciencia y arte aún están vigentes e instituidas en nuestros ámbitos académicos.

I. En el ámbito académico nacional, la investigación se asume a partir de la hiperespecialización de campos disciplinares en los que se desintegra la vida, sus seres y sus relaciones, también vivas¹. De otra parte, en el arte se aplica la desarticulación del sentir humano a partir de la clasificación, también hiperespecializada, de lenguajes artísticos según cada uno de los sentidos. Dichos lenguajes a la larga fungen como campos disciplinares: artes visuales para los ojos, musicales para los oídos, plásticas para el tacto, etc. Este tratamiento divisorio entre “ciencia” y “arte” reproduce, en la tarea de la formación de artistas, maneras de instrumentalización de la vida, propias

¹ Argumentación presentada por el Dr. Luis Fernando Sarango, rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawta y Wasi, en la conferencia “Todo está vivo”, realizada en la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el 31 de agosto de 2013.

de la apuesta moderna por las tres clases de racionalismo: científico, ético-político y estético, referidas por De Sousa Santos (2009). Dilucidando estas fuentes iniciales, podemos evidenciar cómo, a fuerza de la praxis social de procesos instituidos, ponemos en marcha esa especie de taxonomía de actividades diferenciadas asignadas a la ciencia y al arte. Investigar en ciencia, según los modelos epistémicos, ha sido caracterizada por funciones como la exploración, la descripción, el diagnóstico, el análisis, la comparación, la explicación, la generalización, la comprobación, la demostración, la teorización y la demostración, todas ellas dirigidas al objetivo de la producción de conocimiento. Tras estas funciones y las prácticas metodológicas que las mismas conllevan, se hacen operativos socialmente los modos imperantes del racionalismo científico, hoy en proceso de reevaluación, entre otras, por perspectivas holísticas acerca de lo que conlleva la investigación, así como por la actual conformación de un campo de estudios sobre la investigación artística o investigación basada en las artes (IBA).

Así, según el estudio de perspectiva integradora sobre la metodología de la investigación hecho por Jaqueline Hurtado (2010), históricamente las concepciones sobre la investigación han estado en correspondencia con las perspectivas acerca del conocimiento que han caracterizado los diferentes modelos epistémicos y las valoraciones sobre lo que es conocimiento, legitimadas a través de las prácticas científicas académicas. Según la autora (p. 99), para el positivismo investigar significa verificar hipótesis derivadas de una teoría; para el estructuralismo investigar es interpretar un conjunto de relaciones; para el pragmatismo, resolver situaciones; para el racionalismo, llegar a la certeza a través de la razón; para el materialismo dialéctico, es explicar con base en la dialéctica. Por su parte, para el pragmatismo sociológico, investigar conlleva transformar la sociedad, mientras que para el empirismo la investigación está relacionada con el describir la realidad desde los criterios del investigador, y para la fenomenología investigar es describir desde la experiencia del investigado. Según lo muestra este estudio, una perspectiva contemporánea sobre lo que es investigación implica la interacción dinámica de estas diferentes perspectivas y modelos en mención. Así, la investigación es para la autora un proceso metódico de búsqueda de nuevo conocimiento para responder un enigma (p. 97). Soportando cada uno de estos modelos epistémicos sus valoraciones sobre lo que significa investigar, se han desarrollado históricamente ideas sobre el origen del conocimiento, según se lo funde en la experiencia planificada y controlada, en la capacidad del investigador de establecer relaciones y generar modelos, en la acción del investigador, en la razón, en el principio de contradicción, en la acción conjunta del investigador y los investigados, en la adecuación a la experiencia o en la intuición, para la fenomenología (pp. 44, 117).

Este planteamiento, sin embargo, permite establecer en primer lugar diferenciaciones entre la condición del conocimiento (p. 49) en distintos momentos: en la Edad Media, cuando el conocimiento estaba dado y no había que buscarlo; en la Modernidad, cuando había que descubrirlo; en la Posmodernidad, cuando hay que construirlo, hasta que en este tercer milenio el conocimiento es una metáfora. En segundo lugar, la perspectiva en mención deja abierta la reflexión crítica acerca de las ciencias como generación de nuevo conocimiento, junto con otros procesos y productos, también generadores de conocimientos, pero que no corresponden, según la autora, propiamente a investigación, en cuanto no generan nuevo conocimiento. Entre ellos, señala los conocimientos que se generan en la búsqueda metódica de documentación

a través de la monografía o en una búsqueda no metódica, propia de la experiencia cotidiana, a través de los diarios y memorias; o los que nacen, sin una búsqueda dirigida, mediante procesos imaginativos por visualización, como en el relato, o por memorización y revisión, que se concreta en productos como resúmenes y esquemas (p. 94). En este mismo sentido, la autora incluye en la generación de nuevos conocimientos –es decir, en la investigación– los que se generan SIN su búsqueda, como pasa en la imaginación, mediante procesos de proyecto especial, cuyo producto es el proyecto mismo, o mediante reflexión, en procesos de teorización cuyo producto puede ser un ensayo.

Aun cuando la perspectiva de esta fuente reconoce la imaginación como actividad generadora de conocimiento o conocimiento nuevo, presenta una relación de equivalencia entre las compresiones sobre investigación e indagación, sobre la cual en particular esta reflexión pretende ahondar de manera crítica tomando como referencias la perspectiva de Ana María Fernández (2007), en su trabajo *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Para esta reflexión en curso, asumo una comprensión sobre la indagación como una ruta posible para abordar los procesos de generación de conocimientos específicos, a través de los procesos y prácticas artísticas, en los que confluyen, además de la imaginación, la experiencia vivida y, en casos históricamente más recurrentes, la investigación como tal.

De hecho, esta discusión acerca de las relaciones o diferenciaciones entre investigación y creación, hoy en pleno proceso de actualización en el contexto universitario de las artes en Latinoamérica, es ya de vieja data, si nos remontamos a las formulaciones iniciales de programas de maestría y de doctorado en arte y en diseño que se realizaron en universidades europeas y estadounidenses en las décadas del cincuenta y setenta.

Dichos procesos llevaron a las universidades a interrogarse acerca de lo que comprendían como investigación y como creación, según se presenta en el conjunto de reflexiones realizadas por académicos de distintos campos sobre este tema, las cuales son presentadas en *Artists with PhDs*, donde aparece el trabajo de Judith Mottram “Reserching Research in Art and Design” (Elkins, 2009: 3-30) en el que señala cómo dichas formulaciones llevaron a las universidades, entre otros procesos, a interrogarse: por la cultura de la investigación y sus múltiples significados en la vida universitaria; por las particularidades de la evaluación de tesis en el campo artístico en relación con los modelos de evaluación tradicionales en el campo de la ciencia; por la valoración de los resultados de la práctica artística como resultados de investigación y de la investigación como proceso creativo; por la frecuente caracterización de la investigación como actividad reflexiva y de la actividad artística como actividad netamente práctica; así como por el reconocimiento de la necesidad de estudiar y teorizar sobre las prácticas metodológicas que artistas y diseñadores llevan a cabo de facto en los desarrollos de tesis.

Por su parte, Timothy Emilyn Jones, en el capítulo titulado “Grados de investigación en arte y diseño” (Elkins, 2009) reconoce la necesidad de avanzar en la revisión de la arraigada diferenciación entre investigación y creación, en particular en los siguientes aspectos: una revisión de los ejemplos de indagación a través de los esfuerzos artísticos en la historia moderna; una sociología de los artistas; unas bases teóricas para la intuición; una teorización avanzada de cómo el conocimiento puede ser encarnado en o representado por una obra de arte; una estética del método artístico diferenciado del estilo artístico; una metodología comparativa de la producción artística a través de

las culturas; y un consenso internacional sobre la definición y las fronteras de aquellas temáticas libremente agrupadas como arte y diseño.

Por su parte, Henk Slager, en el capítulo “Arte y método” (Elkins, 2009) señala cómo, en la clase de “conocimiento en acción obtenido a través de las prácticas artísticas”, “el diálogo con la situación” es en sí mismo crucial, a la hora de comprender la generación del conocimiento, el cual, según el autor, contrasta con el pensamiento monolítico enmarcado en los modos ordinarios de verdad (el método hermenéutico) e ilusión (el creativo visual), los cuales declara como obsoletos. Tras la comprensión del conocimiento en acción, el autor muestra que la práctica del arte y el método pueden conectarse de una manera nueva y constructiva. En tal conexión, el énfasis cambia de una práctica de arte enfocada en los productos finales a una práctica dirigida hacia un entorno, al estilo del laboratorio experimental, explorando formas nuevas de conocimiento y experiencia. En otras palabras, la práctica artística se ha convertido en un punto dinámico de partida para las experiencias interdisciplinarias, con perspectiva reflexiva crítica.

Por su parte, Baues argumenta la necesidad de romper con el paradigma histórico del arte autónomo, predominante en los currículos de las académicas de artes, para dar paso a prácticas artísticas contextualizadas que partan de reconocer las condiciones políticas y sociales y se relacionen con los medios, las cuales determinan decisivamente los conceptos y la práctica artística en sí misma. La clase de conocimiento en acción que se genera en las prácticas no pretende las generalizaciones, la repetitividad ni la cuantificación, pero sí evidencia conocimientos que enfatizan órdenes cualitativos, particulares y locales de la experiencia. Según la fuente, es más un conocimiento basado en la experiencia que un conocimiento experto, propiamente científico. Sin embargo, la generación de conocimiento a través de las prácticas artísticas, aun cuando desdisciplinado, ha interactuado históricamente con modos hermenéuticos de las ciencias humanas, performáticos de las ciencias sociales, e incluso ha establecido vínculo con formas del experimento científico. Para Baues, aspectos fundamentales, como la indefinibilidad, la heterogeneidad, la contingencia y la relatividad, matizan la trayectoria de la investigación artística.

Por lo anterior, es posible pensar que la búsqueda de comprensión de los procesos de diferenciación o de relación entre prácticas de investigación en las ciencias y prácticas de creación en las artes implica la redefinición misma de los paradigmas con que circulan sobre ciencia, arte y estética en los ámbitos académicos, en particular, en los de formación artística, pues es allí donde se hace la digestión y la renovación de las representaciones sociales de dichos conceptos. La investigación-creación o investigación artística se funda en y evidencia una clase de conocimientos del orden de lo sensible-sintiente, provenientes de la naturaleza misma de los objetos de estudio de las diferentes artes, basados en la hiperespecialización de cada uno de los sentidos. Atendiendo a su calidad y cualidad y a su naturaleza sensorial y perceptual, los resultados de estos procesos de conocimiento en acción son del orden de las imágenes, y aun cuando de facto conllevan complejos mentales en su elaboración, se trata más de más conocimientos que se expresan en imágenes, pensamiento visual, pensamiento sonoro, etc., que de conocimientos que se concretan en formas o argumentos que apuntan a teorías conclusivas, como es el caso de la ciencias.

No todas las elaboraciones de la inteligencia humana se concretan en los procesos racionales sobre los que se ha enfatizado en los métodos de producción de conocimiento científico. De hecho, buena parte de los procesos de memoria, sueño, imaginación, deseo, fantaseo, etc., obedecen a la forma de conocimientos sensibles cuya naturaleza se expresa a través de imágenes sonoras, visuales, táctiles, etc. Según lo presenta Elkins (2009), las imágenes no reemplazan la realidad, pero revelan visibilidades nuevas, y el arte propone polimórficamente formas de observación. Para el autor, la imagen del artista suministra una visión abierta, mientras libera al espectador de una perspectiva congelada, y cita a Merleau-Ponty: “la esencia de la existencia, imaginaria, real, visible, o invisible, quebranta todas nuestras categorías revelando su universo de sueño, de esencia sensual, de sorprendentes similitudes y significados silenciosos” (1985). Desde esa perspectiva, la investigación artística está también conectada con la investigación, para una comprensión crítica de nuestras condiciones existenciales. Compartimos con este autor esta idea, seguros de que la investigación artística en sí misma es una acción reflexiva, crítica de las formas predominantes del racionalismo, como modo hegemónico de comprensión y relación con el mundo de la vida.

Elkins cita la reflexión de Turner, en relación al campo de conocimiento común que generó en sus inicios el estudio de la filología, opuesto al disciplinamiento y jerarquización del conocimiento por parte de las ciencias exactas:

La Filología engendró un ideal de investigación bastante diferente del de la física o la astronomía. Antes que subdividir el mapa del conocimiento en territorios especializados, animó esfuerzos para situar la información dentro de las amplias fronteras de las civilizaciones o las culturas completas. Antes que erigir barreras metodológicas que hacían difícil para los no especialistas perseguir el aprendizaje, tendían a empujar todas las clases de conocimiento diverso junto hacia una esfera común, accesible a cualquier indagador curioso.

Esta actitud comprensiva implica reconocer la posibilidad de acceso a tal experiencia de conocimiento por parte no solo de especialistas y conlleva la pluralidad y diversidad de conocimientos de los que está hecho este conocimiento común o colectivo, además de resaltar la actitud de quien se acerca para conocer –una actitud curiosa– y la posibilidad de indagación, cualidades propias no solo de la inteligencia humana, que soportan cualquier forma de exploración e interacción con el mundo, tanto en humanos como en los demás seres de la naturaleza. Y el ejercicio de la curiosidad, mediado por la indagación, conlleva –sin que necesariamente se haga explícita– la condición política activa de quien “investiga” o “crea”, puesto que antepone a cualquier disciplinamiento su derecho y voluntad expresa de conocer.

A continuación veremos cómo interpretar esta tensión entre investigación y creación, esta vez ubicados en problemas propiamente artísticos, con el fin de enriquecer y argumentar el hacer de la “indagación”, como proceso que bien puede coadyuvar al planteamiento de rutas alternas, menos enfáticamente diferenciadas entre investigación y creación.

II. En el arte las funciones de creación, circulación, distribución y recepción inciden en la producción de obra a través de prácticas como la mimesis, la analogía,

la representación, la composición, la interpretación, etc., funciones y prácticas aún enraizadas en premisas fundamentales del sistema inicial de las artes que propuso la estética clásica racionalista. Desde estas perspectivas, tanto la producción de conocimiento como la producción de obra, en cuanto actividades que corresponden a los respectivos sistemas sociales de la ciencia y el arte, no son inocentes respecto del ordenamiento racional del mundo de la vida ni de sus consecuencias: todos los sistemas de clasificación por niveles de valoración constituyen las jerarquías de la injusticia. Ni la actividad de investigación ni la de creación son ajenas a las realidades humanas en estas sociedades del conocimiento² y las hiperestesias (Pedraza, 2004) y, por el contrario, cumplen un rol decisivo en los modos de interacción humana que configuran las representaciones sociales respecto de aspectos culturales, políticos o subjetivos, como las ideas de país, artista, científico o las nociones de raza, etnia, femenino, masculino, por citar unos ejemplos. El sistema del arte, como el sistema de la ciencia, participa y alimenta la preeminencia histórica de la actividad de la “producción”, tanto como las formas industrial, de consumo y cultural del sistema económico y político capitalista que ha estructurado dicha preeminencia. Tanto la ciencia como el arte producen información, conocimiento y espectáculo para el consumo mercantil de productos, bienes, servicios y, recientemente, afectividades. Tras la pretendida distinción del arte respecto de la ciencia, se ponen en circulación algunas de las dicotomías básicas que han estructurado históricamente el predominio del régimen mental-visual (Debray, 1994) del racionalismo; entre ellas: cultura/naturaleza, hombre/animal, mente/cuerpo, razón/pasión, ciencia/arte, investigación/creación, conocimiento/sentimiento, etc. A la larga, estas dicotomías puestas en marcha en las interacciones humanas han configurado las jerarquías de poder e injusticia que caracterizan la disposición u orden corporal que ejecutamos, no solo respecto de nosotros mismos como humanidad sino respecto al mundo. Las prácticas políticas, económicas, estéticas, éticas, sociales, de género y ambientales que ejecutamos según esta disposición corporal biocentrista tienen como resultados no solo el fallido progreso, casi insostenible, sino también todos los modos de comprensión basados en la discriminación de razas, etnias, diferencias, géneros, sexualidades, edades, etc., así como la aniquilación de otras especies y el daño causado al planeta.

La incorporación de esta disposición corporal y sus implicaciones se instituye en los procesos de formación de artistas a través de la reproducción de ideas y representaciones, referidas en primer lugar al artista, como un ser sustraído de las realidades humanas y del mundo, cuya tarea de crear a partir de la facultad del sentir lo asimila al sujeto trascendental kantiano. En segundo lugar, este énfasis en la formación de la subjetividad del artista basada en el yo se lleva a cabo a través de la formación hiperespecializada en uno o cada uno de los sentidos humanos que se les asignó a las distintas artes, durante los procesos de autonomía del arte. Por ejemplo, a las artes plásticas en particular, le fueron asignados en principio los sentidos de la tactilidad y la visualidad. De tal manera, en la misma medida que el énfasis histórico

² Aun cuando esta denominación ha alcanzado usos destacados en el campo educativo, inicialmente proviene del sector empresarial, acuñada por Peter Drucker en su teoría de la gestión empresarial. Según este autor, en las sociedades de la información el conocimiento llega a ocupar el lugar que tuvo el trabajo y las materias primas en las sociedades industriales, como fuente de la productividad, el crecimiento y las desigualdades sociales (1994).

del régimen visual-mental de Occidente fue alcanzando su hegemonía social, cultural y tecnológica, como disposición corporal dominante, así la visualidad cobró mayor importancia que la tactilidad, como objeto de estudio de dichas artes. Este hecho puede evidenciarse en la variación histórica en la denominación de las artes plásticas, ahora plásticas y visuales, o declaradamente visuales.

A la luz de estas argumentaciones, sentir se presupone distinto del conocer. Particularmente en el campo educativo, al cual pertenecen también los procesos formativos de artistas en nuestro país, en los cuales toda la ordenanza de los procesos para enseñar, transmitir, aplicar y generar conocimiento está trazada según una comprensión del conocer que lo asocia a las actividades mentales de clasificar, ordenar, resumir, generalizar, comparar, etc.; mientras que la actividad del sentir se la asocia a la percepción, la sensación, el sentimiento, la emoción, etc. El conocer se supone que es la tarea del investigador, a través de la investigación, y el sentir especializado, el problema del artista, el cual concierne a la creación artística.

Algunos de los elementos que posiblemente fundan las representaciones que sostienen aún en vigencia estas dicotomías referidas se pueden interpretar en la clasificación de las ciencias y de las artes y en sus objetos de estudio respectivos, distribuidos originariamente durante la consolidación de la autonomía de la ciencia y del arte. Así, por ejemplo, la primera división entre ciencias exactas y ciencias naturales parece instituir la fragmentación declarada entre mente y naturaleza, consecuente con la separación mente-cuerpo. Este hecho, a la vez, en la representación estructural de los ámbitos académicos en general ha implicado el predominio del campo de la ciencia sobre el campo del arte, en particular en nuestros ámbitos académicos nacionales, donde los procesos instituyentes del arte han sido en todos los casos posteriores a los de las ciencias. Incluso hoy, en términos generales, el campo de las ciencias cuenta con la fortaleza de un sistema nacional estructurado, con respecto al campo artístico y cultural, cuyo avance, centrado en la promoción del arte y la cultura, continúa con la tarea que le asignó durante los años sesenta y setenta del siglo XX la Unesco, como parte de las exigencias de participación del país en la Alianza para el Progreso (Ruiz, 1979). Dicha tarea aún la realiza a través del sistema de convocatorias, que buscan un cubrimiento del arte y la cultura como servicio y beneficio social, o mediante la promoción del autor o la obra. Pero la estructuración del campo artístico y cultural no se da como campo de investigación interesado en los conocimientos generados en los intercambios del orden estésico, tanto prosaicos como poéticos, que forman parte viva de la arquitectura humana de las realidades, con sus respectivas consecuencias políticas, económicas, ambientales, etc. En la base de los intercambios humanos necesarios para la generación de conocimiento no solo hay razones, concepciones, necesidades, capacidades, medios y procesos de producción. Todo nuestro actuar se funda en la búsqueda de sentido, todo nuestro accionar se realiza a partir de nuestra condición corporal y del vínculo que, por tanto, establecemos con el mundo vivo. Corporalmente hablando, nuestra primera forma de conocimiento del mundo la realizamos desde la puesta en marcha de la facultad del sentir, tocar, oler, escuchar, oír, ver, mirar, caminar, moverse, recordar, modos de conocimiento a través de los cuales sabemos y aprendemos respecto de nuestro ser-estar, interactuar-relacionar-sentir y pensar la existencia personal y colectiva.

En la división posterior entre ciencias humanas y ciencias sociales se revela la escisión entre el individuo –y la humanidad misma, connotada y contenida en la denominación “el hombre”– y la colectividad. A partir de esta separación ha sido de facto relegada a un segundo plano otra comprensión posible de las artes y sus procesos creadores, en cuanto modos sociales colectivos de intercambio, generación, transmisión y aplicación de conocimientos estéticos o sensibles, debido al peso estructurante que todavía tiene la versión universalista de la historia moderna del arte, centrada en el estudio de la producción artística, es decir, en los productos-obra y la subjetividad del artista (Ana María Lozano).

Por su parte, en el proceso de autonomía del arte³ se clasificaron los signos y las acciones como naturales o de condición sensitiva (pintura, música); y abstractos artificiales (formas discursivas del habla, representaciones abstractas). Se clasificaron las acciones en signos arbitrarios, como la poesía, considerados de carácter progresivo temporal, y en signos naturales, basados en acciones simultáneas en un mismo espacio, como la pintura, y se establecieron diferenciaciones entre lo plástico y lo pictórico, lo háptico y lo táctil, entre otras. El sistema de las artes se dedicó a establecer lo propio de cada una de las artes y, en términos generales, enfocó sus estudios en los valores estructurales de la creación de la obra: perceptivos, emotivos, morales, anímicos, compositivos, unidos al placer y la emoción estética, la finalidad interna y externa, etc. La ciencia hizo lo propio, al establecer los principios iniciales de la investigación científica: verdad, objetividad, comprobabilidad, aplicabilidad, historicidad, causalidad, etc. Esta distribución clásica de valores y principios instaló una rotunda diferenciación entre el conocer y el sentir y restó a la comprensión del conocimiento la vitalidad del sentir y, respecto al sentir, su imbricación con el pensamiento humano y su poder de tejido vinculante entre los seres vivos. En este sentido, parecen pertinentes estas consideraciones del jefe Seattle: “El hombre no tejió el tejido de la vida, él es solo una simple fibra, una hebra... y lo que hace con la trama o el tejido se lo hace a sí mismo” (Wamman, 2002, citado en Sánchez, 2009: 150).

Hasta aquí, en términos generales, redondeando estas primeras reflexiones, tenemos que los modos de representación social respecto de la investigación –entendida como actividad diferenciada de la creación– conllevan valoraciones de legitimación social de la ciencia y el arte, según la producción respectiva de conocimiento y obra. Estas legitimaciones están soportadas a la vez en una concepción del conocimiento como verdad objetiva comprobable y del crear como actividad relacionada con el sentir perceptual emotivo (Castillo, 2012).

La tensión entre estos modos de relación respecto de la ciencia y del arte en el ámbito social se manifiesta en relaciones de fuerza o, lo que es lo mismo, de poder entre los campos, tal como lo señala Bourdieu (2002: 123-124, 252). Las luchas simbólicas son inherentes a los diferentes campos, incluidos el científico o el artístico, y en todos ellos hay una lucha por el monopolio de la legitimidad que contribuye a la reafirmación de la misma, en cuyo nombre se ha entablado. Además, según este autor, la eficacia de los actos de “consagración” como científico, poeta, pintor o músico reside en el

³ Según Valeriano Bozal (1996) en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, a partir de las jerarquías propuestas por el abate Dubois y las clasificaciones explicitadas por Lessing y Herder.

propio campo –y no en un carisma inefable, fuera de este espacio de juego–, en las luchas que en él se producen y en la forma específica de creencia que en él se engendra.

Me referiré a continuación a algunos principios que, de manera declarada o de facto, comparten y concretan las prácticas investigativas y las prácticas creativas artísticas en general, y los cuales constituyen el estatuto común de pervivencia del modo racionalista, con su consecuente orden corporal mental-visual, tanto en la investigación como en la creación. El primero es el *principio de objetividad en la ciencia y de contemplación en el arte*, que caracteriza el énfasis visual de la comprensión, declarado al establecer una distancia entre el investigador y el objeto de estudio o entre el artista o el receptor y la obra que produce o que contempla, respectivamente. Objetualidad y contemplación comparten el distanciamiento respecto del objeto, cuyo extremo opuesto constituye la subjetividad, cuya participación declarada en la investigación por mucho tiempo se declaró inconveniente, mientras en el arte, por el contrario, el vínculo aún toma la forma de individualismo. Dicho distanciamiento lo es realmente respecto de los vínculos sociales y vitales que tienen los dos procesos.

En segundo término, el *principio de dualidad*, como principio no declarado de facto, ha implicado en la ciencia un arduo trasegar de contradicciones y polarizaciones en sus perspectivas respecto de las condiciones materiales o visibles y las no visibles⁴, energéticas o psicológicas de aquello que se conoce, y sus equivalencias en las artes respecto de las dualidades entre forma y significado, realidad e imaginación, representación o simulación, etc. Este principio, que busca certeza, es común a la ciencia y al arte, y es el que enfatiza la validación social por legitimación tanto de la investigación como de la creación, a través de sus garantes, que resultan ser el producto final de la producción de conocimiento: teoría, patente, modelo, etc., o el producto final de la producción artística: obra. Este principio conlleva que dichos productos entren a competir en los procesos propios del mercado, compra y venta de mercancías, en los circuitos de posproducción, promoción, circulación, comercialización, distribución y consumo⁵.

Por su parte, el *principio de relevancia o de enfoque* –que conlleva la práctica de enfatizar la parte, donde se presume, se manifiesta el todo– operativamente funciona como principio de jerarquización, explícito tanto en los sistemas clasificatorios de la ciencia como en las técnicas de composición y estructuración de los elementos del lenguaje, en la obra artística. Este principio invisibiliza, en la formación de artistas, las posibilidades de indagar otros modos relacionales y alcances de las imágenes y de lo simbólico, como los que pueden surgir de las redes de significación de procesos culturales colectivos. Aplicado en las clasificaciones de raza, género, clase social, etc., soporta en la praxis social modos de relación humana basados en la violencia simbólica: discriminaciones, intolerancias, ninguneos, violencias de género, etc., pues el proceso de destacar lo que se considera importante lleva consigo prácticas de desplazamiento de aquello que, por lo mismo, pertenece a las formas del desprecio, con sus consecuentes pérdidas de valor.

⁴ Arturo Rico Bovio (1990), en su *Crítica a la corporeidad*, aborda la pregunta por lo visible y lo no visible, lo palpable y lo no palpable, que ha acompañado a las imágenes y las ideas. Señala a propósito que hemos privilegiado la interpretación del mundo y de las relaciones de la corporeidad a partir de lo visible, lo mental y lo demostrable.

⁵ Cfr. Walter Benjamín (2003). La obra como mercancía pertenece al engraje de la producción y reproducción y consumo capitalista y se halla en correspondencia con la experiencia de la multitud consumidora de mercancías.

De hecho, estos principios en mención resultan de la aplicación casi naturalizada de uno de los principios rectores de la antiguas fisiognomías, que podemos interpretar en la perspectiva anatómica racional, como *principio de ordenamiento corporal*, que ha valorizado en jerarquías ascendentes la relevancia que tienen respecto de la producción del conocimiento tanto las funciones vitales como los órganos que las producen. Según esta antigua regencia, enraizada en las representaciones sociales e incorporada en las representaciones subjetivas, en términos generales, sobre todo en los ámbitos académicos, se comprende y se asocia el conocer a la lógica de la sobrevaloración del órgano cerebro, vinculado a las funciones mentales y visuales de la razón. En esta lógica anatómica racionalista se valora el conocer como trabajo principalmente de la mente, lógica reproducida en buena medida por nuestras mentes, domeñadas a fuerza del ejercicio históricamente impuesto, transmitido y repetido de esa misma lógica.

Así, preguntarse por la investigación-creación con la intención de contribuir a la configuración del campo artístico y cultural –también como campo investigativo que indaga y revisa sus propios fundamentos, y con miras a la formación de artistas investigadores, partícipes, como agentes críticos, de la pervivencia del racionalismo estético, político– implica procurarnos otras posibles comprensiones, más integradoras y relacionales respecto del conocer y del sentir. Para tal efecto, en busca de poder interpretar integradamente investigación y creación o su fundamento, conocer y sentir, es preciso salirnos de las concepciones acostumbradas acerca de las dos acepciones. Para esto son significativos, en primer lugar, los pronunciamientos hechos por la antropología de los sentidos a través del trabajo de autores como *Sound and sentiment*, de Steven Feld (1982); *Why Suyá sing*, de Anthony Seeger (1987), *The Sixth Sense*, de David Howes (2009), entre otros, respecto de las maneras del sentir que han tenido otras culturas humanas en grados menores de occidentalización. Estas maneras componen la estructura de otros sistemas posibles, sociales y colectivos, no solo de comunicación, sino de construcción de conocimiento y de creación de las realidades, donde se ejercitan como parte de la vida y del conocimiento cotidiano prácticas de trasposición de sentidos, así como énfasis distintos del visual, destacando en algunos casos los sonoro-estéticos, con menor importancia de lo escrito y lo oral, y en otros con un énfasis en la oralidad y la escucha, el cual comporta modificaciones de labios y orejas, que indican la legitimación colectiva de lo correcto (los suyás de Brasil) y lo visual como conducta sospechosa. Tal como lo señala Patricia Spyer en *The body, materiality and senses* (2006: 125, 142). Esta perspectiva antropológica muestra que muchas comunidades no poseen palabras distintas para nombrar teatro, artes, pintura, música, porque estas otras maneras del sentir son inseparables de los tejidos de la vida cotidiana en el trabajo, los juegos, los conocimientos, las narraciones históricas, las celebraciones, los ritos, etc. La antropología de los sentidos ha evidenciado que en estas culturas el sentir de los sentidos integrados es, de hecho, el modo de conocimiento que sostiene las demás actividades a partir de las cuales se teje la vida: la pesca, el trabajo, la siembra, el tejer, las festividades, las celebraciones etc. Estas actividades ganan sus sentidos y significaciones sociales a través de la integración entre conocer, trabajar, crear, vivir, morir, celebrar, etc.

En segundo lugar, para reflexionar críticamente respecto de las implicaciones que tiene la regencia del orden corporal racional y su régimen mental-visual de jerar-

quías de poder biocéntricas, son fértiles, entre otras, las revisiones sobre la estética, en cuanto poética y prosaica, propuestos por Katya Mandoki en *Prácticas estéticas e identidades sociales* (2006), así como las revisiones sobre cuerpo, corporeidad y corpo-oralidad propuestas por Arturo Rico Bovio en *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad* (1990), y las implicaciones que tiene la vigencia del régimen biopolítico en distintas comprensiones sobre el cuerpo en Colombia, analizadas por Zandra Pedraza en “El régimen biopolítico en América Latina” (2004).

La reflexión crítica sobre las intersensibilidades e intercorporeidades, y sus implicaciones políticas, éticas, sociales y ambientales, que pueden interpretarse a partir de estos autores, lleva a interrogar y desestabilizar la concepción misma de lo corporal humano, para ampliar esta categoría de cuerpo como categoría de la vida, a partir de la cual es posible atisbar otras posibles maneras de ver el mundo, si lo consideramos como ser vivo, en el cual estamos entretejidos con todo lo viviente. En esta interpretación adquiere entonces otra dimensión la comprensión sobre el sentir, pues es precisamente gracias a esta red viva del sentir como este tejido da cuenta y se da cuenta que está vivo. Para el filósofo mexicano Arturo Rico Bovio, este darse cuenta y dar cuenta forma parte del desarrollo de lo que llama conciencia histórica de corporeidad. Este sentir-darse cuenta y dar cuenta de interacciones o intercambios de lo viviente es posible a través de distintas manifestaciones de conocimiento. Conocer entonces a través de la ciencia es una de múltiples posibilidades de dar cuenta y darse cuenta de, tanto como las complejas indagaciones que se dan en los procesos creadores en arte. Pero en este dar cuenta y darse cuenta de lo sensible también participan conocimientos especializados y no especializados, y en ocasiones conocimientos científicos así como experienciales. La investigación en ciencia da cuenta de manera creativa de conocimientos respecto del mundo vivo y también el arte, desde la creación, investiga y da cuenta de otros conocimientos posibles del mismo mundo compartido⁶. Tanto investigación como creación dan cuenta de la disposición sensorial y racional, corporal, estética y sociopolíticamente preeminentes.

Metodológicamente hablando, las contribuciones de la Investigación Basada en las Artes (IBA) retoman avances ganados en experiencias de investigación psicológica, médica, pedagógica, etc., a partir del uso de procedimientos artísticos como recursos especializados que aplican mediante objetivos metodológicos puntuales, además de la vinculación para procesos integrados de investigación y creación de recursos del corte etnográfico, fenomenológico, narrativo, literario, de performance social o de textos evocativos, reflexivos y vernaculares. En esta convergencia entre lo metodológico investigativo y lo procedimental artístico, la IBA indaga pasando por una ruta de permanente circularidad, que va de lo personal a lo colectivo y de lo colectivo a lo personal, que se caracteriza por empoderar los procesos de reflexividad entre el yo investigador y los otros-nosotros, a manera de vínculo entre representaciones de mutuo reflejo. Esta circularidad permanente entre lo personal y lo colectivo conforma una ruta fértil

⁶ Para Merleau-Ponty, el mundo compartido de la vida está configurado por la condición de la carnalidad. La carne del mundo es la in-división entre cuerpo y mundo, la condición de ser-cuerpo y estar -en -el-mundo. “Es precisamente porque el paisaje me afecta y concierne, porque me toca en mí ser más singular, porque es mi visión del paisaje, que tengo el paisaje y que lo tengo como paisaje para Pablo lo mismo que para mí. La universalidad y el mundo se encuentran en el corazón de la individualidad y del sujeto. Esto no se comprenderá jamás mientras se haga del mundo un objeto, ob-jectum. Pero se comprende en seguida si el mundo es el campo de nuestra experiencia, y si somos más que una visión del mundo” (1985: 415).

para remover los extremos estáticos de la subjetividad ciega del arte o de la objetividad limitada de la ciencia.

Esta ruta de reflexión se dirige a la búsqueda de una perspectiva más relacional que diferencial en el abordaje de procesos de investigación-creación y resume a grandes rasgos aspectos alcanzados tras años de interpretación de corte etnográfico de las complejidades de las relaciones entre el sentir y el conocer que se dan dentro de procesos de creadores artísticos, a partir de experiencias propias y colectivas de investigación, formación y creación. Así comparte perspectivas como la de Katya Mandoki (2006), quien argumenta que el sentir humano es la base de las interacciones estéticas, las cuales son tanto poético-artísticas como prosaicas en las estéticas de la vida cotidiana.

Tras estos desplazamientos, propuestos con la intención de reconsiderar la preconcepción fragmentada de naturaleza-cultura, naturaleza-“hombre”, naturaleza-mente, y para desplazarme de los dos extremos de esta aparente polaridad, me ha sido necesario restar énfasis a las ideas de producir conocimiento o producir obra o de investigar conocimiento y crear obra.

III. Por lo anterior, he derivado la metáfora del sembrar tanto de mi práctica artística como de la formativa de artistas investigadores en el ámbito universitario, y la aplico a los proyectos, en cuyo curso de crecimiento serán necesarios momentos y componentes del orden experiencial, teórico, procedimental creativo y metodológico. El énfasis en sembrar busca desequilibrar el modo de relacionarse con el proyecto desde el requerimiento y la lógica de la producción, para enfatizar un tratamiento que se guía por la metáfora de la regeneración permanente de la vida. Para tal efecto, bien pudieran enfocarse otras actividades humanas vitales para comprender, a partir de otras relaciones, el conocer y el sentir, por ejemplo, a partir del vivenciar, el construir, el habitar, el des-aprender, el soñar, imaginar, etc. Corporalmente hablando –y según la lógica racional de adiestramiento de la mente humana–, la regeneración de la vida, interpretada desde los límites de la reproducción, ha sido una de las funciones más diferenciadas, contradictorias y subvaloradas de la función intelectual, cuya máxima expresión se asigna al pensamiento, en asociación directa con el conocimiento. Por siglos, las actividades humanas de la razón y la producción han sido los pilares del desarrollo de las formas sociales e históricas del racionalismo, hasta alcanzar el enraizamiento contemporáneo de la mentalidad productiva⁷. Las otras actividades básicas, como las mencionadas de vivenciar, construir, habitar, des-aprender, soñar, imaginar, etc., en las sociedades del consumismo han sido relegadas como modos activos de comprensión del mundo, los cuales están, las más de las veces, ligados al desarrollo de la asignación enfática y jerárquica a las mujeres, como cuidadoras del cuerpo y regeneradoras de la vida. Aun cuando es innegable el avance y el desarrollo de los estudios de género, los conocimientos no científicos –referidos a la regeneración de la vida, cuya posesión está frecuentemente en el ámbito de lo femenino, no exclusivo de las mujeres– aún hoy apenas sí se aceptan como tales. Asumiendo críticamente este

⁷ Según muestra A. Loreto, en *Poéticas de la producción artística*, “El paradigma productivo no es ya la máquina mecánica sino dispositivos muchas veces poco localizables que producen en lo que diferentes autores han denominado: *postfordismo*, *capitalismo cognitivo* y otros, coincidiendo todos en apuntar a la cultura y al lenguaje, como elemento central en la construcción de valor” (2011: 26).

hecho, es posible interrogarse por las implicaciones del investigar o crear desde la lógica del sembrar-cosechar. Es posible entonces conformar una especie de agricultura de saberes-conocimientos de distintas naturalezas que, en todo caso, conformen un campo de “conocimientos comunes, colectivos o compartidos”: cotidianos, lógicos, teóricos, artísticos, sensoriales, etc., con el fin de hacer de la investigación-creación una experiencia de resignificación respecto de la línea de continuidad de la vida, donde los pensamientos, las obras, las imágenes y los conocimientos que de allí emergen no constituyen un producto final cosificado, sino un estado-semilla o un momento-semilla del siguiente nivel de la experiencia que se torna vivencia. Las preconcepciones incorporadas y enraizadas sobre el arte, como artificio, o sobre el conocimiento, como no naturaleza, son, a mi parecer, juegos de la razón domesticada. En este mundo vivo nuestro, nacen, crecen, se reproducen y vuelven a nacer tanto flores como pensamientos, imágenes y aguas. La continuidad de estos procesos estésicos, a través de los cuales se regenera la vida, no se detiene a cosificar uno de sus productos. Son fértiles aquí las palabras de Mandoky:

No sólo desde que nacemos, sino desde que despertamos cada mañana buscamos oportunidades de prendamiento: escuchar el canto de los pájaros al amanecer, sentir la frescura de una ducha, oler el perfume del jabón, palpar la ropa limpia, saborear un café... así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos para ir tejiendo nuestra existencia, como la abeja se prenda de flor en flor. Si nuestra apetencia estética dependiera de las obras maestras del arte, difícilmente sobreviviríamos al elemental y a veces tan difícil acto de ponernos de pie cada mañana (2006: 90).

A partir de un largo autoentrenamiento de corte etnográfico para estudiar procesos de creación, ha sido posible, en esta agricultura de lo humano, remover la tierra de algunas preconcepciones, para desplazar la idea de investigar hacia la posibilidad de indagar. Indagar como una línea de continuidad entre sentir, conocer, relacionar, crear e interactuar, para poder interpretar. Interpretar, como intentos de comprender, para volver a sentir de nuevo, pero recreado, y volver a sentir, reconocer, relacionar... etc. En esta siembra, sentir y conocer son estados de un proceso continuo de comprensión. Indagar está relacionado con los actos de investigar, explorar, averiguar, rastrear, inquirir, buscar, demandar, examinar, preguntar, sondear, inspeccionar, escrutar, analizar, deducir, inferir, olfatear, rebuscar, ver, atender, escudriñar, oler, esculcar, curiosar, sospechar, merodear, otear, hurgar, tocar, etc. Cada uno de estos actos podría, en un proceso de indagación, generar interpretaciones. Retomando a Gadamer (1975: 182), si la interpretación es comprensión, y para investigar uno hace una comprensión previa de lo que se investiga, entonces una investigación como proceso es una compleja red de interpretaciones. La indagación es una acción consciente de reflexividad incorporada, donde se genera interacción recíproca entre quien indaga, el ámbito indagado, las colectividades que lo conforman, sus materias y materiales, las condiciones sensoriales compartidas, el cronotopo⁸ en el que ocurre la circunstancia, etc.

⁸ Expresión utilizada por Arturo Rico Bovio para nombrar las condiciones temporales y espaciales del sentir, pensar y actuar de la corporeidad.

Ana María Fernández, en su estudio sobre las lógicas del pensamiento colectivo (2008), alude a los procesos de indagación a partir lo que llama criterios multi-referenciales, en busca de otra inscripción de la imbricación entre lo individual y lo colectivo. Para la autora, “este criterio de indagación supone desterritorializar las territorializaciones disciplinarias” (pp. 28-29). Desdisciplinar implica desnaturalizar objetos y productos instituidos, deconstruir lógicas, con sus principios de ordenamiento, y genealogizar o rastrear los a priori de un campo de conocimientos; es un ponerse en camino. Para Castoriadis (1997), indagar es un proceso de elucidación, donde se busca que emerja lo que no ha sido pensado. Si permitimos que emerja lo que no ha sido pensado, al desligarnos por un momento del predominio de la lógica mental, es posible atisbar o elucidar modos relacionales del sentir-conocer-crear en los ámbitos sociales específicos, y es posible acercarse a una comprensión de los modos de intercambio sensible que dan forma y sostienen las representaciones sociales y sus sistemas de valoración jerárquica.

Una indagación desdisciplinada de la investigación-creación requiere, también, al menos de un cambio en el enfoque, para su tratamiento, por ejemplo, desde la imaginación, actividad tan permanente en la existencia cotidiana humana como el razonar, y mucho más generosa, la cual, desde la perspectiva de Castoriadis (1997: 5), se halla en la base de la creación social, como poder instituyente capaz de transformar y de reinventar lo instituido, que también existe porque ha sido imaginado: “La sociedad es creación, y creación de sí misma autocreación [...]. Hablo de autocreación, no de autoorganización [...]. De este modo, la sociedad es siempre autoinstitución – pero para la casi totalidad de la historia humana, el hecho de esta autoinstitución ha sido ocultado por la institución misma de la sociedad [...]. La sociedad como tal es autocreación; y cada sociedad particular es una creación específica”. En esta lógica, la investigación-creación, en cuanto indagación, conforma un tejido de relaciones entre el sentir, el conocer, el imaginar, el relacionar, el interactuar, el crear y el vivenciar. Investigar-crear en artes puede configurar una ruta de indagación por los modos como creamos socialmente los intercambios de las sensibilidades humanas; respecto al mundo, señala desde dónde les damos forma a nuestras realidades sociales, por demás, situadas, contextuadas, encarnadas, habitadas, colectivamente imaginadas, agenciadas y construidas.

REFERENCIAS

- Benjamín, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* [Urtext]. Trad. Andrés E. Weikert. México: Itaca.
- Bourdieu, Pierre (2002) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. 3 ed. Barcelona: Anagrama.
- Bozal, Valeriano, ed. (1996). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor.
- Castillo Ballén, Sonia (2012). *La condición sintiente en las artes del cuerpo*. Tesis Doctoral, ISA-Cuba, s.p.
- Castoriadis, Cornelius (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias*. México: Siglo XXI - Clacso.
- Debray, Régis (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Delors, Jacques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Drucker, Peter (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, 273 (11). Boston.
- Elkins, James, ed. (2009). *Artist with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art*. New Academy Publishing's.
- Feld, Steven (1982). *Sound and sentiment. Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression (Conduct and Communication)*. University of Pennsylvania Press.
- Fernández, Ana María (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Argentina: Biblos.
- Gadamer, Hans George (1975). *Verdad y método*. Trads. Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Howes, David (2009). *The Sixth Sense. Reader*. Londres: Berg Publishers.
- Hurtado de Barrera, Jaqueline (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. T. 1. Caracas: Quirón.
- Loreto, A. (2011). *Poéticas de la producción artística*. Universidad de Nuevo León.
- Mandoky, Katya (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*. Siglo XXI-Conaculta-Fonca.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Phénoménologie de la perception* [1945]. París: Gallimard. Trad. J. Cabanes [Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985].
- Mottram, Judith (2009). Reserching Research in Art and Design. En James Elkins (ed.), *Artist with PhDs. On the doctoral degree in studio art*. New Academy Publishing's.
- Pedraza Gómez, Zandra (2004). El régimen biopolítico en América Latina. *Cuerpo y pensamiento social. Iberoamericana*, IV (15), pp. 7-19. En línea:
<http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/15-pedraza.pdf>
- Rico Bovio, Arturo (1990). *Las fronteras del cuerpo. Crítica a la corporeidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, Jorge (1979). *The cultural policy*. Bogotá: Colcultura.
- Sarango, Luis Fernando (2013). *Todo está vivo*. Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, agosto.
- Wamman, Intisunqui (2002). *Tradición y modernidad: una perspectiva amerindia*. Barranquilla: Mejoras.
- Sánchez, Sandra P. (2009). Aprender en La sabiduría y El buen vivir. La propuesta de la Universidad Intercultural Amawtay Wasy del Ecuador. En línea:
<https://es.scribd.com/doc/13224968/Aprender-en-La-Sabiduria-y-El-Buen-Vivir>
- Seeger, Anthony (1987). *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. Cambridge University Press.
- Spyer, Patricia (2006). The body, materiality and senses. En Chris Tilley et al., *Handbook of material culture*. Londres: Sage.

Ser y estar: de putas y maricones. Valoración del rol social del bailarín

John Mario Cárdenas

BUENO, HABLAR DE MIS CLASES... A VER DE QUÉ ME ACUERDO... MMM... TAL VEZ COMENZARÍA POR LOS MOMENTOS MENOS GRATOS, CUANDO REGAÑO A MIS ESTUDIANTES, PUES, DESAFORTUNADAMENTE, UNO SUELE RECORDAR LOS MOMENTOS MÁS TRAUMÁTICOS ANTES QUE LOS PLACENTEROS. Sin embargo, decido empezar por el final de mis clases. Creo que tienen toda la euforia y brillantez –acompañadas de saltos, vales y emociones– a las cuales conduzco a mis estudiantes bailarines, de forma que puedan volar y hacer volar los corazones de quienes se deleitan con su trabajo en cualquier espacio escénico.

Ahora, el cuento es ¿cómo llegamos allá? ¿Qué me inspira para plantear variaciones en mis clases? Un punto importante es la relación socioafectiva que establezco con el grupo que tengo al frente. Definitivamente, son ellos quienes me inspiran para hacer propuestas. También la música que utilizo... ahora puedo hablar del acompañamiento que tengo gracias al pianista. Acudo a todos estos elementos para construir un ambiente pedagógico propicio para que los estudiantes bailarines asimilen la técnica, explorando sus cuerpos y desarrollando su capacidad interpretativa.

Cuando imparto mi clase de ballet recurro a toda mi habilidad para observar detalles; utilizo comentarios, chistes, metáforas: “¡Sube, sube el ombliguito...!” , “¡Grande, enorme y leve como el genio de la lámpara de Aladino...!” , “¡Habita las veinte yemitas...! ¡Lejos...!” , “¡Conquista el espacio, explora...!” , “¡Abraza el aire como el ala del cóndor...!” El objetivo es establecer estrategias que impacten en los estudiantes, de forma que logren comprender y hacer efectivo en sus cuerpos aquello que el ballet, en su inmensa levedad, ha querido construir: un mundo apolíneo que resulta paradójico, si se tiene en cuenta que la danza surge inicialmente como una práctica dionisiaca. Pretendo así llevar a los estudiantes a una tonicidad muscular a través de recursos literarios y poéticos, creando posibilidades a partir del lenguaje, de forma que esta técnica surja de una introspección antes que de un ejercicio de mimesis.

Mi insumo principal son los cuerpos de jóvenes curiosos por el movimiento, quienes descubrieron en el *break dance*, el tango, la salsa y las prácticas tradicionales de la danza –urbana y rural–, la posibilidad de hacer de esta una opción de vida. Así, los estudiantes de primer semestre se acercan a una carrera profesional: acaban de

terminar el bachillerato y sus cuerpos aún no han vivenciado el rigor de una técnica y el escenario; este último, en ocasiones, convertido en un espacio romántico y onírico, sustituto de realidades poco gratas.

Estas variables afectan a los cuerpos de los “pelaos” (jóvenes), contenidos de experiencias, reglas estéticas y trazos establecidos por el sentido común que los ubica en la construcción de una forma única de género y, en el caso que aquí me ocupa, de masculinidad. En este lugar del trayecto llegan a la ASAB con el objetivo de bailar y construir un cuerpo escénico.

¿De dónde construir un hombre en la escena? ¿Uno capaz de sentir, de llorar y, sobre todo, de reconocer la fragilidad que lo habita y le es negada, pues no es él el llamado a llorar? Aún hoy tiene el rol de resistir y evidenciar que el dolor no lo afecta, y si él es impermeable, entonces, ¿cómo ser capaz de expresar aquello que nos afecta? Esta pregunta se ha convertido en motivo de este texto y de un interés personal por investigar y describir cómo se construye el imaginario cultural de lo masculino en la sociedad capitalina. Es necesario aclarar que este escrito no pretende aún dar respuesta a este interrogante, sino simplemente hacer una reflexión al respecto.

A propósito, recuerdo algunos comentarios de mis estudiantes en momentos en que en sus búsquedas los han puesto cara a cara con un mundo emocional: “Estoy a mar abierto y Dios no aparece... me duele el corazón”. Habían pasado tres años desde que intentó comprender por qué son diferentes un artista y un deportista. Hoy está lejos, dándose la oportunidad de mirar hacia dentro y de abrir su caja de Pandora para develar aquello que tiene cada hombre en su interior, lo que lo hace particular y le sirve de base para construir su ser bailarín artista.

Otro, entre lágrimas y sollozos, dejaba entrever la alegría de estar construyéndose a través del reconocimiento de su ser, y el estudio de la danza clásica había sido ese lugar de reflexión y regocijo que le sugirió volcarse en el cuerpo para conocer. Resultaba muy gratificante ver cómo se había dado la oportunidad de reconocer su ser sensible y su capacidad para volar en ese espacio que algunas veces denomino “Clase de Vuelo No. 1”.

Uno más transitaba por el conflicto que le generaba la posibilidad de expresar afecto a sus compañeros, pues, como es claro, demostrar el cariño en público entre hombres tiene un veto social y conlleva un señalamiento cultural que busca etiquetar y garantizar la no existencia de una masculinidad divergente que convierta en plural este sustantivo. La visión binaria sobre el género que caracteriza a las sociedades patriarcales determina solo dos maneras posibles y válidas de ser, de convertirse en un sujeto social que transite con tranquilidad por las redes sociales y laborales. Razones de más para hacerse invisible y evitar la posibilidad de subvertir esta hegemonía y dar cabida a la diversidad de masculinidades, ya existentes, pero innombrables dentro del modelo monádico patriarcal en el que navegamos.

En alguna de las anécdotas que recuerdo, uno de mis estudiantes universitarios se fue a los puños con otro de sus compañeros –de semestre más avanzado y de otra carrera– y las ofensas con que este último lo injuriaba eran del talante de “mariquita... bailarín afeminado”. Y si eso dice un artista frente a sus concepciones de género, qué podemos esperar de la población del común. A este tipo de agresiones me refiero cuando hablo del peso cultural que debemos cargar quienes elegimos el arte como opción de vida. Esto hace que muchos deserten del proceso, pues, como se evidencia, no

es “bien visto” que un hombre se inscriba en una carrera como esa. Yo mismo he sido víctima de ataques verbales por parte de estudiantes de otros proyectos curriculares, pero, bueno, como me dicen algunos colegas: “Maestro, por favor, no diga nada...”.

LO CULTURAL

Pensar en los cuerpos abyectos¹, excluidos, me evoca un sinnúmero de seres humanos que se ven condenados a condiciones de existencia miserables y a soportar la carga que conlleva el señalamiento cultural que, en este caso, asume valientemente quien toma la danza como alternativa de vida. Si es una mujer, más de una consideración despectiva se escuchará en relación con el ejercicio de su sexualidad; si es un varón, la etiqueta común será: “ese man es marica”. Entonces, ¿a qué podemos recurrir para ponderar el valor del aporte social de quien se dedica a estos menesteres, a develar en el *cuerpo en movimiento* un terreno de investigación y reconocimiento a la libertad de ser con honestidad lo que se siente y poner a un lado la obligación moral de seguir el sentido común del determinismo cultural?

En este ámbito, desde los años setenta y, en gran medida, como consecuencia de las investigaciones hechas por las feministas, surgieron las primeras voces masculinas que empezaron a discutir acerca del significado y las implicaciones de ser hombre en la sociedad contemporánea. Estas discusiones tomaron el nombre de *male studies* y se convirtieron en un espacio de reflexión acerca del rol y las características del ser masculino a finales del siglo XX, en una sociedad que demandaba cambios, difíciles de asumir ante la carga cultural que había impuesto el comportamiento tradicional patriarcal enseñado. ¿Cómo asumir trabajos domésticos? y ¿cómo reconocer la emocionalidad masculina y comunicarla? son preguntas que aún hoy son difíciles de asumir, pues implican la obligatoriedad de pensar la masculinidad más allá de un único paradigma posible y reconocer la existencia de diversas posibilidades de ser frente a lo masculino.

Resulta interesante la manera en que las actividades masculinas, como el fútbol, han sido asumidas por las mujeres y reciben, luego de un buen tiempo, una gran aceptación, al punto de tener un mundial femenino visto por millones de seguidores donde se reivindicán y aceptan comportamientos masculinos apropiados por las mujeres. Pero ¿qué sucede con el hecho opuesto? Es decir, ¿tiene la misma aceptación que los hombres asuman actividades culturalmente etiquetadas como femeninas, por ejemplo, hombres vestidos con mallas en un escenario que ejecutan movimientos sutiles o reinados de belleza de hombres? Estas son preguntas aún sin responder que invitan a reflexionar. ¿Acaso esta aceptación tiene que ver con el posible consumo y el lucro que generan estas actividades o las mujeres han tenido que masculinizarse para obtener un reconocimiento social?

Este es un comportamiento cultural muy interesante para ser estudiado con detenimiento, de manera que comprendamos el porqué de los señalamientos y rechazos rotundos a la posibilidad de reconocer que en lo masculino también habita lo femenino y no solamente lo opuesto.

¹ Término utilizado por la filósofa Judith Butler en su libro *Cuerpos que importan* (1993), con el fin de hacer alusión a la visión psicoanalítica de los cuerpos excluidos socialmente.

PEDAGOGÍAS, DIDÁCTICAS...

Cuando estoy en la clase de primer año es otro el momento y el ambiente que trato de generar. Pienso realmente en un acto performático donde el silencio es el gran cómplice y las caricias mis secuaces. ¡Qué vaina... seducir adolescentes para que se enamoren del ballet –cosa aparentemente antigua, más historia que presente y muy representativo de lo burgués–, en una ciudad latinoamericana como Bogotá, donde otras son las prácticas de la danza! ¡Qué tarea! El promedio de edad de mis estudiantes va desde los 17 hasta los 25 años. Cuando empieza el camino, ellos van adelante y yo atrás; otras veces lidero y ellos siguen. Pero aquello que considero realmente en esta fase inicial de su vida como bailarines es la conciencia de sus procesos formativos y el reconocimiento de la pasión como el gran generador en la construcción de un proyecto de vida.

De esta manera, mi objetivo principal como docente es el de plantear estrategias diferentes que permitan a los bailarines adultos acercarse al ballet. Habitualmente, esta técnica se enseña con el rigor propio de un deporte de alto rendimiento y algunos la catalogan como el “arte atlético”. Sin embargo, el gran cambio que implica tener la danza en el ámbito universitario nos brinda la posibilidad de repensar las formas tradicionales de su enseñanza, de manera que esta técnica centenaria de origen europeo se acerque a las necesidades reales de nuestra población bogotana; es decir, darle la oportunidad al ballet de dejarse permear por la cultura de los cuerpos reales que intentan acceder a él, desmitificarlo y volverlo tan nuestro como se han vuelto parte de otras culturas el vallenato, la salsa, el tango, entre otros.

Pensar en una transformación de las estrategias de enseñanza de esta forma de danza, a partir de nuestras necesidades, es ejercer el derecho a asumir desde lo local y a partir de lo subjetivo una técnica que lleva implícita una forma de ver el mundo y, por supuesto, el cuerpo. Pretender meternos a la fuerza –como habitualmente lo hacemos– dentro de paradigmas foráneos constituye un ejercicio más de consumo, carente de una visión crítica que reivindique lo que somos y deseamos como seres humanos.

Por otro lado, este ejercicio lleva en otra dirección el arte del ballet, de forma que no siga el destino de lenguas muertas como el latín y el griego –presentes en muchos idiomas– y se convierta solo en un referente histórico, sin ninguna relación directa con las construcciones simbólicas de las culturas a donde ha arribado.

Por esta razón, cuando trabajo con los *pelaos* de primer año, a cada momento trato de construir metáforas que los lleven hacia lo sutil desde lo masculino. Relacionar ese imaginario masculino nuestro con el movimiento de un príncipe de cuento de hadas es difícil para cualquiera. Entonces, algunos valientes se atreven a dialogar y, tal vez por primera vez, se atreven a preguntarse qué es ser hombre y dónde está su emocionalidad, tantas veces negada. Estos diálogos abordan de manera puntual temáticas propias de los estudios de género, como “la masculinidad hegemónica, eje por el cual se subordina a la mujer [y se] cuestiona la existencia y naturalización de un estereotipo masculino o ‘ideal’ masculino en un contexto patriarcal” (Sánchez, 2011: 25).

Los muchachos empiezan a concebir la diferencia y otras formas de ser hombre. Gratamente, en varios momentos, este diálogo mediado por el cuerpo y el pensamiento académico nos obliga a parar un momento el trabajo físico y volcarlo a la palabra, ejercicio poco habitual entre los bailarines, pero que sorprendentemente transforma

la relación del estudiante con su cuerpo. La posibilidad de reconocer lo que se es emocionalmente a través del propio cuerpo instala al estudiante en un terreno de indagación y búsqueda; la obediencia a la técnica y al “maestro” cambian de escenario y es el artista quien empieza a preguntarse acerca de sus construcciones culturales, en el día a día; es decir, como dice Katya Mandoki (2006), empezamos a reconocer una “estética de lo cotidiano” y, en esta dinámica, el cuerpo deja de ser un objeto de entrenamiento y se convierte en un campo de investigación y creación, cuyo libreto incluye *tendus*, *jetés*, *sautes*, *tours en l’air* y todo aquello que un artista del ballet puede conocer y vivenciar.

En algunas ocasiones, la experimentación propia de la búsqueda individual de logros comienza a incomodar a algunos estudiantes, quienes buscan respuestas en mí, pero con el paso de los días notan que solo ellos pueden responderse *con* y *en* sus cuerpos. Además, durante el proceso es muy gratificante encontrarse con las particularidades de cada bailarín y su construcción de estrategias para negociar con el cuerpo, alcanzar logros técnicos y, finalmente, atreverse a bailar ballet.

Finalmente, como el objetivo de este ensayo es reivindicar el rol social de quienes dedicamos la vida al campo de la danza, retomo el subtítulo de este texto, que se ha convertido en motor de investigación, para afirmar que es en la construcción de símbolos y significados en la cultura, a través de sus aparatos hegemónicos políticos, donde es posible hallar y describir las formas de articulación cotidiana, contenidas en el sentido común y que determinan lo que es o no aceptado como correcto y válido por un grupo social. Pensar en el rol de los artistas del cuerpo habitualmente devela comportamientos y sentimientos que rebasan ese sentido común; parecen no favorecer la normatividad preestablecida y dejan en evidencia una dimensión de lo humano que cuestiona modelos y pregunta por el lugar social de lo particular, propio del sujeto, en un ámbito local que hace parte de un constructo que salvaguarda solo dos formas de género posibles y válidas de ser, con lo que excluye y hace invisible toda la diversidad propia de quien es y está.

REFERENCIAS

- Butler, Judith (1993). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Mandoki, Katya (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Conaculta-Fonca.
- Sánchez, Carolina (2011). *Masculinidades en crisis: cuerpo y danza*. Tesis de Maestría en Estudios de Género. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Los cisnes: una experiencia sensible en el aprendizaje del ballet¹

Doris Orjuela

*¿Qué signo haces, oh Cisne, con tu encorvado cuello
al paso de los tristes y errantes soñadores?
¿Por qué tan silencioso de ser blanco y ser bello,
tiránico a las aguas e impasible a las flores?*

Rubén Darío

AL CAMINAR POR EL FRÍO PASILLO DEL SÓTANO APARECEN INMEDIATAMENTE LAS IMÁGENES de mi niñez, cuando caminaba presurosa hacia la clase de ballet. En ese tiempo, el salón me parecía muy grande, y esa sensación de expectativa, emoción y miedo que me embargaba volvía a recorrer todo mi cuerpo. En el fondo del salón se encontraba “él”, el profesor, sentado en su silla con las piernas cruzadas y fumando un cigarrillo. Manejaba una grabadora que hacía chirriar cuando devolvía o adelantaba el casete y un palo con el que llevaba el compás de la música... tac, tac, tac, tac. El silencio de los niños era absoluto, más por temor a ser regañados o insultados. Ese día, durante el ensayo, Claudia rompió el silencio al pedirle permiso al profesor para ir al baño, pues se le acababa de caer un diente. La respuesta de él fue fría y contundente: “Trágueselo”. Claudia colocó el diente en el borde de la barra, tragó la sangre y siguió en el ensayo.

Sigo caminando con una grabadora en la mano que, por cierto, ya no lee los discos, pero

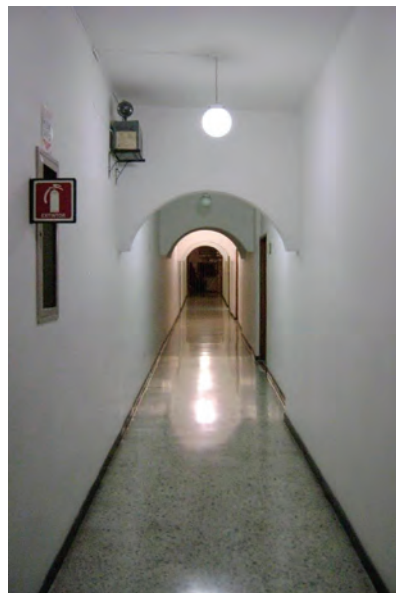


IMAGEN 1.

Sótanos de la Jiménez.

Fuente: <http://www.skyscrapercity.com/show-thread.php?t=965244&page=11>

¹ A mis cisnes Andrés, Santiago, Diego, Felipe, Rafael, Esteban, Aníbal, Miguel, Ana María, Susana, Laura, Jenny, Katherin...

que me permite amplificar el sonido de la música del montaje en mi computador. Esta vez camino sin angustia con la convicción de ir a un espacio amable de construcción de la danza. La ilusión de tener al pianista acompañando la clase me motiva mucho y sé que a mis estudiantes también. A medida que me acerco a la entrada, vuelven a mí los recuerdos que se mezclan con el leve olor a humedad que caracteriza el espacio... aquel día que el agua se salió del baño, inundó el salón y rompió la rutina inflexible que acostumbrábamos a realizar, y vuelvo a sentir la alegría, complicidad e “indisciplina” que este hecho generó en todos nosotros, los niños y niñas de la clase.

Al entrar, observo el techo ondulado, estilo *art déco*, un descubrimiento que hice en la actualidad y que tiene un toque estético que me gusta; de hecho, cuando era niña nunca le presté atención. Una de las paredes está cubierta con un viejo espejo que, en alguna parte, está roto; hay una barra metálica de color negro que, aunque está empotrada a la pared, en su mitad cuelga de un tornillo medio suelto.

Quizás mi concepción del aprendizaje del ballet vaya en contravía de las prácticas tradicionales y conductistas de su enseñanza, pues considero que el respeto y el buen trato que se debe establecer entre maestro y estudiante son fundamentales para que haya una apertura de ambas partes, que permita establecer un diálogo para la construcción del conocimiento corporal y sensible. El rol del docente es importante para generar un clima motivante en el desarrollo del proceso formativo y para conducir al buen desempeño técnico-artístico, sin necesidad de lastimar a los estudiantes.

En palabras de García Schlegel², “los estudiantes no son seres neutros, ellos vienen cargados con una historia social y cultural en sus cuerpos con la que entramos a dialogar”. Entonces surge la pregunta por la experiencia sensible que deben generar los procesos pedagógicos en danza, una experiencia que sea significativa tanto para los estudiantes como para el docente y que favorezca la construcción del conocimiento y el desarrollo integral de los individuos (Orjuela, 2011). “La pedagogía debería dar cuenta de que no es por repetición sino por apertura que logramos enriquecer nuestra experiencia y, por ende, nuestra valoración estética” (Frega, 2009).

En la soledad del salón, entre las sensaciones del pasado y el presente, voy preparándome para la clase. Los muchachos empiezan a llegar uno a uno, algunos saludando con alegría, otros con interés y alguno que otro con apatía o cansancio. Hablamos un ratito antes de empezar la clase, lo cual me da un primer acercamiento a ellos y un panorama del estado emocional y físico con el que llegan, para así establecer las posibles estrategias didácticas con las que orientaré el proceso. La alegría en sus rostros cuando llega el pianista es evidente y lo acogen como uno más del grupo.

Los chicos cuentan algunas anécdotas de lo que les ha sucedido mientras se visten con ropa adecuada para el trabajo del ballet y se colocan las zapatillas de punta... sí, las zapatillas de punta, porque el grupo, conformado solo por hombres, tomó la iniciativa de aprender la técnica del manejo del ballet en puntas. Para esto dedicamos una sesión completa, en la que les expliqué la manera de acondicionar las zapatillas para su uso, la ubicación y cosido de las cintas, los cauchos y la forma de amarrarlas a los tobillos. Los estudiantes preguntaron entonces por el origen de las puntas y terminamos hablando así de Marie Taglioni, Filippo Taglioni y el ballet romántico. Los

² María Teresa García Schlegel. Docente de planta, Facultad de Artes - ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

ojos de todos brillaban por la emoción de pararse en esos zapaticos que habían sido exclusivos de las bailarinas.

Desde el punto de vista didáctico, el trabajo en puntas ha permitido aclarar el trabajo técnico del ballet, pues ayuda a entender las conexiones corporales y las fuerzas opuestas que permiten la elevación y el control del cuerpo en una base de apoyo tan diminuta. Según uno de los estudiantes, “el trabajo en puntas me ha hecho concientizarme de la elevación y la alineación mucho más profundamente, y también me ha dado una habilidad de equilibrio y control más amplia”³.

Una vez terminado el trabajo de calentamiento, elongación y alineación, se inicia el trabajo en la barra. La atención del grupo a la explicación de los ejercicios es total; las preguntas surgen y van encontrando respuestas o nuevas preguntas en el trabajo de investigación corporal que cada uno desarrolla durante la clase. Al terminar la clase de puntas, el dolor en los pies, por momentos, muy intenso, se había dormido lentamente. A pesar del esfuerzo y dolor experimentados, la satisfacción reflejada en sus rostros es un aliciente muy importante que genera emotividad y un ambiente grato, en donde todos nos sentimos cómplices...

A BAILAR...

Desde niña, la experiencia de estar en el escenario era mágica. Creo que allí se sanaban el dolor y el miedo vividos en la cotidianidad como producto de los regaños, gritos e insultos que, por lo general, acompañaban las clases. En el escenario se creaba una mística colectiva que vivíamos todos, desde la llegada al teatro, la ubicación en los camerinos, la clase y el ensayo general. La relación de “él” con nosotros, los niños y niñas, era diferente al cotidiano en el camerino; supongo que se contagiaba de la emoción y el nerviosismo e intentaba generar una atmósfera más amable previa a la función, donde manifestaba algunas expresiones de afecto.

Escuchar el primer llamado por el altavoz para iniciar la función generaba en mí un mariposeo en el estómago, entonces bajaba al escenario, terminaba de calentar los pies en punta y hacía unas elongaciones detrás de las patas del escenario. Cuando se abría el telón me envolvía una atmósfera mística que me llevaba a un estado alterado de conciencia, generado por la emoción, nerviosismo e ilusión que traía conmigo. Pisar el escenario, con sus luces, que calentaban el ambiente, la oscuridad de la platea, y sentir la respiración del público atento hacia lo que pasaba en el tabloncillo... En el transcurso de la función iba entrando en una mayor compenetración con el público y una mayor confianza conmigo misma. Estaba completamente expuesta y conectada con lo más profundo de mí ser, de manera misteriosa y mágica.

Con los maestros del área de danza clásica de la Facultad de Artes ASAB, establecimos la realización de montajes del repertorio de ballet con cada uno de los grupos, como estrategia didáctica de aprendizaje colaborativo que, por un lado, les permitiría entrar en la complejidad del repertorio y, por otro, resolver preguntas y dificultades de menor complejidad técnica en la clase. Escogimos entonces una suite de El

³ Impresión de Andrés Santiago Mariño, estudiante de la Opción de Danza Contemporánea en la autoevaluación de su proceso en Danza Clásica I. Facultad de Artes - ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2010.

lago de los cisnes en la versión masculina de Mathew Bourne, y así se inició una aventura con cisnes, príncipes, bosques, lagos, encantamientos y un toque de romanticismo. Como primera tarea se instala la pregunta sobre qué es el ballet de *El lago de los cisnes* y empieza una indagación de los muchachos para determinar quién hizo la coreografía, quién hizo la música, cuál es el argumento de la obra, en qué contexto se compuso... A partir de este momento se funda un compromiso muy serio de los estudiantes con la construcción de su montaje y cada uno empieza a aportar de distintas maneras.



IMAGEN 2.

Fotografía: Ensayo *El lago de los cisnes*. Autora: Susana Gómez (2010).

De forma autónoma, se organizan y se reparten los diferentes momentos de la obra para montarlos con prontitud, ya que el espacio de seis horas semanales de clase no es suficiente para trabajar la técnica del ballet, el *pas de deux*, las puntas, la metodología y, además, el repertorio.

La complejidad de lo que implica hacer una reposición de un repertorio, por demás muy exigente a nivel técnico y expresivo, hace que los estudiantes se organicen en la repartición de tareas y roles. Por grupos o parejas se encargaron de aprender los diferentes fragmentos y, posteriormente, de enseñárselos a sus compañeros, para que con mi ayuda pudiéramos ir ensamblando las partes y limpiando el movimiento. En menos de un mes se pudo construir una *suite* de nueve minutos del ballet, donde evidentemente afloró el trabajo en equipo, la responsabilidad, la autonomía, el respeto y el sentido de pertenencia de todo el grupo. En el transcurso del siguiente semestre, la obra desembocó en un segundo estadio de 25 minutos, que complejizó el trabajo en aspectos técnicos, expresivos, espaciales, musicales y reforzó los lazos afectivos, con la inclusión de un grupo pequeño de mujeres que se integraron al montaje.

Despertar pasión y profundo compromiso por la danza, por su aprendizaje, por su apropiación y su transformación sí es posible desde una postura diferente a la tradicional conductista, a partir de la valoración de los seres humanos que hacen parte del entramado de relaciones que suscita el currículo. Sí es posible replantear



IMAGEN 3.

Fotografía: Ensayo de *El lago de los cisnes*. Autora: Susana Gómez (2010).

... los contenidos curriculares orientados a que los sujetos aprendan sobre contenidos significativos [...] dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales [que puedan] promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo (Díaz y Hernández, 2002: 5).

La riqueza del proceso formativo radica en el compromiso de todos los actores implicados en él, pero es fundamental el rol del estudiante en la construcción de su conocimiento, tal como lo plantean Díaz y Hernández: “los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos [...] destaca la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente” (p. 3).

En mi papel docente puedo ser mediadora de la construcción del aprendizaje del ballet a través de la reconstrucción de saberes culturales, orientando y facilitando diversas rutas para los estudiantes, en donde la vinculación afectiva se convierta en un eje articulador del proceso. Es así como el trabajo pedagógico y artístico desarrollado en esta experiencia ha cobrado una significación muy importante en la construcción de la corporeidad de las personas implicadas, quienes hacemos, sentimos,

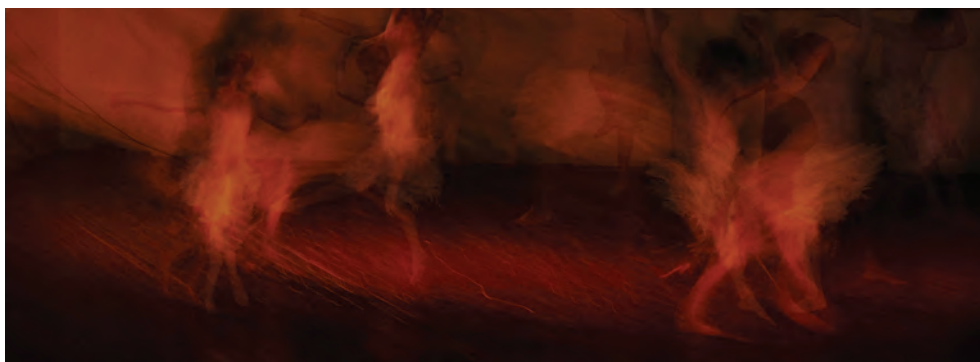


IMAGEN 4.

Fotografía: *El lago de los cisnes*. Autora: Susana Gómez (2010)

pensamos, expresamos, amamos y somos atravesados por esa experiencia sensible y significativa, descubriendo las infinitas potencialidades corporales, de interacción, de trabajo en equipo, de agenciamiento y proyección de la obra resultante y, especialmente, de afectividad, que hace del proceso pedagógico un hecho trascendente en la vida de cada uno.

Puedo concluir que es fundamental la responsabilidad que tenemos los docentes en generar ambientes pedagógicos asertivos, en los cuales se generen condiciones favorables para que el estudiante asuma sus procesos de aprendizaje y la experiencia se convierta en algo realmente significativo y gratificante, pues, de lo contrario, se estará guardando en la memoria kinestésica, espiritual y mental una experiencia dolorosa que puede marcarlos para toda la vida.

Es posible cambiar los paradigmas de enseñanza del ballet, rompiendo con la homogenización de las corporeidades y reconociendo las individualidades, lo que implica un “proceso constructivo interno, autoestructurante, subjetivo y personal” (Díaz y Hernández, 2002: 21). De esta manera, darle el espacio al estudiante para autorreconocerse, para que pueda proyectar sus metas y autoevaluarse, influye directamente en su disposición para aprender y hacer de su carrera una experiencia verdaderamente significativa que le permita resolver problemas con sentido.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Cap. 2. México: McGraw-Hill.
- Frega, Ana Lucía (2009). *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires: Bonum.
- Orjuela, Doris (2011). Gestión de un diplomado en pedagogía de la danza para profesionales que enseñan danza. Tesis de grado, Universidad Libre, Bogotá.

Ruinas: en la búsqueda de otros sentidos de la historia del presente

Catalina Cortés Severino

LA IMAGEN-RUINA

En la articulación entre el análisis sociocultural y los lenguajes estéticos, la siguiente es una propuesta teórica y metodológica relacionada con el fragmento y la ruina, vistos como materiales de trabajo. Me sitúo así en la imagen-ruina y en las posibilidades que se pueden abrir desde ella para repensar los sentidos de la historia del presente. El aproximarme a lo temporal a través de la imagen dialéctica me ha llevado a una acercamiento, ni narrativo ni textual, a la historia, abordada en su lugar a través de imágenes donde la interposición de tiempos y los seguimientos a las huellas, a lo que queda detrás, de lado o por fuera de la imagen nos evoca esas fisuras y fragmentos que componen las ruinas. Así, la ruina es al mismo tiempo metáfora evocativa y perspectiva crítica.

Igualmente, el situarnos entre lo material y lo metafórico de la ruina nos permite entrar en los espirales de tiempo y ver así las huellas, fisuras, deseos y fracturas que componen el presente, a diferencia de las ruinas en las que los viajeros del siglo XIX veían lugares de rescate de la “identidad nacional”, la “esencia originaria” y el orgullo nacionalista, o la justificación que orientara la colonización de tierras consideradas atrasadas, incultas o bárbaras. Distinta de la ruina de Walter Benjamin, concepto metafórico que nos permite acercarnos a las materialidades del “tiempo del ahora”, no desde un pasado perdido y deseado nostálgicamente, sino desde un pasado que hace parte del devenir. Las gramáticas del sentido de lo temporal de la ruina se ubican en y parten de las prácticas de la vida cotidiana y sus formaciones sociales. Las ruinas, como lo expresa Stoller (2008: 194), tienen que ver principalmente con *lo que queda*, con las marcas y sedimentaciones que van dejando las diferentes violencias, con el *después* material y social de estructuras, sensibilidades y cosas. Las ruinas se alejan completamente de ser elementos contemplativos y pasan a ser el lugar desde donde aproximarse críticamente al presente.

Desde esta perspectiva, la propuesta parte de un sentido de lo temporal que no se rige por la determinación del pasado sobre el presente, sino que parte de repensar la relación en la cual un número de imágenes del pasado se une al ahora. Así configura una constelación de sentido que expresa la contingencia radical del presente y de futuros imaginados que permiten la comprensión del mismo, pues las ruinas condensan sentidos alternativos de la historia.

ALABADOS EN LA MUERTE DEL RÍO ANCHICAYÁ

Los alabados cantados por mujeres en “la conmemoración de la muerte del río Anchicayá”, cerca de la ciudad de Buenaventura, en el Pacífico colombiano, generaron el espacio de duelo y pérdida que se evocaba al recordar la muerte del río, en un encuentro organizado por el Proceso de Comunidades Negras (PCN). Los alabados, compuestos y cantados principalmente por mujeres, son canciones fúnebres casi siempre entonadas sin ningún instrumento, donde la voz da testimonio, al tiempo que genera el ritmo, las cadencias y los silencios. Esos alabados narran eventos pasados y evocan sentimientos y memorias colectivas de la violencia, al hacer confluir en un mismo instante la coexistencia de tiempos a través de un espacio para el duelo y la voz.

Muchas de las comunidades que viven a lo largo del río Anchicayá llegaron para “conmemorar la muerte” del río, causada principalmente por la llegada de la Empresa de Energía del Pacífico (EPSA), multinacional española que construyó una hidroeléctrica en la región. En ese momento, ellos recordaron la contaminación del río, el desplazamiento de algunas comunidades y el subsiguiente incremento de la violencia en sus territorios con la llegada de grupos armados. La ceremonia fue organizada principalmente para recordar qué estaba sucediendo con el río y sus territorios en los últimos años. En ella diferentes grupos de mujeres bailaron y cantaron recordando las diferentes tragedias, mientras algunos de los líderes de las comunidades y otros invitados hablaban sobre los desastres ocurridos en sus territorios, exigían justicia y el reconocimiento de los desgracias que estaban ocurriendo en su río, representadas por actos de terror como masacres, desplazamientos forzados, amenazas y asesinatos. El Proceso de Comunidades Negras, más que una entidad fija, es una red de comunidades negras que ha promovido prácticas alternativas de resistencia para sobrevivir en medio del conflicto colombiano, al mismo tiempo que ha articulado diferentes luchas en el modo de vivir como comunidades, con poder de decisión y gobernanza sobre sus propios territorios y proyectos de vida.

El referirse específicamente a la muerte del río es una forma de evocar tanto material como metafóricamente la inscripción de la violencia en sus cuerpos y en su territorio. Una memoria que es la ruina de la que nos habla Benjamin, un espacio-tiempo que está impregnado de muerte, violencia, sufrimiento y proyección de la vida. De esta forma, la ruina combina y entra en relación con niveles materiales e inmateriales, vivos y muertos, espíritus que habitan lugares después de los actos de horror que se vivieron en ellos, casas que no se pueden volver a habitar porque ya son cementerios, ríos contaminados de los desechos de las multinacionales, a donde se arroja los cuerpos para desaparecerlos, cuerpos que cargan y viven con violencias sedimentadas de racismos, exclusiones y violencias materiales. De esta manera, la relación de elementos heterogéneos es la textura misma de las ruinas. Estas imáge-

nes-ruinas (Benjamin, 1997), en sentido tanto metafórico como material, están cargadas de tiempo y son una condensación y cristalización material del sentido, hasta conducirlo a su propio límite, donde es preciso escuchar los ruidos, silencios y gritos que lo exceden.

En las últimas décadas hemos visto cómo en América Latina el concepto de memoria se ha constituido en principio de conocimiento y en terreno de lucha política por la democratización de los países, como en el paso de las dictaduras a la “democracia” en Chile y Argentina o en la búsqueda de salidas al conflicto armado interno posterior a los acuerdos de paz en Colombia. Esto nos señala que las instituciones son entidades históricas (Das, 2008) y filosóficas (Derrida, 2001) que definen y proponen concepciones temporales (dictadura o posdictadura, conflicto o posconflicto, *apartheid* o *postapartheid*) y, consecuentemente, ciertas políticas respecto del tiempo, que miran no solo hacia el pasado, sino también hacia la construcción de futuro, a partir de ciertos significados, deseos y sentires. De esta manera, la relación entre memoria y democracia, implantada en las últimas décadas por algunos Estados, se basa en la idea de “justicia”, “reconciliación” y “reparación” dentro de marcos planteados institucionalmente, donde se busca principalmente el consenso, la “normalización” y el “cierre” de la crisis que se ha vivido. Me interesa en particular acercarme desde una perspectiva crítica a este momento transicional, para explorar los huecos, los residuos y las fallas del discurso de normalización social y política que lo componen.

Lo que acá estoy llamando institucionalización del tiempo alude principalmente a la manera como las instituciones despliegan sus políticas del tiempo sobre cuerpos, construyendo y determinando su pasado-presente y su futuro a través de implicaciones materiales y simbólicas. Chakrabarty (2000: 37), en su argumento sobre la *conciencia antihistórica*, nos recuerda la necesidad de articular diferentes modos de *ser en el mundo*, “fuera” del código dominante de la historia secular moderna, lo cual ocurre, “en parte porque las mismas narrativas frecuentemente demuestran una *conciencia antihistórica*, es decir, donde ellos necesitan posiciones de sujeto y configuraciones de memoria que interroguen y desestabilicen al sujeto que habla en nombre de la historia”.

De esta manera, estas otras *formas de ser en el tiempo* abren la posibilidad de intersección de múltiples temporalidades donde conviven el tiempo institucional –en este caso, el de la “transición”– y otras temporalidades ahistóricas. Eventos como el del río Anchicayá nos dejan ver cómo se entrelazan esas prácticas históricas y ahistóricas. Desde la exigencia que hacían de justicia y reconocimiento al Estado colombiano hasta los cantos y danzas realizados en nombre de y a la muerte del río, un río que hace parte de sus relaciones sociales, de su sentido de lugar, de su ordenamiento del mundo; un río que es *ser vivo* y configura su ensamblaje social.

Los períodos de transición consisten en ese paso de un tiempo a otro: de las dictaduras a las democracias, de los conflictos a los posconflictos, pero ese cambio casi siempre ha sido puesto en escena como una “nueva época” de un período violento, de terror, caótico, a otro pacífico, regenerador, reparador, etc. A diferencia de esta perspectiva, mi acercamiento a la transición se sitúa en un tercer espacio que no acepta dualismos representados por el paso de la dictadura a la democracia, de la violencia a la paz, del conflicto al posconflicto, de la pérdida a la victoria, y se ubica más en esos intervalos donde es posible generar aproximaciones que permitan movilizarse entre la pérdida y la recuperación, los espectros y los vivos, el pasado y el futuro, las ausencias

y las presencias, lo cual complejiza estos escenarios y al mismo tiempo permite imaginar posibilidades de futuros, pasados y presentes, donde el espacio del duelo y la pérdida son el punto de partida y no los espacios por traspasar, eliminar, negar e ignorar.

Por ejemplo, la necesidad de “limpiar” los territorios que están manchados de sangre en el Pacífico a través de sus dioses y ancestros, el posible retorno de la comunidad desplazada de bahía Portete después de la masacre que allí ocurrió y el acompañamiento de los muertos y los espíritus son cosas que cuestionan y desestabilizan las linealidades y cierres que pretenden construir la institucionalización del tiempo, al hacer estallar el presente estabilizador, al igual que nos dejan ver nuevamente cómo esas otras formas de ser en el tiempo hacen parte de la configuración de las ruinas.

HACIA UNA ETNOGRAFÍA DE LAS RUINAS: EL FRAGMENTO COMO MATERIAL DE TRABAJO

Las ruinas demuestran las violencias no terminadas y las historias no cerradas y nos dejan ver de qué manera la recuperación y regeneración de sentido tiene que hacerse en medio de estas ruinas y con ellas. De esta manera, mi aproximación se orienta a los fragmentos y vacíos, lo que implica una concepción de lo histórico que se aleja de la lineal, cronológica y continua y se acerca a un entendimiento de una temporalidad múltiple y fracturada donde los significados cerrados y totalizadores no tienen cabida.

Este proyecto es el resultado de un proceso de acercamiento audiovisual y etnográfico a diferentes escenarios de memorias de la violencia del Proceso de Comunidades Negras (PCN), la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y la Organización de Mujeres Wayuu Munsurat.

Así, mi aproximación a estos escenarios de memorias desplegados por dichos movimientos ha sido través de sus formas de re-habitar los espacios y cuerpos tocados por la violencia, de la puesta en escena de los duelos íntimos y colectivos, de las prácticas y po-éticas del recordar, al mismo tiempo que de su dimensión política y po-ética, entendiéndolas desde las prácticas cotidianas de resistencia y de resignificación de los espacios de devastación. De esta manera, muchas de estas luchas y prácticas de re-significación son banales, imperceptibles, escurridizas, es decir, imposibles de “nombrar” o “fijar” como luchas que se pueden identificar fácilmente. Es más, dentro de movilizaciones concretas de reivindicación, por ejemplo contra el racismo, la injusticia, la discriminación, etc., coexisten al mismo tiempo otras formas y prácticas de re-significación más banales e imperceptibles.

Desde estos planteamientos esta investigación es un acercamiento a esos límites y excesos, para ver cómo la cotidianidad de las personas que viven en escenarios de terror y en contextos de violencias estructurales, materiales y cotidianas guarda dentro de sí la violencia del acontecimiento y este a su vez estructura el presente, silenciosa y fantasmalmente. Así, este proyecto ha buscado acercarse, a través de la etnografía, la crítica cultural, las prácticas audiovisuales y la aproximación sensorial, a la forma en que se experimenta la violencia en la vida cotidiana, pero no solo en los espacios de la muerte y la destrucción, sino en los modos como las personas padecen, perciben, persisten y resisten esas violencias, recuerdan sus pérdidas y les hacen duelo, pero tam-

bién en la manera como las absorben, las sobrellevan, las articulan a su cotidianidad y, usándolas para su beneficio, las evaden o simplemente coexisten con ellas.

A partir de estos planteamientos, mi trabajo partió de las siguientes preguntas: ¿cómo las comunidades, los movimientos sociales y las personas a las que me acerqué muestran los límites, excesos y residuos que llevan consigo estos procesos de transición y, al mismo tiempo, qué espacios están abriendo para pensar desde otras perspectivas, epistemologías y *formas de ser en el tiempo*? Y, al situarnos en la ruina como posibilidad de encontrar otros sentidos del presente, ¿qué nuevos caminos nos abre para re-pensar lo político y lo estético?

La Organización Wayuu Munsurat fue conformada por un grupo de mujeres wayúu después de la masacre de bahía Portete, en La Guajira, ocurrida el 18 de abril de 2004, cuando un grupo paramilitar asesinó e hizo desaparecer a mujeres y niños del clan Uriana Epinayú, habitantes ancestrales de esta localidad. Los familiares sobrevivientes huyeron a Riohacha y a Maracaibo. La organización está conformada principalmente por mujeres víctimas de la masacre cuyos principales objetivos han sido la lucha por una reparación diferente de la que propone el Estado y el retorno a su territorio.

La primera vez que tuve contacto con las mujeres de Portete fue en el 2008, cuando realizaron el primer *yanama* en la bahía, cuatro años después de la masacre. El principal objetivo de este encuentro era volver a estar ahí, y dormir, cocinar, estar juntas nuevamente en el territorio, recordando a sus muertos y estando junto a ellos. Todo consistió en *volver a estar ahí*, en volver a hacer habitable ese lugar que había sido tocado por la violencia y el terror, así fuera solo por unos días. Durante esas jornadas se realizaron recorridos por el territorio como una forma de volverlo a caminar. Mi acercamiento al caso de Portete me permitió ampliar aún más mis preguntas y aproximaciones iniciales, ya que me llevaron a explorar temas, como el papel de los sueños en la forma de elaborar el duelo, y a pensar el espacio de la pérdida, la relación con los muertos y los espíritus en su vida cotidiana, las ambigüedades de las resistencias, las relaciones de género en las prácticas de duelo y mediación, entre muchos otros asuntos que fueron enriqueciendo mis perspectivas.

Espacios como los *yanamas* están abriendo posibilidades a otras relaciones y re-configuraciones temporales y espaciales a través de la pérdida y el duelo, como punto de partida de lo político. Desde esta perspectiva me fui acercando a sus movilizaciones con base en un reconocimiento por parte del Estado, las instituciones, las comunidades indígenas, las organizaciones de mujeres y, a la vez, en sus actos de dejar ver las pérdidas y la humanización, tanto de los vivos como de los muertos, al convocar a una responsabilidad colectiva y compartida, al mismo tiempo que el exceso, las contradicciones, lo inconmensurable y lo que escapa a estas movilizaciones y reivindicaciones.

El desplazamiento de su territorio y el no poder regresar, tanto de los vivos como de los muertos, es la pérdida más grande para la comunidad de bahía Portete. Para ellos el retorno es el principal motivo de su movilización política. La masacre y lo que esta generó y desplegó llevó a una transformación de la comunidad por medio de la pérdida. Una política desde el duelo, a diferencia de una política desde la restauración y eliminación del espacio de la pérdida, para lograr la fantasía de un mundo ordenado y de un espacio “superado”.

* * *

También, a lo largo de mi acercamiento a estos escenarios de memorias comencé a sentir la necesidad de explorar otros lenguajes que estuvieran más cerca de los tormentos de la memoria y, por tanto, que me permitieran aproximarme a los silencios, vacíos y fracturas que muchas veces quedan por fuera de lo narrado, lo dicho y lo visible. Lenguajes y prácticas que no necesitaran de construcciones en relatos “completos”, “uniformes” y “totalizadores”, sino que, más bien, pudieran generar sentido a través de las fracturas y residuos que permanecen inscritos en cuerpos, ríos, piedras, cruces, sueños y deseos. Al mismo tiempo, que otras formas dieran cabida a múltiples temporalidades, espacios y que, por ello, fueran capaces de acercarse a las derivas de las memorias, a la imposibilidad de su enclaustramiento.

¿Cómo acercarme a las ruinas a través de la imagen y lo sonoro y de qué manera, a través de lo visual y lo sonoro, se pueden crear espacios de duelo y de pérdida? Así, comencé a encontrar espacios, formas y lenguajes que permitieron acercarme más fácilmente a estas preguntas y, al mismo tiempo, reflexionar sobre el cruce de saberes y sentires entre el análisis sociocultural y los lenguajes estéticos. Estos cruces están abriendo espacios para nuevos significados, prácticas e imaginaciones, a contracorriente de las distribuciones oficiales sobre la historia, al generar espacios reflexivos y críticos que permitan abordar desde diferentes costados la coyuntura presente, al cuestionar lugares comunes y al proponer nuevas formas de ver, oír y sentir, a través de sus diferentes propuestas políticas y estéticas del tiempo y de las miradas.

Desde estos planteamientos, mi proyecto se enfocó también en una reflexión sobre la necesidad de aproximarme a otras epistemología(s) y posibilidades de producción de conocimiento, con otros lenguajes y gramáticas de sentido. Por medio de este proyecto he explorado formas de expresión entre la escritura y las prácticas visuales (fotografía y video) donde las decisiones estéticas han estado ligadas a las reflexiones teóricas y etnográficas, y viceversa. En este contexto, entiendo las prácticas visuales y etnográficas como formas de crítica cultural donde la teoría, la investigación y la creación coexisten y se elaboran conjuntamente. Estas prácticas están permitiendo evocar y re-imaginar lo social y cultural a través de prácticas estéticas que proponen otras relaciones con el pasado, el presente y el devenir, al crear otros regímenes de lo sensible y lo inteligible, visibilizando la complejidad de las inscripciones de las memorias en cuerpos, lugares, objetos y sustancias, cuyo sustrato es la cotidianidad.

Nadia Serematakis (1996) nos recuerda que hay que volver a los sentidos como testigos y medios de registro de la experiencia histórica, y es ahí donde las ciencias sociales pueden abrirse hacia los lenguajes po-éticos y alegóricos utilizados por el arte y, mediante estos, aproximarse hacia una epistemología de los sentidos. Esto, al mismo tiempo, nos hace repensar “la linealidad” de causa y efecto con la que las ciencias sociales han estado familiarizadas y explorar esas “deslinealidades” que el arte nos deja ver al privilegiar el acontecimiento, la alegoría y las intensidades. También la imagen-tiempo de Deleuze (1989) resalta cómo las relaciones y disyunciones entre lo visual y lo sonoro nos conducen a pensar en la manera de capturar, re-imaginar e intervenir en el tiempo a través de la imagen y los sonidos hasta afectar su percepción.

LA RUINA COMO APROXIMACIÓN A LAS ESTÉTICAS Y POLÍTICAS DE LO TEMPORAL

La propuesta de la ruina como aproximación estética y política parte del “giro estético” del que nos habla Jean Franco (1999), donde se puede crear un espacio que permita entrar “en las fisuras de la realidad” y dejar ver las profundas huellas que todavía permanecen, al igual que los posibles futuros, por venir o que ya se han ido. He partido del análisis de las condiciones y contextos sociopolíticos de este momento coyuntural de “la transición”, hacia la estética como modo creativo de alterar los espacios y los tiempos. Con ello retorno a la política, pues alterar los tiempos y espacios y exponer un pensamiento de creatividad ya es una intervención política en lo real (Rancière, 1996). Así, las políticas y estéticas de la ruina están totalmente entrelazadas con las re-configuraciones de las gramáticas del sentido de lo temporal, al mismo tiempo que desconfiguran las gramáticas que ha establecido la *institucionalización del tiempo*.

Rehabitar los espacios de devastación comienza por la cotidianidad. Es el caso de la casa herida de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, la cual fue ocupada para comenzar el retorno a Mulatos, una de las veredas de donde habían sido desplazadas muchas familias de la comunidad. Esta casa tiene todas sus paredes bombardeadas, con grafitis de las brigadas del Ejército, los paramilitares y la guerrilla. A través de estos se pueden entreleer y percibir las huellas de los agentes de tales escenarios de terror. Sin embargo, dicha casa comenzó a ser rehabilitada por Marina, una de las lideresas de la comunidad de paz, quien lleva consigo una historia de violencia inscrita en su cuerpo, desde los años cincuenta, cuando su papá, su esposo y hasta sus hijos fueron asesinados. Hoy en día, Marina vive en esa casa bombardeada. Impulsa el retorno de algunas familias de la comunidad a Mulatos, al tiempo que vive con la incertidumbre de ser desplazada nuevamente debido a las amenazas que le llegan día a día. Ese gesto de ocupación, de rehabilitar la casa herida, es una manera de volver a darle sentido a lo que fue totalmente fracturado y robado por el terror. Una forma de reconstruir y reparar su cotidianidad. Estos actos plantean preguntas como: ¿cuáles son los actos que verdaderamente permiten “continuar” en medio de esos residuos y fracturas que ha causado la violencia? y ¿qué desafíos nos plantean estos ejemplos para entender lo político y po-ético de las memorias?

Me interesa ver cómo esas violencias sedimentadas se encuentran inscritas en las materialidades del presente, cómo se han incorporado en la cotidianidad y en las relaciones de las personas, delineando las ruinas que permanecen y, sobre todo, las respuestas y formas de habitarlas. El caso de Marina no implica únicamente rehabilitar una casa que literalmente está en ruinas, sino que toda su historia de vida ha estado marcada por las ruinas que han dejado las violencias de una región como Urabá, abandonada por el Estado. Violencias desencadenadas por los intereses de las economías legales e ilegales que buscan apropiarse de tierras y rutas; la militarización de la región y, en general, miles de violencias que se entrecruzan y han dejado las ruinas sobre las que hoy la comunidad de paz intenta construir nuevos proyectos de vida.

La Comunidad de Paz es una comunidad de campesinos que se conformó como alternativa para vivir en medio de la guerra y resistir al desplazamiento de su territorio. Parte de sus estrategias de resistencia consiste en volver a habitar los lugares de donde fueron desplazados a través de la ocupación de casas abandonadas, peregrina-

ciones de conmemoración a las personas que han sido asesinadas de la comunidad y el rearme de economías alternativas que les permita ser autosuficientes en lo posible.

Desde ahí he explorado diferentes perspectivas de aproximación y re-habitación de las ruinas como modo de acercarme a nuevas configuraciones de lo político y lo estético que consisten en interrumpir la configuración de espacios y tiempos y crear otras reconfiguraciones de la mirada, la escucha, el silencio y lo dicho. Ejemplos que nos dejan ver la ruina entre las marcas materiales, la metáfora y la imaginación.

Las imágenes acá interpretadas inmovilizan y retienen justamente el encuentro entre las condiciones particulares y contingentes que las han hecho posibles, cuando la contingencia se resuelve en sentido. Esto permite comprender por qué, al echar mano de la imagen, Benjamin buscaba interrumpir la ideología del progreso, la cual subsume todo momento presente bajo la pretendida inevitabilidad del avance civilizatorio. Su fin era el de redimir ese presente en toda su singularidad, sustraerlo de ese sentido y, con ello, revelar la violencia que se esconde tras esa forma de narrar lo acontecido. Desde esta perspectiva, la serie de imágenes que interpreto no pretende seguir los procesos históricos a lo largo de una línea continua del tiempo (la cual no es sino una forma posible del sentido), sino detenerlos, inmovilizarlos, para así poder “describir” articulaciones fundamentales (Cagüañas, 2013).

Unas políticas y estéticas de lo temporal que son permeables a lo ahistórico y lo contingente. La ruina parece reclamar un sentido que ya no está disponible, ya que en ella se encuentra la materialización del proceso de erosión del sentido y, a la vez, de su regeneración. Desde acá, la visión política del presente no tiene nada de acumulativo. No busca conmemorar el pasado sino reanimarlo, actualizarlo y darle vida nueva en medio de las contingencias de la situación presente. Así, la ruina es reactualización de la memoria en el tiempo presente y, consecuentemente, tiene que ver más con la ruptura que con la continuidad.

RUINA E IMAGINACIÓN: HACIA OTRAS EPISTEMOLOGÍAS Y FORMAS DE SER EN EL TIEMPO

Termino con un llamado al futuro o futuros de la(s) ruinas(s), más como devenir que como historia. De esta manera, parto de la necesidad de acercarme a esas ruinas mediante su generación de sentidos a través del olvido, el recuerdo y la imaginación. La imaginación consiste en lograr trabajar con esos fragmentos de la experiencia, de las memorias, del tiempo en sí, y ensamblarlos de diferentes maneras para que permitan un cuestionamiento de la realidad más allá de las “presencias”, en interacción con el pasado y el devenir. Igualmente, esta perspectiva permite situarnos en esos intervalos complejos y contingentes que nos está presentando la aproximación a las ruinas, al abrirnos otros horizontes, sin “fatalizar” el pasado y “determinar” el futuro, y evitar así la búsqueda de grandes relatos que impiden la complejización del presente.

Las ruinas no son imágenes del pasado; son parte de lo queda, de los muchos futuros y pasados que se han imaginado. No es pues una historia de destrucción cuya lección sea la de que no hay nada por hacerse. Por el contrario, las ruinas muestran que, ante el futuro truncado, todo está por hacer. Es cuestión de imaginación política.

Así, desde el duelo (Butler, 2006) lo político implica situarse en un lugar de sentido, más allá de las configuraciones institucionales del tiempo, y partir desde la ruina

como lugar del pensamiento límite, abriendo campos para otras reconfiguraciones de lo temporal que creen nuevos espacios y tiempos alejados de consensos normalizadores y más cercanos a los disensos que hacen parte del duelo interminable inscrito en la ruina. Asimismo, esto nos debe situar en las contingencias del presente donde se puedan visualizar posibilidades de futuros más humanas. Siguiendo a Grossberg, “Instead we must embrace temporality in the celebration of imagination, as the attempt to discover new ways of belonging to time, to the past as well as to the present and the future. In this way we might also begin to imagine new forms and formations of a political will, and political collectivities capable of imagining new futures” (2000: 159).

Derrida (1994) sitúa las políticas de la memoria en el *ser con los espectros*, es decir, en ese espacio entre la vida y la muerte, que es donde aprendemos a vivir con esos otros que no están presentes, ya sea que se fueron o que todavía no han llegado y están por nacer. El llamado que hace Derrida hacia un ser con los espectros complejiza aún más los períodos llamados “de transición”, ya que muestra la necesidad de una responsabilidad con estos; por consiguiente, se desarticula la posibilidad de ir de un “pasado” a un “presente”, de la “violencia” a la “paz”, al mismo tiempo que se impiden los discursos de “erradicar” o “superar” la violencia. Por el contrario, un ser con los espectros invita a pensar cómo vivir con los rastros y residuos que la violencia ha dejado y a re-imaginar otros futuros para los que ya se fueron y para los que están por venir.

* * *

Actualmente las amenazas continúan para el PCN, la Comunidad de Paz y la Organización Wayuu Munsurat desde diferentes frentes. Escenarios que existen en medio de la incertidumbre y la zozobra donde en cualquier momento puede haber otro líder asesinado, nuevos desplazamientos, tierras militarizadas, megaproyectos en desarrollo, etc. Y todo esto en medio de un escenario de posconflicto que promete, dentro de sus horizontes de expectativa, una reparación social a través de la distribución de tierras y determinadas reparaciones económicas. Escenarios donde no hay garantías de nada en medio de expectativas de reparación y la continuación de actos de terror. Pero donde las movilizaciones de estas comunidades y la cotidianidad de las personas que viven en medio de las ruinas desde sus contextos específicos y contingencias emergentes dan espacio a otras posibilidades de futuros, pensados y sentidos desde otras relaciones con el pasado.

REFERENCIAS

- Benjamin, Walter (1997). *Sul concetto di Storia*. Turín: Einaudi.
- (1968). *Illuminations, essays and reflections*. Introducción de H. Arendt (ed.). Nueva York: Schocken.
- Buck-Morss, Susan (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 9 (julio-diciembre).
- Butler, J. (2006). *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. Londres, Nueva York: Verso.
- Cagüañas Roza, Diego (2013). Lo que queda del futuro: reflexiones sobre la ruina, el camino y el desastre. Inedito.
- Cortés Severino, C. (2007). Escenarios de terror: entre esperanza y memoria. Tesis de Maestría, University of North Carolina, Chapel Hill.

- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe, Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Das, Veena (2008). En Francisco Ortega (ed.), *Sujetos del dolor, agentes de la dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Colección Lecturas CES.
- Deleuze, Gilles (1989). *Cinema 2. The Time-Image*. University of Minnesota Press.
- Derrida, Jacques (2001). *The Work of Mourning*. The University of Chicago Press.
- Franco, Jean (1999). *The Decline and Fall of the Lettered City: Latin America in the Cold War*. Harvard College.
- Gil, Javier (2007). Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural. *Cuadernos Grises*, 4. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Grossberg, Lawrence (2000). History, Imagination and the Politics of Belonging: Between the Death and the Fear of History. En P. Gilroy, L. Gross-Berg y A. McRobbie (eds.), *Without Guarantees, in Honor of Stuart Hall* (pp. 148-164). Londres/Nueva York: Verso.
- Keith Axel, Brian (2002). *From the Margins: Historical Anthropology and Its Futures*. Duke University.
- Koselleck, Reinhart (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Columbia University Press.
- Kuftinec, J. (1998). "Walking Through a Ghost Town: Cultural Hauntologie in Mostar, Bosnia-Herzegovina or Mostar". *A Performance Review*, s. d.
- Minh-ha, Trinh (1999). *Cinema interval*. Nueva York: Routledge.
- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Seremetakis, Nadia, ed. (1996). *The Senses Still: Perception and memory as material culture in modernity*. University of Chicago Press.
- Stoller, Ann L. (2008). "Imperial Debris: Reflections on Ruins and Ruination". *Cultural Anthropology*, 23 (2): 191-219.
- Steward, K. (2007). *Ordinary Affects*. Duke University Press.
- Williams, Raymond (1978). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zucker, Paul (1961). "Ruins an aesthetic hybrid". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 20 (2).