10 AÑOS

.dnz

07

ISSN: 0719-4676

Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Danza

Revista del Departamento
de Danza de la Facultad de Artes
de la Universidad de Chile

.dnz

Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Danza

Decano Facultad de Artes:
Fernando Carrasco

Director Departamento de Danza:
José Miguel Candela

Directora Ejecutiva Revista A.DNZ:
Lorena Hurtado Escobar

Comité editorial:
Luis Corvalán
Rolando Jara
Lorena Hurtado
Daniela Marini
Alejandra Salgado
Carlos Delgado

Edición y corrección de textos:
Millaray Hurtado P.

Diseño gráfico:
Lorena González V.

Secretaria:
Marcela Barrera G.

.dnz
www.adnz.uchile.cl

Abril 2025 Año 10 /Nº 07
ISSN: 07 19-4676
Compañía 1264, piso 7, Santiago de Chile
Contacto: lorenahurtado@uchile.cl

07

Índice

Presentación 4

Comité editorial 6

(cuaderno de) estudios contemporáneos de la danza 9

Hacia la Reconstrucción de una Matria Argentina.
Un Análisis de la Obra de Danza Polvaredal (2019).
Ana Lucía Pellegrini.....10

Descifrar La Carne (La Chair).
Reflexión sobre Cuerpos, Movimientos, Danzas,
Ciencias, Filosofías y Significaciones.
Hilda Islas 22

Experiencia de Formación en Danza de Niñas
del Sur de Chile: Conocer, Hacer, Vivir juntas y
Ser a través de la Danza.
Camila Ayala Pereira 36

Espacios de Danza: Dos Enfoques Antinormativos
para Procesos de Creación Coreográfica y Práctica
Pedagógica.
Paulina Abufhele Meza 44

Artes Vivas, un Campo Imperceptible en
Constante Transformación. Aproximación a la
Posibilidad de Pensar lo Vivo desde
las Artes Escénicas del Siglo XXI.
Paulina Chamorro 54

Perspectivas del Cuerpo, la Danza y sus
Relaciones con el Espacio Público o la Calle.
Un Derrotero desde la Tradición Occidental a la
Experiencia Chilena en los s. XX y XXI.
Lorena Hurtado Escobar 64

La Danza como Productora de Conocimientos.
Josefina Valdovinos Urrutia 86

Creación Artística, Vida, Práctica Contemplativa:
Prolegómeno a la Obra Piedras (2024).
Pilar Beltrán 98

Cuerpo Danzante y Patrimonio:
Revisión Histórica en las Escuelas de Temporada
de la Universidad de Chile.
Carlos Delgado Lizama 108

Nos dejó Antonio Larrosa Andreu (1929-2024).
Su Obra, su Amor por la Danza y el Legado de
un Patrimonio de su Querida España.
Leticia Lizama Sotomayor 118

La Danza como Estrategia Educativa para
la Convivencia Escolar en la comuna
Multicultural de Santiago.
Daniel Atencio.....128

Bitácoras 143

COLECTIVO SOMOS Cartón, constelaciones migrantes.
Bitácora en expansión, 2020-2023.
Macarena Campbell, Rolando Jara 144

Bitácora de Errancias y Hallazgos.
Núcleo Blanco.
Daniela Marini y Claudia Vicuña 164

Una Danza para Gastón.
Francisco Paco López 182

Des-Arme. Performance.
Luis Corvalán Correa 198

Aguas Transcorporales: experiencias en torno
a la ecología de las aguas con HAMMAM y AWA.
Javiera Peón-Veiga 212

Presentación

Hace diez años atrás publicamos nuestra primera revista A.DNZ. Estábamos muy felices, orgullosas/os, y sobre todo conscientes del importante hito que estábamos levantando. Con esta revista nos proponíamos entonces (y ahora también) promover y ampliar las actividades de docencia, creación, investigación, extensión y vinculación con el medio que se llevan a cabo en el Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Así, queríamos dar cuenta de nuestras actividades académicas en el marco de un Departamento que, cual ave fénix, estaba renaciendo desde las cenizas que habían quedado de otro organismo, el cual, si bien llevaba el mismo nombre (Departamento de Danza), era profundamente diferente.

La profesora y académica Verónica Canales, que hace diez años atrás era la Directora de nuestro Departamento de Danza, en la presentación del primer número de nuestra revista, explicaba que este Departamento *anterior* al que me refiero funcionaba más bien como una escuela, "pues centraba toda su atención en el ejercicio de la docencia, y no daba espacio a las actividades esenciales de creación, investigación y extensión. No existía un Proyecto de Desarrollo Departamental" (Canales 2015: 4). Canales citaba a su vez al Informe de la Comisión Mixta de Reorganización Departamental del año 2009, el que planteaba resumidamente que este Departamento *anterior* ya no tenía la habilidad de enfrentar los retos que surgían de la misión y visión de nuestra Universidad, que el fomento de la disciplina se había debilitado a niveles inaceptables, que carecía de un proyecto disciplinario y académico, y que todo esto había provocado una disminución del liderazgo nacional y regional (no olvidemos que este Departamento *anterior* tuvo que cerrar sus puertas a nuevos alumnos durante dos años seguidos, a partir de 2008). Así que no quedó más opción que re-estructurar, re-definir, partir nuevamente, con un nuevo equipo académico, y con modos de hacer que se comprometieran firmemente con la generación de conocimiento danzario en el marco de la misión y visión de la Universidad de Chile. Lo antiguo se hizo llamas, y desde las cenizas, se volvió a nacer, con nuevos bríos, nuevas energías, nuevas miradas, nuevos entusiasmos.

10 AÑOS

Este fue el contexto que impulsó y animó nuestro primer número de **A.DNZ**, diez años atrás. Se trataba de una revista que contenía diez artículos, todos escritos por académicos que habíamos entrado muy recientemente a nuestro Departamento. A esto se sumaban cuatro artículos de artistas invitados, un dossier (del Centro de Investigación Artística y Creatividad Científica AND_Lab), y, como novedad, dos bitácoras. Esto último se transformó con el tiempo en el sello distintivo de nuestra revista, pues la comunicación de las labores de investigación, creación, extensión y vinculación ya no solo se estaban haciendo a través de escritos académicos tradicionales, sino que también a través de bitácoras de creación y/o investigación, con toda la libertad creativa que este formato permite, logrando dar a conocer procesos y flujos creativos "desde dentro" mediante ideas, bocetos, anotaciones, dibujos, diagramas, fotografías, etc.

Hoy seguimos con este mismo impulso. Un impulso que sigue lozano, joven, inquieto, como hace diez años atrás. Este impulso es el que nos permite hacer llegar a Uds. el actual número de A.DNZ, esta vez conformado por once artículos y cinco bitácoras, todas escritas tanto por académicos de nuestra unidad, como por artistas e investigadores localizados en Chile y/o en el extranjero. Esto sin duda es un testimonio de cómo hemos podido abrir esta plataforma al medio nacional e internacional, y de cómo hemos podido construir un vínculo saludable entre una A.DNZ que ya se posiciona como referente, y un medio danzario expandido y siempre cambiante.

La profesora Verónica Canales se despedía en su presentación del primer número de la revista A.DNZ, diez años atrás, agradeciendo a las académicas y los académicos del Departamento de Danza "quienes, con profesionalismo, creatividad y mucho amor, han llevado a cabo cada uno de los desafíos planteados" (Canales 2015: 5). Ya llevamos diez años. Y seguiremos adelante, en movimiento, siempre comprometidas/os con ese mismo profesionalismo, con esa misma creatividad y con ese mismo amor profundo por esa dimensión artística inquieta que hemos venido llamando arte danzario.

José Miguel Candela
Director Departamento de Danza

Editorial

Nuestra revista, A.DNZ, cumple diez años desde el lanzamiento de su primer número, en el año 2015. Este séptimo número contiene una parte importante de las escrituras que llegaron a partir de la primera convocatoria pública realizada por el presente equipo editorial.

Convocamos a investigadoras e investigadores, educadoras y educadores, así como a creadoras y creadores chilenos y extranjeros, a compartir artículos originales que enriquezcan y amplíen los estudios de la danza en sus diversas dimensiones. Asimismo, mantenemos la publicación de nuestras *bitácoras*, las cuales han sido parte de nuestra revista desde sus inicios, pues consideramos vital relevar las formas de generación de conocimiento que provienen de aquellas pulsiones que devienen en procesos creativos e investigativos, y que se expresan mediante singulares grafías, dialogando con las formas académicas tradicionales.

Los artículos incluidos en el apartado titulado *(cuaderno de) estudios contemporáneos de la danza* son fruto del trabajo colectivo del comité editorial, que definió las bases de la convocatoria y realizó la selección a cabo. En este espacio se reúnen propuestas que reflejan la heterogeneidad de temas en nuestro campo disciplinar, cada vez más expandido, enfatizando las relaciones interdisciplinares que posibilitan nuevas formas de ver, hacer y generar conocimiento.

En estos diez años de trayectoria de nuestra revista, celebramos y agradecemos, con esta edición, las escrituras y grafías que se han desplegado con rigor, perspectiva crítica, creatividad y amor por lo que hacemos. Todo esto en un mundo complejo y convulso que tensiona nuestros deseos y pulsiones. Elegir y dedicar tiempo y espacio para danzar y escribir son gestos de resistencia que forman parte de una misma acción. Sigamos persistiendo en ello.

Les invitamos a sumergirse en estas singularidades escriturales y a dialogar con ellas desde sus propias experiencias artísticas, sociales y afectivas.

Comité Editorial, abril 2025

10 AÑOS

(cuaderno de)
estudios
contemporáneos
de la danza

Hacia la Reconstrucción de una Matria Argentina.

Un Análisis de la Obra de Danza Polvaredal (2019)

Lic. Ana Lucía Pellegrini[1]

Resumen

El siguiente trabajo propone un análisis de la obra de danza Polvaredal (2019) de Carla Rímola y Laura Figueiras que aborda la construcción de una identidad argentina a través de la danza. La obra indaga en torno a la concepción ficcional de una nación para proponer una Matria que recupere los cuerpos e historias invisibilizadas de los relatos oficiales: las próceres y heroínas mujeres. A través de un trabajo de estilización del folclore e investigación del lenguaje en una tensión entre la tradición y la exploración del movimiento, la obra acude a la memoria colectiva para recuperar los personajes femeninos en una revisión del ideario de cierta identidad nacional. Desde un análisis coreográfico que integra la descripción de los otros lenguajes que coexisten y completan la obra (como el vestuario, la iluminación y sobretodo la música original de Santiago Torricelli) y una articulación con un recorrido histórico, el artículo se dirige a reconocer elementos estéticos que representan lo nacional en la danza argentina estudiando cómo son tratados los estereotipos. En el análisis en términos culturales del folclore que Polvaredal rescata se trazarán tensiones entre el pasado y el presente para preguntarse: ¿Qué lugar ocupa la mujer en el folclore?

Palabras Clave:

Danza, Folclore, Historia, Identidad, Nación

Abstract

The following work analyzes the dance piece Polvaredal (2019) directed by Carla Rímola and Laura Figueiras. This play addresses the construction of an Argentine identity through dance, exploring the fictional conception of a nation to propose a "Matria" that rescues the bodies and stories made invisible by official narratives: female heroes and heroines. By focusing on folk and contemporary dance, the work delves into the tension between tradition and movement exploration, drawing on collective memory to reexamine female characters and national identity. The research focuses on a choreographic analysis that incorporates the description of other languages coexisting and completing the work (such as costumes, lighting, and especially the original music by Santiago Torricelli) and a historical perspective. The article seeks to identify aesthetic elements representing the nation in Argentinian folk dance, examining how stereotypes are addressed. In the cultural analysis of the folklore that Polvaredal evokes, tensions are drawn between the past and the present to ask: What place do women occupy in folklore?

Keywords:

Dance, Folklore, History, Identity, Nation

1. *Ana Lucía Pellegrini (GEDAL-UBA) es Lic. en Composición Coreográfica por la Universidad Nacional de las Artes y estudiante de la Maestría en Estudios de Teatro y Cine Argentinos y Latinoamericanos de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como performer, investigadora, directora y docente. Contacto: ana.pelle95@gmail.com.* *Este trabajo forma parte del PICTO-UNA-00007 "Historiografías en movimiento. Archivo, recreación y nuevas metodologías para abordar la historia de la danza argentina".*

Nuestros suelos no son sólo polvorientos,
sino que están también enardecidos.

Marta Savigliano 2024[2]

En el siguiente trabajo propongo un análisis de la obra Polvaredal estrenada en 2019 como una co-producción del FIBA y el Festival de Danza Contemporánea de Buenos Aires. Dirigida por Carla Rímola y Laura Figueiras, en cuya reposición participé como asistente, la obra aborda la construcción de una identidad argentina a través de la danza, indagando en torno a la concepción ficcional de una nación para proponer una Matria que recupere los cuerpos e historias invisibilizadas de los relatos oficiales: las próceres y heroínas mujeres. A través de un trabajo de investigación de la danza folclórica y un abordaje desde la danza contemporánea, adentrándose en la tensión entre la tradición y la exploración del movimiento, la obra acude a la memoria colectiva para recuperar los personajes femeninos en una revisión del ideario de cierta identidad nacional.

La investigación se centra en un análisis coreográfico que explora cómo se tratan los estereotipos en la danza folklórica argentina. Se trazan tensiones entre el pasado y el presente para preguntarse: ¿Qué lugar ocupa la mujer en el folclore? ¿Qué mujer propone la obra?

Volviendo un poco atrás, esta obra se sumerge en la construcción de cierta identidad argentina. ¿Por qué cierta identidad? Porque se refiere a una Argentina construída desde su folclore, implicando un fuerte tradicionalismo y la construcción de un canon dentro de esta expresión, donde se privilegian ciertas formas por sobre otras, donde se excluyen personajes del relato oficial y hasta el día de hoy conserva una fuerte división de roles (masculino y femenino).[3]

La Reconstrucción: un Trabajo de la Danza con la Historia

Las directoras y coreógrafas Carla Rímola y Laura Figueiras han trabajado desde su ópera prima hasta su último estreno indagando en distintos aspectos de la historia[4]: de la danza, de la Argentina y de las danzas en Argentina. Ellas utilizan el material de archivo y la memoria corporal para crear nuevas lecturas con respecto al pasado, abriendo un juego de posibilidades en el que el diálogo entre tiempos reconstruye nuevos escenarios.

Siguiendo esta manera de entender la dinámica temporal, se destaca la noción de múltiples temporalidades que propone Mark Franko en *The power of recall in a post-ephemeral* era (2017) en discusión con el paradigma historicista. Desde su perspectiva, la historia no debe ser entendida como un recorrido único, lineal y progresivo sino como el múltiple movimiento de los distintos relatos y narrativas que permiten descubrir alternativas pasadas o bien suprimidas por la historia, "así como las perdidas en la memoria"[5] (Franko, 2017, p. 514). Así, el pasado ya no es comprendido como tiempo irrevocable y remoto al que "se debe volver", y pueden establecerse

---

2. *Savigliano, M. (Julio de 2024). Cuerpos errantes, movidas obnubiladas: Un manifiesto danzante desde el Culus Mundi. Congreso DSA 2024-Cartografías de Movimiento. Buenos Aires, Argentina.*

3. *Por ejemplo, en 2018 se creó el Campeonato Nacional de Malambo Femenino, con el fin de otorgarles a las mujeres un espacio separado donde puedan competir en esta disciplina. Si bien, hombres y mujeres estudian y zapatean hace décadas a la par, en los grandes festivales esta danza es negada para las competidoras femeninas. Son muchos los maestros y jurados que aún hoy en día critican esta apertura afirmando que "el malambo es cosa de hombres".*

4. *Su ópera prima Acto Blanco (2013) indagaba sobre el romanticismo en el ballet, El laberinto de la historia (2015) una obra de danza documental sobre el Teatro Colón, Amarradero (2018) exploraba imágenes y corporalidades del barrio de La Boca, entre otras.*

5. *"As well as lost to memory" (Franko, 2017, p. 514). La traducción es propia.*

distintas relaciones de yuxtaposición temporal entre el pasado, el presente y, en retrospectiva, el potencial "futuro del pasado". No es entonces el presente el que se historiza a sí mismo, sino que es el pasado aquel que se "presentifica" a través de mecanismos y procedimientos específicos del tiempo y espacio dramatúrgicos en la obra.

Partiendo de esta concepción, es importante resaltar dos categorías que serán clave para la lectura de este trabajo: la reconstrucción y la memoria corporal. La primera es entendida como aquella instancia que utiliza materiales anteriores volviendo a trabajar sobre ellos, sobre su desarrollo kinético, su estructura o su interpretación. Rechazando la noción de un supuesto original y cuestionando la concepción de una obra como un producto cerrado, abre un proceso creativo sobre materiales del pasado. De este modo, este tipo de trabajos considera el presente como el único momento del cual podemos hacernos cargo. Por otro lado, la memoria corporal es entendida como un sistema de conocimiento anclado en el cuerpo (Taylor, 2012), que rescata saberes que por oposición al archivo occidental no pueden ser conservados en documental fijos y supuestamente inalterables. De este modo, revaloriza el conocimiento corporizado, tanto aquel heredado como el potencial a ser construido, en este caso, desde la danza.

A su vez, me parece importante resaltar que la dupla creativa forma parte de un colectivo llamado Mujeres crean Sur, dedicado a la creación y circulación de obras, propuestas de formación en residencia, reflexión teórica y colaboración en producción, en el que explicitan su lugar de enunciación, postulando justamente como una clave de lectura y un posicionamiento ideológico político la creación por parte de mujeres y en el sur global.

De este modo, propongo una lectura interseccional de la obra, entendiendo la propuesta de las directoras implicadas en un diálogo crítico tanto con posturas feministas como decoloniales. Este trabajo con el pasado busca entonces desenterrar cuerpos de las mujeres excluidos de los relatos hegemónicos para proponer una reconstrucción de esa idea nacional: pensando al pasado como una producción permeable de preguntas y transformaciones, finalmente capaz de transformar el presente.

Hacia la Construcción de una Patria

Para hacer un breve recorrido alrededor de la construcción identitaria de la nación argentina debemos remontarnos al período posterior a la Revolución de Mayo. Durante la lucha por la independencia, se promovió el valor de lo local como una forma de diferenciarse de los colonizadores españoles y construir un orgullo patriótico. Este proceso implicó la creación de una narrativa acerca de los elementos que constituirían la nación y, por lo tanto, su identidad. En ese contexto, el teatro se destacó como una herramienta clave para la creación de un imaginario que fortaleciera el sentimiento de pertenencia social. Un claro ejemplo de ello se encuentra en el Reglamento de la Sociedad del Buen Gusto por el Teatro (1817), que explicita el objetivo de intervenir en el proceso de construcción de una identidad a través de esta expresión.

Hacia 1880, se comenzó a difundir el criollismo como discurso junto con el crecimiento del mercado del entretenimiento en sus diferentes formatos performativos y la expansión del mercado editorial a través de folletines, revistas y obras literarias que narraban historias y estilos ligados a la vida rural criolla. Junto con los importantes avances tecnológicos de la época, como la impresión de imágenes, el cine, los discos, los micrófonos y más tarde la radio, esta expresión se introdujo en la cultura de masas, consolidándose finalmente como representativa de la cultura nacional. Un claro ejemplo de ello fue el éxito de la versión circense de Juan Moreira, presentada por los Podestá en 1884, considerada el punto de partida del teatro nacional. Sus sucesivas versiones y formatos recorrieron el país, conformando un microsistema e iniciando la gauchesca teatral.

En esta construcción cultural participaron tanto la intelectualidad como también el Estado y las elites provinciales, que en distintas instancias y con distintos planteos y objetivos, apelaron a esta representación que señalaba al gaucho como su eje central, considerándola como la "esencia de lo nacional". Así, aunque la identidad argentina ha oscilado según los discursos políticos dominantes y los distintos proyectos de nación, el gaucho se mantuvo como un símbolo estable a lo largo del tiempo.

En distintos países comenzó a manifestarse un interés por el folclore rural, visto como base de la cultura de cada nación y resguardo de costumbres patriarcales auténticas, un refugio frente al vértigo de lo nuevo (Adamovsky, 2019). En Argentina, el resurgimiento del romanticismo mundial tuvo un fuerte impacto en la configuración del folclore argentino. Este movimiento combinó corrientes preexistentes como el criollismo en el teatro, la etnografía positivista en la academia, el patriotismo inculcado en las escuelas y el antiliberalismo clerical.

El nacionalismo romántico intentaba rescatar al gaucho como el símbolo local de una nación idealizada, eliminando sus aspectos más rebeldes y las características que podían desafiar las jerarquías sociales establecidas. Los tradicionalistas de la época veían la inmigración masiva como una amenaza para el "alma nacional", ya que consideraban que traían consigo el materialismo, la avaricia y el socialismo, diluyendo la identidad nacional en un entramado de culturas extranjeras. En respuesta, abogaban por la recuperación de las culturas criollas del interior donde creían que el alma nacional se habría preservado intacta. En este contexto, el criollismo se transformó en una herramienta ideológica que moldeaba la identidad nacional frente a la creciente diversidad étnica y cultural.

De este modo, hacia principios del S. XX. se conformó un sistema en el que el "gaucho" aparece como contrapartida del "gringo" en el imaginario nacionalista. Mientras que Buenos Aires era vista como una ciudad cosmopolita y desarraigada, percibida como el centro de un potencial peligro extranjero, el campo académico e intelectual comienza a referirse al resto de las provincias y particularmente al Noroeste como la "verdadera Argentina", presentada como la defensora de los valores patrios, la familia y la religión católica.

Estos valores se reflejaban, según los nacionalistas, en el arte anónimo y en las tradiciones populares que practicaban. Como afirma el historiador Oscar Chamosa en su obra Breve Historia del Folclore Argentino (2012, p.12-13): "Mientras Buenos Aires se europeizaba, los supuestos valores argentinos se corrompían por la multiplicación de efectos disolventes. Entre estos se enumeraban el materialismo, el laicismo, el afán de imitar modas europeas y, peor aún, el feminismo, el socialismo y el anarquismo".

En vísperas del Centenario, el Estado argentino comenzó a implementar políticas culturales y educativas para fomentar un sentimiento de patriotismo. Un grupo de destacados intelectuales, entre ellos Ricardo Rojas, Manuel Gálvez y Leopoldo Lugones,

lideró un movimiento cultural nacionalista, buscando recuperar o crear tradiciones capaces de apelar emocionalmente a las masas. La historia, las costumbres, las danzas, la música, los relatos folclóricos y la vida rural adquirieron un valor simbólico clave en la creación del imaginario nacional. Algunos intelectuales también resaltaron la herencia hispánica y católica, contribuyendo a una narrativa que posicionaba al gaucho como el núcleo espiritual de la nación, herramiento fundamental para continuar reproduciendo un determinado orden social, económico y político. A través de las instituciones educativas y la política cultural se buscó instaurar una "conciencia nacional" para "moldear un ciudadano respetuoso de su herencia cultural y profundamente argentino" (Rojas, 1922).

Leopoldo Lugones, por ejemplo, describía al gaucho como el "crisol espiritual de la patria" (Adamovsky, 2019), un personaje heroico, valiente y libre, pero a la vez leal y respetuoso de las jerarquías sociales. Este modelo de gaucho, sin embargo, excluía a las mujeres o las relegaba a roles secundarios, reforzando una noción tradicional de masculinidad. Las historias de gauchos, con sus códigos de honor y su culto al coraje, reflejaban las tensiones entre el campo y la ciudad, entre lo criollo y lo europeo, que impregnaron gran parte del discurso nacionalista, postulando al hombre como la encarnación privilegiada de la nación.

El folclore se consolidó como el terreno más propicio para la construcción de una identidad nacional. Más allá de su aspecto artístico, éste poseía una clara dimensión política: no se trataba sólo de interpretar danzas o música, sino de representar lo criollo y, por extensión, lo nacional. Los medios de comunicación masivos contribuyeron a definir lo que se consideraba auténticamente criollo, lo que a menudo derivó en debates sobre el perfil étnico de la nación. Influenciados por las ideas de este grupo intelectual, muchos defendían que "el argentino del futuro" sería la herencia espiritual del legado indígena, encarnada en los gauchos y preservada por los criollos del interior.

Uno de los momentos clave en la difusión del folclore fue el éxito de Andrés Chazarreta, cuya carrera marcó el inicio de un movimiento con importantes proyecciones comerciales. Su espectáculo en el Teatro Politeama en 1921 presentó coreografías novedosas que recreaban fiestas populares y explicaban los orígenes de los distintos ritmos del Noroeste. Este evento abrió las puertas a los artistas del interior hacia el mercado de Buenos Aires y permitió que el folclore se convirtiera en un género popular. Ya en la década de 1930, los artistas del folclore incorporan tradiciones del Noroeste y de la región rioplatense, creando una síntesis que volvía a centrar la atención en los personajes y temáticas del criollismo popular. Desde ese momento, e incluso en algunos eventos actuales, puede observarse que el mismo público es quien demanda a los folcloristas que actúen vestidos "de gauchos y chinitas".

También es importante destacar cómo en las siguientes décadas las danzas folclóricas se institucionalizaron y fueron difundidas a través de las instituciones educativas y los eventos públicos. Una fecha importante a resaltar fue la fundación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas en 1948. En ese contexto, el musicólogo Carlos Vega trabajó en la documentación de músicas y danzas folclóricas argentinas. En sus estudios excluyó a los grupos afromericanos e indígenas. Se constituyó así un folclore argentino estilizado y europeizado, en el que se invisibilizó por muchos años las influencias de éstos. De esta forma, fue utilizado para imponer un nacionalismo a medida de los intereses de los sectores conservadores de derecha, como clases dominantes (Citro, 2015).

En este proceso el gaucho se erigió como emblema nacional, personificando el "nosotros" argentino y apelando a la unidad. Sin embargo, su figura ha sido utilizada no sólo por el Estado y las élites, grupos tradicionalistas y conservadores, sino también hasta por sectores populares. Con sus características rebeldes, su imagen evoca las tensiones de clase, refleja las injusticias de las leyes impuestas por las élites y cuestiona una narrativa nacional que busca alinearse con tradiciones liberales y europeas[6]. Como símbolo del pueblo argentino, el gaucho revela las contradicciones políticas, de clase, étnicas y raciales de la sociedad argentina, excluyendo a las mujeres y reforzando una visión patriarcal de la identidad nacional.

Como señala Adamosvky:

La voz del gaucho circuló a través de épocas, carriles y soportes variados, entre lo alto y lo bajo de la sociedad, con funciones y usos múltiples, muchas veces incompatibles entre sí. De las guerras de independencia hasta el peronismo, de la oralidad a la letra impresa, de la cultura popular a la letrada, de la leyenda a los argumentos para tablados, audiciones de radio y pantallas de cine, del payador al disco, de los vulgar a la vanguardia estética. De actor político a emblema de la nación, el gaucho fue sin duda la figura principal de la cultura argentina, el cuerpo por el medio del cual nos hemos pensado como pueblo y como nación.

(Adamovsky, 2019, p.191).

Este es un breve recorrido histórico en el que el folclore argentino se desarrolla tomando un rol fundamental en la construcción identitaria nacional y nos invita a seguir pensando cómo es visto y utilizado este símbolo en la actualidad, qué nuevas contradicciones reúne y cómo puede vehiculizar discursos actuales.

6. *Para leer más sobre esto, ver "De quién es (políticamente) el gaucho?" en El gaucho indómito (2019: 91) de Ezequiel Adamovsky.*

Análisis Coreográfico de Polvaredal (2019)

Entonces ¿Qué elementos se reconocen dentro de la obra Polvaredal que remitan a esta construcción identitaria? Podemos rastrear elementos del folclore, tanto en música y danza como en creencias y figuras, la herencia española e incluso la influencia africana y el aporte indígena.

Comenzando por la música, la obra incluye géneros folclóricos fácilmente reconocibles como una vidala, una chacarera y una firmeza como piezas originales compuestas por Santiago Torricelli donde mixtura ritmos e incluso melodías nacionales (por ejemplo, se reconoce una frase del himno nacional) con formas y piezas europeas. De este modo, se puede comprender la idea de construcción a partir de las influencias de modelos externos en diálogo con elementos criollos para la creación de nuevas formas. En este sentido, es destacable la elección de los instrumentos utilizados: además de la voz, una caja chayera, originaria del NOA (Noroeste argentino); un piano[7] y un cello, ambos instrumentos europeos que se introducen en el folclore argentino.

La forma general de la obra se estructura por escenas, que se encadenan a partir de la iluminación representando los momentos de un día desde su amanecer a la oscuridad de la noche, a veces por cortes "a cuchilla" y otras por transiciones. El espacio escénico agrupa a los músicos en el costado izquierdo con el piano y el cello, en un espacio reducido hacia proscenio (que siempre se mantiene iluminado), y hacia el final de la obra la caja chayera se convierte en una luna en el foro del escenario. Todas las intérpretes llevan vestidos con amplias faldas en una gama de tonos tierra. En cada una de las escenas se desarrolla un material coreográfico distinto, variando el nú-

7. *El conjunto de los hermanos Ábalos fue pionero en la introducción y popularización de este instrumento en el folclore argentino. Específicamente el piano permite adaptar las cadencias y juegos melódicos para representar el bombo y el zapateo desde una misma fuente. Los hermanos Ábalos encabezaron la avanzada folclórica de los años cuarenta en Buenos Aires, donde su peña "Achalay Huasi" fue una de las principales sedes donde se transmitió la cultura, música y también danza de este movimiento.*

mero de intérpretes (que nunca abandonan el escenario, sino que pasan a un segundo plano jugando con el fondo-figura), el material kinético e interpretativo y las referencias a distintos géneros.

Durante la entrada del público, todas las bailarinas se encuentran en escena deambulando en silencio y los músicos ya están preparados en sus posiciones. La obra comienza con un solo que introduce la idea fundante de la obra y comienza a exhibir el material que luego se desarrollará. Ésta es la escena donde una intérprete reconstruye el cuerpo de la Matria, a partir de elementos folclóricos, como la posición de los brazos abiertos a la altura de la mirada, las distintas formas de sujetar y zarandear la falda, e incluso breves frases de malambo; la imitación de poses de representaciones escultóricas de la patria y la libertad (figuras que tradicionalmente se simbolizan en el cuerpo de una mujer); como también la emulación del caballo, símbolo argentino por excelencia que remite desde los indios en los malones, el gaucho en la pampa hasta los granaderos en la batalla. La intérprete alterna entre expresiones de fortaleza y delicadeza, poniendo en juego los ideales de un cuerpo y movimiento normativamente masculino o femenino, mezclando tonos musculares elevados y relajados y dinámicas de movimiento cortadas y ligadas.

Luego, se desarrolla un cuadro grupal cuya consigna se basa en armar y desarmar poses que emulan estatuas de monumentos argentinos. Las bailarinas despliegan sus faldas y resaltan sus posturas sosteniendo erguidas el pecho en dirección al techo, en una expresión de poder hacia afuera, de triunfo, mostrándose vencedoras, para luego comenzar a deformarlos adoptando posturas más cotidianas. La escena se desarrolla y las intérpretes se ordenan en una línea con un mismo frente en el que avanzan con pasos de malambo en cámara lenta y una expresión guerrera como si estuvieran gritando expresiones patrióticas en un silencio total que es interrumpido con un grito. Entonces comienza una serie de puñaladas, donde desbordan los alaridos con una expresión grotesca y desbordada en los rostros.

Aparece, así, la idea de batalla, donde estas mujeres representan las heridas abiertas de una historia que aún sigue sin nombrar y oculta a las mujeres que lucharon a la par de los hombres, los héroes, por nuestra independencia: Juana Azurduy, Manuela Pedraza, Martina Chapanay, María Remedios del Valle y las niñas de Ayohúma. Sin embargo, la escena no se dirige a rescatar las figuras individuales o a darle un lugar en la representación de ciertos personajes silenciados, sino que apunta a visibilizar la presencia de un colectivo: el silencio se vuelve grito y desgarro, desarmando las formas apropiadas de la victoria para darle vida a los cuerpos femeninos que se desangran en el campo de batalla.

Con un cambio en el color de la iluminación y la irrupción de una nueva pieza en el piano comienza por corte una nueva escena en la que se desarrolla una firmeza: una danza típica de carácter picaresco que describe e indica qué es lo que deben hacer los bailarines. La coreografía juega con las reglas y la condición que se les ordena a los ejecutantes, ubicando a todes en un espacio reducido del escenario y alrededor del único hombre, el músico. Las bailarinas interactúan con movimientos contenidos, con expresiones melodramáticas y exageradas, simulando muñecas hiper expresivas, con gestos atrevidos y vergonzosos. Más allá de la partitura coreográfica tradicional de la firmeza, esta pieza también responde a los mandatos sobre los cuerpos y posturas femeninas, sobre cómo se deben presentar con gracia y delicadeza, contener los impulsos y negar cualquier rasgo de visceralidad, y cómo deben relacionarse con las figuras masculinas. Además, la letra

de la canción de los Hermanos Ábalos introduce, en un tono irónico, una figura clave en la historia y en los mandatos, la Iglesia Católica, cuando enuncia:

"Anteanoche me confesé

Con el cura de Santa Clara

Y me dio de penitencia

Que la firmeza bailara" (Ábalos, 1957, 1m30s)

La obra continúa con una vidala en la que conviven la herencia española y la argentina, dos intérpretes comienzan a entrelazar el pulso de la caja chayera con la cuenta de una bailaora. Se desarrolla un dúo que se estructura a partir de una pregunta y respuesta, una copia y transformación de materiales de movimiento, estableciendo similitudes y diferencias entre el

Polvaredal, Festival Federal Situar Danza 2023,
Fotografía: Paola Evelina Gallarato

flamenco y el folclore argentino. Así, observamos los puntos de encuentro entre taconeos y zapateos, que tienen una ejecución muy similar, pero se diferencian porque el primero levanta el pie desde atrás para golpear el piso y el segundo desde arriba; los distintos diseños de braceos que ordenan los codos quebrados hacia atrás y otros con líneas suaves hacia delante a la altura de la mirada; el gesto de tocar castañuelas y las castañetas -chasquido de los dedos pulgar y medio-. Finalmente, ambas bailarinas comienzan a girar y rodearse, hasta configurar un solo cuerpo colectivo que, con el resto de las intérpretes, repitiendo un paso básico todas a la vez y sosteniendo sus faldas esperando la irrupción de la próxima pieza musical.

En el siguiente cuadro, las intérpretes ejecutan un combinado de malambo sureño, un estilo de zapateo que se ejecuta descalzo, por lo que los golpes y repiques son más suaves, pero tiene una amplia variedad de juegos de dinámica y pausas, predominando mucho los cepillados -arrastrar los dedos y empeines por el suelo hasta despegarlos-. Comienza en un unísono de gran precisión y musicalidad que resalta el desempeño de las bailarinas al llevar los ojos tapados con sus faldas. Así, las mujeres a quienes el malambo les fue negado por años y aún hoy sigue generando polémica en los núcleos más conservadores, zapatean exhibiendo su genitalidad al desnudo.

Desde este gesto reivindican su presencia y su fortaleza, no se muestran como cuerpos frágiles, etéreos o sensuales, sino poderosos. Agrupadas en dúos y luego solas, comienzan una serie de desplazamientos por todo el escenario y cambian sucesivamente el modo en el que sostienen sus faldas, destaca una imagen particular donde las convierten en una especie de capucha, imitando el cuadro Los Amantes (1928) de Magritte. A su vez, refuerza la atención en la desnudez y el juego entre lo oculto y lo visible, lo que puede llevarnos a otra obra del artista, La astucia simétrica (1928).

Así, se remarca el sentido de colectivo ocultando los rostros

y asimilándose a la estética de distintos grupos rebeldes/revolucionarios como las Pussy riot o el movimiento de mujeres zapatistas. Las bailarinas siguen jugando con sus vestidos, convirtiéndose en bocas de peces y hasta en vulvas, y exclamando cada vez con más fuerza, para demostrar su presencia y afirmar su pertenencia hasta finalizar la escena con un grito. En este gesto reivindican su lugar en este escenario y así, en esta nación.

El malambo acaba y una de las intérpretes comienza un monólogo, en el que interpreta una bruja en trance que inicia un rito, en el que siente y persigue la presencia de la Telesita[8]. Esta escena se refiere a las sabidurías ancestrales, los conocimientos "otros", que se ha desenvuelto en un linaje sumamente ligado al ámbito privado y femenino, por fuera de la ciencia como un espacio masculino. La bruja en búsqueda de la mítica figura, ordena a las mujeres una serie de formas, movimientos y hasta expresiones que juegan con las frases típicas de la danza contemporánea y el folclore: pecho al techo, una postura típica dentro de una clase y una coreografía contemporánea; centro bien adentro, una indicación postural básica también para este lenguaje sobre la activación muscular abdominal; las castañetas; el zarandeo de las faldas en el folclore; "papito-papá", refiriéndose a la fonética del zapateo; "aro-aro-aro", que se exclama antes de recitar una copla o el "adentro" que indica que comienza una danza folclórica; entre otras. La escena se desarrolla hasta identificar al mítico personaje.

La bruja entonces, da la orden a les musiques para interpretar una chacarera y a la Telesita girar hasta morir. Las bailarinas inician una telesiada final, donde giran, sacuden sus faldas, sacuden la tierra y el polvo del suelo en una coreografía fre-

8. *La leyenda de la Telesita surge a partir de una joven de Santiago del Estero, Telésfora Castillo o Santillán, que era conocida por su gusto por la danza y que murió quemada. Mediante la tradición oral, se preservó su memoria convertida en un "alma en pena" o "milagrosa" por las creencias populares. Esta leyenda origina un rito, conocido como telesiada, un rezabaile, donde se piden o se agradecen los favores "milagrosos" de la Telesita. Consiste entonces en beber y bailar hasta caer rendidos.*

Polvaredal, Festival Federal Situar Danza 2023, Fotografía: Paola Evelina Gallarato

nética. Combinando movimientos y formaciones espaciales típicas de la chacarera incorpora pequeñas expresiones o citas que pueden remitirnos también a la danza moderna, como una breve frase que involucra un fuera de eje, torsiones y contracciones, o el gesto que identifica el solo La danza de la bruja (1913) de Mary Wigman; como también el enraizamiento del peso hacia el suelo y posturas con la pelvis baja y la energía propia de los rituales que identifica la danza afro.

Finalmente, las bailarinas comienzan a aquietarse y la telesita continúa girando y girando durante minutos, mientras el resto se desploma al suelo. Ella continúa entregada a su danza hasta que la música se detiene y el apagón indica el final de la obra.

Polvaredal:

Una Reconstrucción Feminista de la Argentina Actual

Luego del análisis coreográfico podemos volver a analizar el elemento que ordena y da sentido a la obra: ¿Cómo son representadas las mujeres en la obra? Polvaredal (2019) propone una mujer fuerte y expresiva: no son las bailarinas pálidas, frágiles y etéreas de un acto blanco dentro de un ballet romántico; no son las chinas[9] que acompañan al gaucho en una danza tradicional con sus diferentes roles de género; ni tampoco son las intérpretes performáticas con expresión neutral de una pieza contemporánea, por nombrar algunos estereotipos dentro de la danza.

En la mayoría de las escenas se presentan como un cuerpo colectivo, representando la fuerza y la unión. A través de los unísonos resaltan su conexión y configuran un cuerpo de mayor tamaño, con su movimiento continuo parecen sumar rapidez y fluidez, multiplicando las figuras y construyendo un sistema en el que una arrastra y sostiene a la siguiente (como ocurre con el armado y desarmado de los monumentos), sosteniéndose así en un mecanismo de suma precisión.

Se destacan también las figuras anteriormente mencionadas: la matria argentina, la española y hacia el final la bruja y la Telesita: la bruja en este caso trae consigo el poder de la tierra, contiene el rito y el origen, conversa con el conocimiento de un pueblo desterrado, marginado y colonizado. Por último, la Telesita, que es milagrosa porque, entre otros poderes, tiene el de hacer aparecer lo perdido. De este modo, esta mujer trae con sus movimientos a todas las mujeres perdidas en el folclore, en la historia y en los grandes relatos de la Argentina.

En la actualidad, en el marco del capitalismo neoliberal donde los procesos de globalización privilegian la conformación de identidades transnacionales y el ocultamiento de los contextos locales, lo que conlleva a una crisis de las identidades nacionales. De este modo, se transforman las diferencias culturales en desigualdades, afianzando nuevos modos de colonización. El llamado a lo colectivo surge como una estrategia de defensa frente a políticas que nos conciben como individuos mercantilizados. Nelly Richard señala que la globalización capitalista no sólo transforma las estructuras políticas y económicas, sino que interviene en los mecanismos de subjetivación:

El inconsciente social (gustos, fantasías, deseos, pulsiones, etc.) va modelando identidades a través de los medios de consumo y las tecnologías de la información. Lo "político" no puede desligarse de lo "cultural", ya que las imágenes producen imaginarios y que estos, a su vez, activan o bien desactivan la imaginación crítica para anticipar cambios o deconstruir hegemonías. Explorar la esfera de lo "cultural" es indispensable para desentrañar el modo en que un determinado régimen de signos, valores y representaciones pone en discurso y en imágenes las visiones de mundo, las creaciones y los pensamientos que refuerzan el orden social o que lo desajustan. (Richard, 2010, p. 75-76)

De este modo, operan nuevas formas de soberanía capitalista en una cartografía del poder económico-cultural, cuyo foco central es desplazado por una red multicentrada que sigue generando asimetrías y desigualdades en el acceso y la participación de lo local en las redes globales de acumulación y transacción del valor semiótico-cultural de lo circulable e intercambiable. En este contexto de globalización y multiculturalismo, las periferias, marginalidades y disidencias recurren al arte para denunciar las condiciones de exclusión, la violencia histórica y cuestionar hegemonías de representación, configurando una herramienta cultural para reconfigurar las identidades y comunidades. Así, aspiran a reformular relaciones y posibilitar nuevas capacidades de acción, a través

9. *Tanto en Argentina como en otros países de Latinoamérica, la expresión "china" se utilizó para señalar genéricamente a mujeres de origen mestizo o indígena.*

de un pensamiento crítico y creativo necesario para repensar, anticipar y deconstruir las hegemonías dominantes.

En la Argentina, durante las últimas décadas presenciamos una reformulación sobre la pregunta por la identidad nacional. A raíz del Bicentenario (2016), la reflexión sobre la independencia y la revisión sobre la historia y el contexto actual de la nación se multiplicó no sólo en debates sino en propuestas culturales y artísticas. A través de programas educativos, festivales, actos públicos y una fuerte política cultural, distintas expresiones folclóricas y populares sembraron un espacio de reflexión y memoria.

A su vez, resulta necesario destacar el impacto en nuestra sociedad del desarrollo de una nueva ola feminista que reabrió discusiones e invitó a cuestionar conceptos. Junto con movimientos como el "Ni una menos" y la militancia por la legalización del aborto, los cuerpos manifestándose en la calle ocuparon un espacio predominante en la agenda política no sólo del movimiento feminista sino de la sociedad argentina en general. Así, la pregunta sobre la identidad tomó una nueva dirección para cuestionarse qué significa ser mujer, ser parte de la disidencia de la heteronorma y qué lugar nos ofrece la sociedad.

En este contexto, pronunciarse argentines, proponerse sur y explicitar el lugar de enunciación es una decisión política, que, a su vez, no puede estar separada de los cuestionamientos de género. Así, nuevas relecturas sobre los mitos nacionales, el folclore en cuanto a sus costumbres y relatos, incluso desde su danza -como hemos observado- y su música, hacia el cuestionamiento sobre la imagen del gaucho, invita a repensar la identidad argentina en un contexto diferente e incorporando otros colectivos en la configuración de esta ciudadanía.

Polvaredal (2019) invita a repensar la historia, abrir el pasado y construir otros/nuevos relatos desde los cuerpos que modifican nuestra realidad. Presentificando el pasado, militando un potencial futuro dentro de este cruce de tiempos y un llamado a la acción desde la cultura, este trabajo integra múltiples sentidos proponiendo una relectura feminista del mensaje popular "Matria sí, colonia no".

La presente reflexión o investigación se encuentra en desarrollo, con constantes cambios y vacíos –tal como lo son las identidades, las cuales constantemente son filtradas por los fósiles y ecos propios de la autora y sus afectos –. Sin embargo, regularmente transita por la pregunta (existencial) de investigación: "¿la geografía territorial se imprime en el cuerpo?", pero que para efectos de esta ponencia abordará los límites de lo que resulta ser un poco más sustancial para este armado de la identidad de la práctica interpretativa, el gesto. Lejos de ser una investigación nueva, lo que busca es mantener este cuestionamiento activo, visible y sensible como una forma de profundizar en los modos personales de creación y provocación artística.

Bibliografía

- *Adamovsky, E. (2019). El gaucho indómito.* De Martín Fierro a Perón, el emblema imposible de una nación desgarrada. Hacer historia, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- *Andre, J. Guardia, S. (Ed.). (2002). Historia de las mujeres en América Latina.* Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América. Lima, Perú, Centro de estudios, CEMHAL.
- *Barrancos, D. (2007).* Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos. Sudamericana.
- *Cadús, E. Figueiras, L. Rímola, C. (2019). Dossier Polvaredal.*
- *Chamosa, O. (2012). Breve historia del folclore argentino 1920-1970: Identidad, política y nación.* Buenos Aires. Edhasa.
- *Citro, S. (2015). Interculturalidades en danza. Conferencia y taller de experiencia práctica.* Encuentro Internacional Diálogos Interculturales de la danza de y desde los cuerpos. FLACSO.

- ***Falcoff, L. (03/07/2021).*** *Mujeres que zapatean: el malambo no es sólo cosa de hombres.* Espectáculos. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/espectaculos/mujeres-zapatean-malambo-solo-cosa-hombres_0_UGID7QJym.html
- ***Falcoff, L. (12/01/2018).*** *En Laborde, el malambo no es cosa de mujeres.* Espectáculos, Música. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/espectaculos/musica/laborde-malambo-cosa-mujeres_0_rylIRr8Vz.html
- ***Figueiras, L., Rímola, C. (2022).*** *Mover la historia*/ Entrevista por Eugenia Cadús. Ros*ario,* Argentina. Revista Inquieta.
- ***Franko, M. (2017).*** *Introduction: The Power of Recall in a Post-Ephemeral Era.* En Mark Franko (ed.) The Oxford Handbook of Dance and Reenactment. Oxford University Press.
- ***Hermanos Ábalos (1957).*** *La Firmeza [Canción]. En Nuestras danzas* Vol. I. RCA Records Label.
- ***Gil Lozano, F., Pita, V., Ini, M. G. (2000).*** *Historia de las mujeres en la Argentina.* Buenos Aires. Taurus, Alfaguara.
- ***Ludmer, J. (2000).*** *El género gauchesco.* Un tratado sobre la patria. Libros Perfil.
- ***Pérez, V. (2010).*** *Replantear la historia de la danza desde el cuerpo. Hacer Historia.* Barcelona: Centro Coreográfico Galego, Institut del Teatre. Mercat de les Flors.
- ***Restrepo, E. (2015).*** *Estudios Culturales en América Latina.* San Pablo, Brasil. Revista Estudos Culturais, 1(1), 1-12.
- ***Richard, N. (Ed.). (2010).*** *En torno a los Estudios Culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile, Chile. Clacso. Editorial Arcis.
- ***Richard, N. (2009).*** *Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial*. Ramona. Revista de artes visuales, 91, 24-30.
- ***Rojas, R. (1922).*** *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para la reforma en el estudio de las humanidades modernas*. La Plata. UNIPE, Editorial Universitaria.
- ***Taylor, D. (2012).*** *Performance.* Asunto Impreso ediciones.

Descifrar La Carne (La Chair). Reflexión sobre Cuerpos, Movimientos, Danzas, Ciencias, Filosofías y Significaciones

Por Hilda Islas[1]

Resumen

¿En dónde se registran los sucesos? ¿Están quizá en el discurso, la foto o el video? O, ¿habrá otro material en que quedan marcadas las historias? El presente escrito problematiza la existencia de un material de registro que ha sido abordado predominantemente por educadores del movimiento, bailarines, coreógrafos, terapeutas y docentes de la danza, desde teorías y ciencias como la fenomenología, la neurología, la psicomotricidad y el psicoanálisis. El material al que aludimos es "la carne", la chair, el aparato muscular que envuelve nuestro esqueleto, que se conecta con el cerebro, con las emociones y con los códigos de movimiento sociales. El estudio y la significación de la chair parece desbordar los estudios estrictamente teóricos para vincularse con el ser, estar y hacer en el mundo. Para entender el movimiento se vuelve necesario ir más allá del conocimiento conceptual y, entonces, instalarse en la acción. Un diálogo imaginario entre Rudolf Laban, educador, coreógrafo y teórico del movimiento y Maurice Merleu Ponty, filósofo francés que se nutre de las ciencias y que conecta la corporeidad con su situación, parecen la dupla idónea para seguir pensando esas estrategias del saber que articulan el saber científico, la experiencia del movimiento y promueven, desde ahí, una toma de posición de los sujetos ante el mundo.

Palabras clave:

La carne, La Chair, Fenomenología, Sistema muscular, Análisis de Movimiento Laban (AML), Diálogo tónico, Estar-en-el-mundo.

Abstract

Where are events recorded? Are they in the discourse, the picture, or the video? Or, maybe, there is another support where stories are recorded? This article questions about a recording support that has been observed mainly by movement educators, dancers, choreographers, therapists, and dance teachers. It has been studied by theories and disciplines such as phenomenology, neurology, psychomotricity, and psychoanalysis. This support is the "flesh" (la chair), which is the muscular system that surrounds our skeleton, and that is connected to our brain, our emotions, and to social movements codes. It seems that the study and significance of la chair exceeds the strictly theoretical studies to deal with the Being and Doing in the world. It is necessary to look beyond conceptual knowledge in order to understand movement, and thus become part of the action. An imaginary dialogue between Rudolf Laban, educator, choreographer, and movement theoretic, and Maurice Merleu-Ponty, a french philosopher inspired by science and who connects the corporeality with his own situation, seem to be the ideal pair to keep on thinking those knowledge strategies that articulate scientific knowledge, movement experience, and promote a a positioning of subjects in the world.

Keywords:

Flesh, La Chair, Phenomenology, Muscular system, Laban Movement Analysis (LMA), Tonic dialogue, Being-in-the-World.

1. *Hilda Islas. Investigadora de danza, bailarina y coreógrafa. Investigadora del Cenidi Danza "José Limón" INBAL, desde 1989. Autora de El juego de acercarse y alejarse. Traducción Performática de "otras" danzas (2016), Esquizoanálisis de la creación coreográfica. Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas, (2006) y Tecnologías corporales, danza, cuerpo e historia, (1995). cenidid. hislas@inba.edu.mx, islasdanza@gmail.com*

En la Ciudad de México (CDMX), desde hace un tiempo, se ha desatado una guerra frente a uno de los edificios más emblemáticos de México: el Palacio de Bellas Artes. La lucha es entre los vendedores ambulantes que instalan sus puestos de comida y otras mercancías en esa explanada que, según muchos ciudadanos, debería estar inmaculada y, ciertamente, transitable. El asunto es que ha habido muchos enfrentamientos entre los policías de la CDMX y los vendedores, que tratan de proteger su trabajo que, a pesar de ser informal, da de comer a sus familias.

Hay un video impresionante que circula en redes sobre una de estas batallas: frente al Palacio, se observa a un grupo de vendedoras de comida detrás de sus puestos frente a un contingente de servidores de la nación (así son llamados los trabajadores del gobierno de la CDMX, con sus característicos chalecos guindas) y policías uniformados que se les presentan en bloque a las mujeres, preparando un desalojo. Ellas empiezan a lanzar bandejas con alimentos, recipientes y otros objetos con el fin de defenderse de la embestida. Las mujeres salen de detrás de sus puestos y emprenden la lucha contra los uniformados quienes sacan sus escudos antidisturbios. De algún lado, que no se alcanza a ver en el video, aparecen otros defensores de los puestos, entre ellos surge una mamá que ataca a los policías con el brazo derecho y con su brazo izquierdo carga a una pequeña bebé de quizá cuatro o cinco meses. La bebé llora y se le ve angustiada… está en medio de la trifulca. Se observa que, al lado de ellas, está un hombre, al parecer su papá.

En cuestión de dos segundos, un movimiento bélico une a los bandos: las mujeres parecen ser absorbidas por el bloque de policías y, entre ellas, esa mamá que, antes de desaparecer bajo los escudos, logra cambiar de brazo a la pequeña: combate con el izquierdo y con el brazo derecho la entrega a su papá, mientras la bebé llora y se agita. La madre es absorbida por los policías mientras el padre logra, apenas, evitar que la pequeña se vea succionada por las fuerzas del orden. Una vez que han desaparecido algunas mujeres tras los escudos y el bloque policial, los bandos se separan dejando a otros comerciantes rebeldes aparentemente libres, entre ellos a la bebé y su papá. En todo este cuadro es increíble ver como destello fulgurante a ese cuerpecito frágil, llorando y en crispación total en medio de la violencia.

¿Es posible que el suceso haya quedado registrado más allá de ese video difundido en internet? ¿Hay registro de esos sucesos que no sea el visual? ¿Qué ha quedado grabado en el cuerpo de esa pequeña? ¿Cuál es el material en que ha quedado registrado? ¿Qué es lo que escuchó, cómo percibió las agitaciones del cuerpo del padre, los aromas del miedo y la violencia, del coraje, las acciones físicas de la injusticia y la desigualdad? ¿Cómo destelló ante sus ojitos el brillo de los escudos antidisturbios transparentes? ¿Cómo percibió el aire cruzado de los golpes dados o lanzados al espacio y hacia los otros? Supongo que la bebé grabó todo. Y tiendo a creer que el incidente quedó registrado en un material físico que resguardará por siempre el suceso, que atravesará la musculatura estriada de la chiquita, cuyo cuerpecito, seguramente, hacía contrapesos, ajustes y consonancias con la musculatura de la madre y del padre que la arropaban en sus brazos mientras luchaba con los granaderos.

¿Quién podría descifrarlo si es que en algún momento pudiera reconstruirse el suceso en ese plano, en el plano de la carne, de *la chair*?

1.
Ciencias y Experiencias para Descifrar *la Chair*

El problema es descifrar la carne: el estar aquí en el mundo con huesos, músculos, articulaciones, etc. *La chair*, ¿tiene algún significado? ¿Cómo se imbrican la mente, los afectos y el espíritu en ese sistema biológico de fino y complejo funcionamiento?

Una carne que Merleau-Ponty visualizó y que Laban accionó. Hablar de ellos dos es referirse a un tema importante de la investigación en danza: la vinculación de las ciencias humanas, en este caso la filosofía, con el saber-hacer desde el cuerpo, construido a partir de una disciplina artística: la danza y el movimiento. Hablamos de un campo de saber híbrido que conjuga teorías, estudios científicos con prácticas pedagógicas, artísticas y creativas, teniendo las corporeidades como núcleo de ensamblaje. ¿Es posible un saber-hacer en que el saber ayude a hacer y en que el hacer permita saber?

No dejo de pensar que las prácticas y conceptos de Laban siempre surgieron de una concepción muy amplia del mundo: un afuera que sumergía a las personas en el flujo de movimiento de la época. Por ejemplo, cuando él hablaba de aquel trabajo del cuerpo integral en la agricultura, en contraste con el trabajo eficiente de la era industrial que secciona la movilidad de ciertas partes del cuerpo en función de ciertas operaciones productivas en cadena.

Esta reflexión entre filosofía, ciencias humanas e investigación pedagógica y artística desde las danzas es algo que ha ocupado por décadas a coreógrafos, terapeutas, educadores, notadores, analistas del movimiento y otros profesionales para quienes es frecuente pensar que la forma en que nos movemos es parte de nuestro estar en el mundo. Sin embargo, para mí es todavía un enigma cómo es que realmente están conectados ciertos conceptos fenomenológicos con aquellos conceptos operativos que funcionan para movernos y estar realmente en el mundo. Es por eso que me propongo ver cómo en la idea de *la chair* se teje una red de relaciones entre ciencias y prácticas que exponen una construcción de saberes que se implantan efectivamente en lo real y que, más que conocerlo, lo producen.

En cuanto a la vinculación entre Laban y Merleau-Ponty, es indispensable aquí hablar del trabajo de Connolly y Lathrop (1997), mujeres feministas que se ocupan del trabajo de dos hombres:

> *We are two women working in a Physical Education (Movement Education) department at a Canadian university. We share a belief in the primacy of the body as a story-teller and meaning-maker, and a commitment to pedagogy and research which is informed by the doing, moving, experiencing body. Here in the last quarter of the twentieth century, the voice of the lived body is re-emerging and making a place for itself within the research and pedagogical discourse of physical education. (p. 27)*

En principio, ellas vinculan la fenomenología con la educación física, partiendo de una comparación interesante de Maurice Merleau-Ponty, filósofo francés, y Rudolf Laban, teórico y educador austro-húngaro. Imaginan una conversación entre ellos sucedida, también hipotéticamente, en 1937, no sin antes contextualizar las historias reales de ambos arraigados en una Europa en reestructuración y promoviendo la colaboración que se abría al debate. Toman en cuenta sus historias (entiendo que historias de vida), experiencias, y teorías, y se preguntan ¿de qué podrían conversar Laban y Merleau-Ponty? Sin duda, ellas concluyen que ambos estuvieron comprometidos con las cosas mismas y con el cuerpo como el lugar fundamental para conocer y ser, y han dejado poderosas ideas y prácticas para seguir pensando y haciendo sobre la materialidad del cuerpo como dimensión para estar en el mundo. El trabajo de Connolly y Lathrop es inspirador para muchas de las reflexiones que haremos en este trabajo.

Luis Frías Leal
Este sabor lo aprendí en Malasia, 2025
43,2 x 28 cm
Palimpsesto de collage análogo y digital,
y tinta sobre papel
https://www.instagram.com/luisfriasleal

2.
Un Origen por Considerar: Reconfiguración Europea a Principios del Siglo XX

Encontramos en el trabajo de Elizabeth Cámara (2007) un panorama clarificador para entender la época convulsa y compleja de la Europa de las primeras décadas del siglo XX, que dio el contexto para la emergencia del pensamiento, inicialmente, de Rudolf Laban y posteriormente de Merleau-Ponty. Cámara describe mutaciones en la ciencia, las artes y la vida de la Europa de esa época que decantan en un replanteamiento de la existencia. Tecnologías como la energía eléctrica, el telégrafo, el teléfono, el automóvil y el aeroplano diversifican la vida cotidiana. Por otra parte, en las ciencias, el nuevo modelo del átomo, las leyes de la herencia, los rayos x, la teoría atómica, y la relatividad trastocaron, a su vez, las leyes deterministas de la ciencia clásica. En filosofía, Nietzsche, desde el ateísmo, inspiró nuevas ideas sobre el mundo, la verdad y el hombre, así como nuevas prácticas artísticas.

En un periodo de mutaciones geopolíticas y entre dos guerras mundiales que afectaron al mundo entero, la llamada República de Weimar, de 1918 a 1933, fue un respiro y la cuna para la consolidación de nuevos programas artísticos.

En los años 20 se desarrollaron, por ejemplo, el drama experimental, tanto expresionista, basado en temas psicológicos, como neorrealista, relacionado con temas sociales. Bertold Brecht y los coreógrafos Kurt Jooss y Mary Wigman, entre otros, hablaban de los desastres de la guerra e imaginaban un futuro promisorio. El Expresionismo no representaba sino que manifestaba la tensión social, el sufrimiento, la angustia, la tensión social, el sufrimiento, la pobreza y la violencia. Como señala Cámara:

> *El expresionismo dio paso a movimientos como el dadaísmo, el surrealismo y el realismo social. Los dos primeros iban también en contra del orden tradicional de los elementos en la construcción de la obra artística, todo a favor de una sintaxis del absurdo y la ubicación de los objetos y sus significados en atmosferas insólitas. El grito, la protesta y la tergiversación de la realidad fueron la piedra de toque de esos dos movimientos. El rea-*

lismo social, en cambio, aún proveniente, como aquéllos, de su hartazgo por el sistema social vertical, esclavizante y de un arte académico agotado, mantuvo la figuración unida a la crítica social. (2007, p. 25)

Abstraccionismo y dadaísmo se desarrollan durante la primera guerra mundial. Pero es especialmente relevante pensar en la situación de Alemania, cuna del trabajo de Rudolf Laban. Luego, entre los años 1918 y 1933, surge la República de Weimar, fundamental para el semillero de artistas alemanes:

La nueva Constitución, adoptada en julio de 1919, posibilitaba la existencia de muchas facciones democráticas. Se expresaba a favor de la libertad de expresión y credo, de la educación obligatoria para los niños, de sindicatos protegidos por el derecho de libre asociación. Las libertades democráticas permitieron una amplia y variada producción artística. (Cámara, 2007, p. 21)

Entre 1924 y 1929, el apoyo popular a la República de Weimar aumentó y en el terreno económico la producción industrial alemana logró un segundo lugar en el mundo. Este periodo de apertura y solidez económica cobijó la vocación de renovación e independencia de las artes. El arte de entreguerras en Alemania tuvo un carácter democratizador, de vinculación entre el arte y la vida: la Bauhaus desarrolló una propuesta hacia el uso y la funcionalidad en la arquitectura y las artes industriales y el diseño; la danza de expresión y la pedagogía de Laban, a su vez, se pronuncian lejos de la academia y buscan la vinculación con la población. Además de la producción escénica, se pone especial énfasis en la experimentación, los talleres y el crecimiento creativo de los estudiantes y las personas en general.

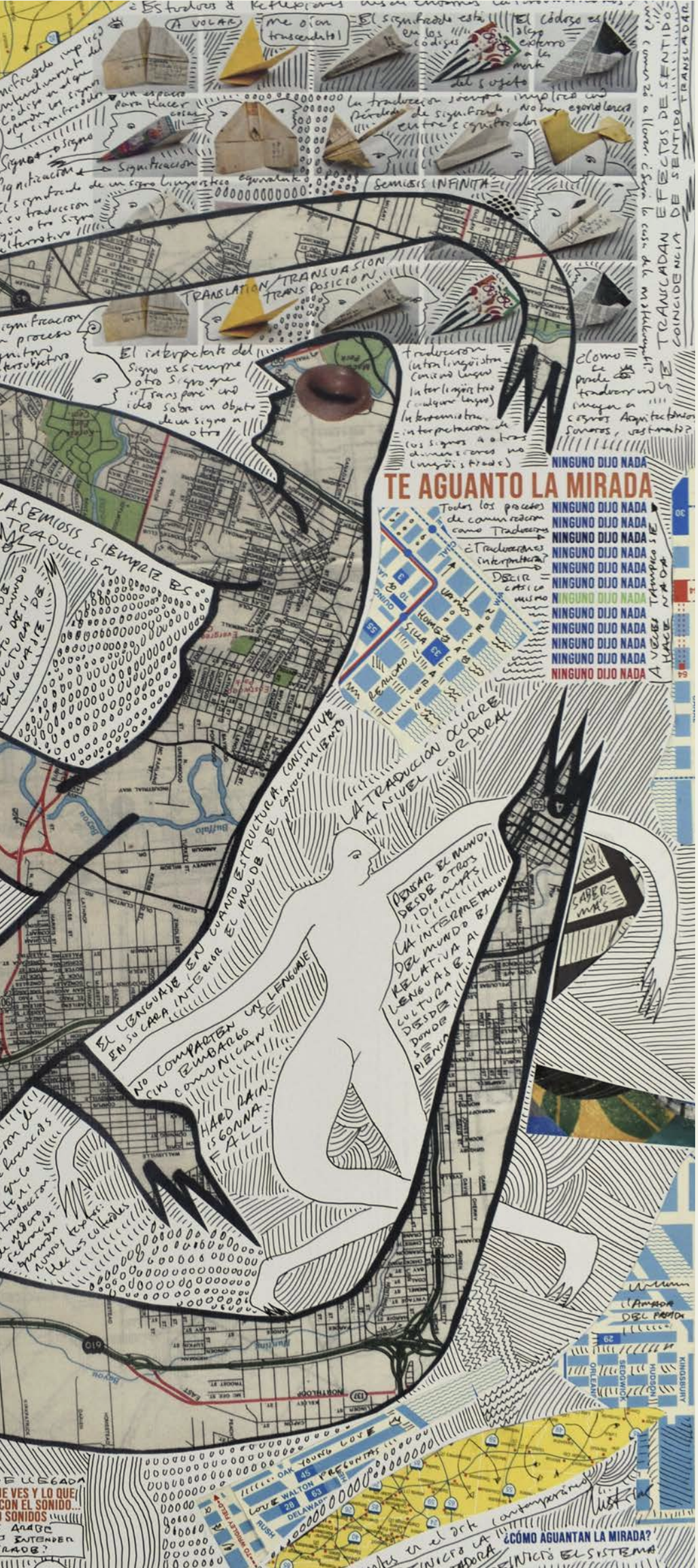
Proliferan, entonces, las escuelas de aficionados de Laban y Wigman. La Escuela Folkwang de Essen, forma parte de la reforma de las escuelas de arte. Se buscaba un movimiento natural en medio de un auge de la cultura física, la conciencia del cuerpo, la efervescencia de métodos gimnásticos que conectaban la mente y el cuerpo, como los de Emile Jaques-Dalcrize y François Delsarte. Se cuestiona el formalismo y el acartonamiento de la danza académica, y esta nueva danza, aunque enraizada en el movimiento de los métodos gimnásticos, alcanza también una expresión artística inédita y depurada en el campo profesional dentro de un ambiente de tolerancia.

En este sentido, la concepción de la danza se alejó de su vinculación obligada con la música, asentando la atención en el cuerpo mismo, en el movimiento. Las danzas en silencio, características de la danza de expresión, privilegian la dimensión espacial, corporal y no tanto la temporal, relacionada con la música. No pantomima, no historias, no anécdotas, sino el movimiento mismo. El movimiento de *la chair*, contiene su significado y responde a la expresividad, la emoción, el ser de quien se mueve.

Es Laban quien se encarga de hacer una suerte de ensamblaje entre la atmósfera social, las metodologías gimnásticas, los aportes de las nuevas corrientes psicológicas, sobre todo del pensamiento de Carl Jung, para consolidar lo que llamó "el arte del movimiento" un paradigma, podríamos decir, que articulaba prácticas de movimiento y teorías de diversas disciplinas. Dice Cámara:

El lenguaje del movimiento, que aún hoy día es considerado como inaprensible, transitó al mundo de la racionalidad y cerró el complejo círculo entre mente y cuerpo. Nos enseñó que la expresividad (...) al utilizar el cuerpo como vehículo de transmisión, posee sustratos físicos y psíquicos distinguibles que pueden ser analizados, y que el encadenamiento de movimientos no debe ser visto como frases de discurso que portan un mensaje que debe ser descifrado en sentido lineal, literal, sino que la danza usa el movimiento como un lenguaje poético. (2007, p. 29)

Luis Frías Leal
Las fronteras son porosas, 2025
43,2 x 28 cm
Palimpsesto de collage análogo y digital, y tinta sobre papel
https://www.instagram.com/luisfriasleal



3.

Rudolf Laban

Laban nació el 15 de diciembre 1879 en Hungría, hoy Eslovaquia, como el único hijo varón de un oficial de alto rango del imperio Austrohúngaro que viajaba y cambiaba de residencia constantemente. Su padre fue gobernador de Bosnia Herzegovina, por lo que Laban tomó contacto con las danzas folklóricas de Europa oriental, así como con los desfiles militares que marcaron su itinerario dancístico. Su padre quería para él la carrera militar, pero su mamá apoyó sus inquietudes artísticas. Laban estudió pintura y escultura, pero también estuvo en la Academia de Adiestramiento para oficiales de Wiener Neustadt en Viena. Estar en contacto con el movimiento en vivo fue fundamental para la elaboración de sus ideas, según relata Cámara (2007):

> *Allí confirmó su aprecio por las maniobras militares, en tanto constituían ejemplo de espectáculos de precisión coreográfica, y organizó con éxito su primer espectáculo, consistente en presentar las distintas danzas tradicionales de los lugares. etnias y nacionalidades de los participantes. Producción a gran escala que lo hizo albergar el pensamiento de consagrarse por entero a la danza. (p. 31)*

Las danzas derviches llamaron su atención, una suerte de oraciones corporales en giros interminables que llevaban a estados de trance y éxtasis, pues daban cuenta de la conexión entre las acciones y los estados de alma. Esto orientó su investigación justamente hacia esos vínculos cuerpo-psique.

En su juventud, estuvo algunos años en París, donde desarrolló una relación de amor-odio con los escenarios teatrales que para él pecaban de artificiosos y acartonados. Pero sí que le llamaban la atención los acontecimientos artísticos e intelectuales. Estudió en la Escuela de Bellas Artes drama, arquitectura teatral, vestuario y utilería. Conoció también el trabajo de Francois Delsarte en 1910, y Laban mismo dio también algunos talleres de movimiento por esa época. También en 1919 fundó su primera escuela en el campo, en Suiza.

En la búsqueda de encontrar un lenguaje autónomo de la danza, independiente de la música y el teatro, continuó con sus investigaciones de movimiento, impartiendo clases de composición, improvisación y técnica. Esas prácticas funcionaban como laboratorio, pues, además de las clases grupales, seleccionaba a ciertos alumnos para que le ayudaran a estudiar lo que él llamó las “leyes de la armonía espacial” y la “notación del movimiento”. Trabajaba con sus alumnos el “descubrimiento de sí” y el ejercicio de la libertad personal para encontrar la “alegría del movimiento”. Así que esbozó algunas leyes del movimiento, aunque no destacaba de ellas un conocimiento científico, sino ejes de exploración y juego. No estaba peleado el rigor académico y la observación con la ejecución y repetición del movimiento analizado.

Durante el estallido de la Primera Guerra Mundial, Laban desarrolló lo que después sería su sistema de notación y la teoría de la armonía espacial. Trabajaba en una granja en Ascona y también en Zúrich, donde montaba espectáculos, vinculándose con los dadaístas en Cabaret Voltaire. Después de la Guerra y ya durante la República de Weimar, buscó crear una comunidad en torno de la gimnasia rítmica con el fin de impulsar una práctica de la danza colectiva y armónica. En 1929 se extienden “diplomas Laban” en el programa para escuelas alemanas de nivel medio superior que incluía sociología de la danza. Además, tenía un grupo de danza, pero sufrió una lesión en un accidente en escena que lo alejó de la interpretación y lo hizo concentrarse en la investigación.

En 1929, en una gira por Alemania, Austria y Suiza empezó a desarrollar nociones sobre coreografía, coreología y coreosofía y preparó una conferencia con demostración que constaba de 4 partes, según apunta Cámara (2007):

- Danza para aficionados (ejercicios de gimnasia, coros de movimiento)
- La ciencia de la danza (notación, teoría del espacio y eukinética)
- El arte de la danza /danza de cámara y de grupo, composición, solos)
- Pedagogía de la danza (formación para maestros y bailarines)

En esa conferencia sistematizó los ejes de trabajo que siguen siendo vigentes para los estudiosos de su pensamiento en la actualidad.

En 1930, con la nazificación de la cultura en Europa, el Régimen consideró útil el trabajo de Laban, especialmente sus coros de movimiento y los ballets de masa, para fortalecer la vinculación con la población. Aunque lejos de la idea de comunidad original del pensamiento de Laban que buscaba la comunión entre personas, la experimentación del movimiento y la libertad, los nazis pensaron en la utilidad de su propuesta como modo de reclutamiento y sumisión. Finalmente, al darse cuenta de que la propuesta de Laban era más bien una amenaza para los propósitos de obediencia, terminaron por provocar su huida. Si Laban buscaba la armonía corporal, los nazis buscaban propaganda política e ideológica. Luego los nazis catalogaron su arte como degenerado, lo acusaron de resguardar judíos en su compañía y fue despedido, entre otras cosas, por hablar del sufrimiento del pueblo alemán en una de sus obras teatrales. Fue protegido en París y luego en Inglaterra.

4. Danza Educativa Moderna

Es justamente en su estancia en Inglaterra cuando se socializa el trabajo de Laban destinado a la educación y a la creatividad por el movimiento. En 1940, inicia cursos en Londres, pero debido a los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial, tuvo que suspenderlos. Lisa Ullmann, su alumna en Alemania, le ofreció refugio en Gales. Ullmann fue, sin duda, un pilar para la consolidación del pensamiento de Laban en procesos educativos efectivos.

Laban se dedicó durante esta etapa a darle una salida pedagógica a sus estudios teóricos y se inicia con la aplicación del método Laban para la educación básica pública. Se le denominó, entonces, *Danza educativa moderna*, que también es título de su texto publicado, de amplia difusión a nivel mundial. Valerie Preston Dunlop, Warren

Luis Frías Leal
Noche Maya, 2025
43,2 x 28 cm
Palimpsesto de collage análogo digital sobre papel
https://www.instagram.com/luisfriasleal

Lamb, Irmard Bartenieff y Ann Hutchinson fueron alumnos en este periodo y se han encargado durante décadas posteriores a difundir y consolidar el método Laban en Reino Unido y Estados Unidos (Cámara, 2009).

En la Introducción del libro *Danza Educativa Moderna* (Laban, 1984), el autor recomienda, para abordar la educación de la danza, recurrir a otras danzas en la historia y comparar los distintos contextos, entender la relación entre las formas de danza y la conducta en general, los hábitos de trabajo. Los cambios en el orden social promueven cambios en las artes. Al parecer, en el pasado la danza ocupaba un lugar más preponderante en la vida social que en la era de Laban, quien vivía la era de la revolución industrial y la llamada, en su época, "danza moderna". Laban encuentra una relación entre los hábitos de trabajo y las danzas en cada época de la historia. Noverre se apartó de las danzas cortesanas quizá en afiliación a la Revolución francesa en el siglo XVIII (1760) "Noverre fue el primero en descubrir que tanto los antiguos bailables campesinos como las diversas diversiones de la realeza eran inadecuados para el hombre en los centros industriales en surgimiento" (Laban, 1984, p.15). Noverre envió a sus discípulos a calles, talleres, mercados, a observar el movimiento de los ciudadanos en lugar de solo copiar las técnicas cortesanas.

La industria, dice Laban, abre la posibilidad de nuevos estudios del movimiento para adaptar los movimientos del trabajador a los nuevos requerimientos. Laban estudia a Frederick Winslow Taylor, el consultor estadounidense que, en 1911, buscaba el perfeccionamiento y estandarización de los procesos de trabajo con el fin de aumentar la eficacia de los trabajadores, independientemente de la estética del movimiento. La insistencia de Laban, y lo que vertebra todo su trabajo de investigación, creación y educación, es la premisa de que el movimiento es capaz de generar estados mentales, más allá de ser solo una entidad obediente de la razón.

Esta interacción entre movimiento y psiquismo, producto de saberes científicos y de prácticas creativas será lo que hace de su pensamiento absolutamente pertinente en la actualidad. No es solo practicar la danza, sino pensarla. Es por eso la importancia complejizar la enseñanza de la danza y el movimiento: las acciones consisten en una sucesión de movimientos en que el sujeto acentúa un tipo de esfuerzo, y cada esfuerzo proviene de las actitudes de las personas ante el mundo que pueden detectarse a través

del uso de los factores de movimiento: peso, espacio, tiempo y flujo. “El aprendizaje de la nueva danza alienta el desarrollo de una conciencia clara y precisa de los diferentes esfuerzos de movimiento, garantizando así la apreciación y el goce de cualquiera de los movimientos de acción, incluso los más simples”. (Laban, 1984, p. 19)

Laban denomina “arte del movimiento” a la dimensión kinética, corporal, conductual e interaccional que construye al mundo: está plasmado en ceremonias, rituales, conducta de los oradores, en actos públicos, la conducta diaria de cada persona, los juegos de los niños. La educación de la danza que propone Laban está relacionada con la universalidad de las formas de movimiento que no se reduce a una estilización específica que se concentra en una expresión reducida a través de cierto tipo de movimientos. Lo que Laban propone, no es estudiar movimientos en particular, acciones por repetir y memorizar, sino principios, elementos de movimiento y, sobre todo, tomar en cuenta la actitud interna del movimiento. Estudiar lo que él llama “el flujo de movimiento”:

> *En primer lugar, la gran variedad de operaciones de 18.000 ocupaciones del hombre moderno exige el estudio y el dominio del común denominador de los esfuerzos técnicos incluidos en toda acción laboral. El común denominador es el flujo de movimiento.*
>
> *En segundo lugar, la cantidad insuperable de conocimiento intelectual requerido para el dominio de la vida moderna necesita un factor de equilibrio en el que las facultades espontáneas del hombre puedan ponerse en práctica y hallar salida. El estudio y dominio de aquellas funciones espontáneas del hombre que deben ser fomentadas apuntan al mismo común denominador, es decir, el flujo de movimiento. (Laban, 1984, p. 21)*

5.
Los Esfuerzos, *la Chair*, la Musculatura Estriada y la Bisagra con Merleau-Ponty

En plena Segunda Guerra Mundial, en 1942, frente a la escasez de mano de obra, F.C. Lawrence, un industrial de Manchester, invitó a Laban a aplicar sus principios sobre el movimiento para lograr mejores métodos de trabajo y obtener un mayor rendimiento, con menor fatiga en los obreros. Esto culminó en un texto en coautoría con el propio Lawrence. Lejos del taylorismo que buscaba la eficiencia de cuerpos entendidos prácticamente como máquinas, el libro de Effort incluye, sin duda, a Lawrence, pero también de manera implícita a Carl Gustave Jung. En este momento es que Laban refina la idea de los factores de movimiento: tiempo, espacio y peso.

Si bien en Laban es fundamental el estudio del espacio, entendido a partir de un cuerpo en bipedestación, como habitando figuras geométricas de diversa complejidad, el factor del espacio y los otros factores, están referidos, así lo entendemos, fundamentalmente al aparato muscular: es desde los músculos que se vierte lo afectivo, lo voluntario, en la motricidad y en el estar en el mundo. En principio, las personas existen moviéndose y es aquí donde interesa profundizar en *la chair*, que tiene un sustento anatómico y fisiológico estudiado ya por algunas ciencias y que se asienta físicamente en el sistema muscular estriado.

Existen los músculos lisos que ocupan nuestros órganos internos, el músculo cardíaco y los músculos estriados, estos últimos conforman lo que conocemos como el tejido muscular esquelético (Efe-ciencia red, 2022). El tejido muscular esquelético es la base del movimiento corporal, pues permite la distensión y contracción voluntaria de los músculos que están pegados al sistema óseo. A nivel microscópico, pueden observarse estrías en este tejido que disponen de las fibras actina y miosina, proteínas contráctiles. Contracción y distensión son controladas por el sistema

Luis Frías Leal
Street Smart, 2025
43,2 x 28 cm
Collage y tinta sobre papel
https://www.instagram.com/luisfriasleal

nervioso somático. “Cada fibra muscular esquelética está inervada por una única neurona motora en una región conocida como la placa motora. La liberación de neurotransmisores en la placa motora desencadena un potencial de acción que se propaga a lo largo de la fibra muscular, resultando en la contracción del músculo” (Clínica Universidad de Navarra, 2024, párr. 4).

En tanto el mundo exterior puede exigir ciertas demandas físicas, el tejido muscular estriado se adapta y puede tener diversas respuestas. Entrenar resistencia puede aumentar las fibras, generando hipertrofia muscular, mientras que no activar ciertos músculos puede atrofiarlos, al disminuir su tamaño. Otras enfermedades pueden causar debilidad y pérdida de la musculatura, como ciertas enfermedades genéticas o miopatías inflamatorias. Por otra parte, es importante pensar en las conexiones de los nervios de la musculatura estriada que se conectan parcialmente con el córtex cerebral, es decir, con el nivel de la conciencia.

Según Buffone y Dalto (2013), la corteza cerebral presenta pliegues separados por surcos y se divide en lóbulos que llevan el nombre de su ubicación en el cráneo: frontal, parietal, temporal y occipital. La corteza motora está ubicada en el lóbulo frontal y se encarga de diseñar patrones de movimiento y de convertir el diseño en ejecución, es decir, en esa zona se almacenan programas de acción motora vinculados con experiencias pasadas. Concebir la vinculación entre la corteza cerebral y las estructuras anatómicas, que conforman unidades funcionales, es fundamental para entender los procesos de enseñanza de técnicas de movimiento. Como señalan los autores:

La corteza cerebral en el lóbulo frontal determina la ejecución de un plan motor en relación a los segmentos corporales comprometidos, pero a su vez, el cuerpo estriado, principalmente el núcleo lenticular, realiza ajustes controlando previamente a la corteza cerebral y enviando señales a otros segmentos corporales para conseguir adecuadas posiciones previas de forma “involuntaria”. Del mismo modo comprendemos, que un

movimiento o gesto técnico bien ejecutado, se logra con la armonía de la suma de movimientos articulares y estabilizaciones constantes en relación a acciones musculares específicas, pero cuando lo mencionado no ocurre de la manera expresada, el movimiento no es eficiente, no se adquiere de forma íntegra el gesto técnico enseñado y se pueden producir lesiones articulares, musculares o ligamentarias. (Buffone y Dalto, 2013, p. 10)

Laban no se ocupó explícitamente de las conexiones entre la musculatura estriada y la corteza cerebral, pero sí entendió, por la vía del hecho, esa dimensión muscular de la expresión. Para Laban, los hombres pueden desarrollar acciones prácticas, pero pueden hacerlas añadiendo una expresión personal, o hacerlas de manera mecánica. Esta expresión personal son ciertos patrones de esfuerzo que no cumplen ningún fin práctico, surgen de la personalidad. Lo que Laban llama esfuerzo es un eje cualitativo que acompaña a las acciones a través de los elementos de peso, tiempo, espacio y flujo.

Tales factores se articulan en las cualidades musculares, es decir tomando como base la musculatura esquelética. Además, tienden a expresar una actitud dependiendo básicamente del trabajo de la musculatura estriada: las actitudes ante el peso (o la energía), el espacio y el tiempo se hacen visibles en los esfuerzos mediante la indulgencia o la resistencia a los factores que se verifica fundamentalmente en la musculatura y cómo esta interactúa y acciona sobre los segmentos corporales. Finalmente, aquello que está conectado con el córtex y puede dirigir los movimientos es esa musculatura estriada y voluntaria.

Pero hay mucho más que considerar en torno a la relación de la musculatura estriada y los estados psíquicos. Los estudios sobre la relación entre el cuerpo y el psiquismo se han beneficiado significativamente con las investigaciones del desarrollo infantil. Sin duda, son los niños pequeños, que no han adquirido aún las habilidades lingüísticas, quienes ponen de manifiesto la circulación de significaciones en las acciones pre-verbales.

Hay que mencionar aquí los aportes de Henri Wallon (Bernard, 1994) en la constitución del "cuerpo propio". Se trata de todo un proceso de desarrollo de los niños en que se dan cuenta de que su cuerpo es diferente del mundo, derivado de la simbiosis biológica primero del cuerpo materno y luego de la función alimentaria en los primeros meses. En la manipulación de su cuerpo por otros, el *holding* y el *handling* (Anzieu, 2003) esas acciones de los cuidadores para sostener y manipular al bebé para satisfacer sus necesidades primarias y que suelen empatar, de manera afortunada o desafortunada, el espacio postural del cuidador con el del bebé. Esta simbiosis, en principio alimentaria, involucra ineludiblemente una simbiosis afectiva. Dice Bernard:

Esta adaptación emocional es esencialmente de origen postural y su núcleo es el tono muscular: todas las manifestaciones emotivas, desde la más grosera hasta la más refinada, desde la carcajada a la sonrisa, entrañan contracciones tónicas de los músculos, es decir, simples variaciones de la consistencia de los músculos, sin modificación de la forma, sin alargamiento o encogimiento, como ocurre en las contracciones fásicas, necesarias para ejercer una acción sobre objetos exteriores. (Bernard, 1994, p. 52)

Para Wallon, la función tónica que regula la vida afectiva es primitiva y fundamental para la comunicación y la expresión. En este sentido, el cuerpo es un cuerpo en relación. Como han anotado muchos otros estudiosos de la psique infantil, la ruptura de la simbiosis se empieza dar cuando el niño puede verse reflejado en un espejo y hace coincidir su imagen con sus propias sensaciones kinestésicas, y se consolida cuando el niño, en torno a los dos años y, pudiendo usar la locomoción como vehículo para estar en el mundo, alejarse y acercarse de quienes le cuidan, va tomando conciencia de sí mismo como lo que después llamará Merleau-Ponty, "ser en el mundo". Esto dependerá de ese mundo previo que el niño llega a habitar, "…en el niño, la imagen del cuerpo está modelada por las condiciones de vida y de pensamiento en las que lo colocan las técnicas, las usanzas, las creencias, los conocimientos, etc. propios de la época y de la civilización a la que pertenece" (Bernard, 1994, p. 58-59).

Desarrollando el pensamiento de Wallon, Merleau-Ponty enfatizará la existencia de ese mundo previo a la corporeidad que propone la situación dentro de la cual *la chair* adquiere sus intencionalidades y sus significados.

6. Maurice Merleau-Ponty

Maurice Merleau-Ponty nació en Rochefort-sur-Mer en 1908 y murió en París en 1961. Terminó la carrera de filosofía en la misma época que Sartre, en 1930. Fue profesor universitario en varias instituciones y abarcó el ámbito de la filosofía y la psicología infantil.

Según Connolly y Lathrop (1997), Merleau-Ponty trabajó desde 1935 en la École Normale de París como profesor adjunto y, por esas épocas, se dedicaba a escribir la Estructura del comportamiento, una de sus obras fundamentales. Con Sartre tuvo una estrecha relación y fue él quien escribió un extenso

texto con motivo del fallecimiento de Merleau-Ponty. Se describe a este filósofo como modesto y reservado, lejano a la convivencia social y cercano a compartir con pocos amigos, reconocido por ser excelente conferenciante y un buen maestro, que despertaba el interés y escuchaba a sus estudiantes. Se reconoce que tendió puentes entre la fenomenología de Husserl y las filosofías existencialistas, vínculos que quedaron explicitados en su libro La Fenomenología de la percepción.

Formó parte del Comité editorial y fue editorialista político de Les Temps modernes de 1945 a 1952. Su vida estuvo dedicada a la academia y a la escritura de algunas obras, dos de ellas fundamentales: *La estructura del comportamiento*, su primera obra completa publicada en 1942, y *la Fenomenología de la percepción* publicada en 1945.

Para Daturi (2023), en *La Estructura del Comportamiento* (EC) Merleau-Ponty hace un uso intensivo de las observaciones, experimentaciones y resultados de las disciplinas científicas modernas como la psicología, la fisiología, la biología y la psiquiatría en la búsqueda de una perspectiva objetiva y científica del organismo y sus vínculos con la dimensión existencial de la corporeidad, perspectiva que se desarrolla más ampliamente en *La Fenomenología de la Percepción* (FP). En este trabajo se exalta al cuerpo y el alma deja de ser el núcleo de la reflexión filosófica. Aunque recupera de Husserl la actitud investigativa, pone en duda la *reducción fenomenológica*, considera que la filosofía se ha quedado al margen de una teoría de la percepción que sepa dar cuenta de los límites y posibilidades de la reflexión sobre la percepción.

Según Merleau-Ponty, Husserl supera la conciencia racionalista (que pretende poseer la conciencia inteligible de todos los objetos) y la empirista (que nada constituye). Más allá de eso, Husserl enuncia la complejidad entre conciencia y objetividad a través del concepto de *intencionalidad*. Se trata de vincular al concepto con el mundo a diferencia de Kant y Descartes, que parecen olvidar que el mundo está ahí antes de la reflexión. El hombre y el mundo pueden comprenderse solo a partir de su facticidad y la experiencia vivida es el lugar desde donde el fenomenólogo debe situarse para reubicar las esencias (Daturi, 2023).

La fenomenología no es, entonces, una clásica filosofía de la reflexión, en principio por la intencionalidad husserliana, que constituye una unidad previa del mundo y de la vida de cada persona, antes de cualquier juicio kantiano. Para Merleau-Ponty, la intencionalidad es una tendencia hacia un proyecto del mundo y no un mundo que se domina. La intencionalidad es una función práctico-vital de nuestra existencia, cuerpo y significaciones intersubjetivas hacia el mundo. La percepción se produce en el marco de esa función práctico-vital. De acuerdo al autor, la percepción es un acto pre-categorial que, sin embargo, puede ser objeto de estudio. Está el antecedente de la Teoría Gestalt que concibe que en la percepción se llevan a cabo actividades pre reflexivas de lo percibido, como expone Daturi:

> *Porque desde EC, Merleau-Ponty reiteró que detrás de todo acto de pensamiento y de toda reducción, existe una conciencia pre reflexiva en la cual estriba nuestro originario "estar en el mundo". En FP Merleau-Ponty reintroduce este argumento mediante un cambio de registro hermenéutico, pasando de un concepto objetivo y abstracto de ver, que caracteriza los experimentos sobre la percepción de la Gestalttheorie, en donde el sujeto no se encuentra mezclado con el mundo, a una "visión" cargada de sentido, cuando el ser humano experimenta una relación vital con el mundo. (2023, p. 209)*

Finalmente, frente a la filosofía de la reflexión y frente a la ciencia moderna, Merleau-Ponty propone que antes de relacionarnos con la "cosidad" de los objetos del mundo, hay que partir del fondo existencial de donde emerge todo sentido humano.

7.

El Cuerpo y el Estar en el Mundo

Ya en el terreno de la corporeidad, en la FP el autor pone entre paréntesis la objetivación del cuerpo humano que han desarrollado las ciencias e introduce el "cuerpo propio" de Husserl, cuerpo que se vive internamente por cada persona en una experiencia única. Pero sólo retomará a Husserl al principio y posteriormente irá despegando en otro sentido.

> *(...) es en relación con mi cuerpo, que yo no solo "veo", como objeto del mundo, sino que también "siento" desde adentro, en un sistema de cinestesias, ubiestesias y cenestesias, y en el cual el sentir mismo se vuelve nuevamente "un problema" (...) De esta forma, el cuerpo, entendido como "mi cuerpo", el que yo siento, se vuelve el verdadero canal que lleva el sentido del discurso de una problemática meramente epistemológica a una realidad vivida, más bien una vivencia del mundo, cuya atenta descripción, en su manera, representa la acepción merleau-pontiana de fenomenología. (Daturi, 2023, p. 211)*

Y para enfocar el cuerpo de manera fenomenológica, no habrá que renunciar a la mirada científica. De hecho, el au-

tor analiza lesiones cerebrales centrales y periféricas y considera que no es posible pensar la percepción sólo por sus estimulaciones externas sino a partir del cuerpo que organiza lo percibido. El cuerpo *vivido* es la posibilidad de vinculación entre el saber científico y las experiencias concretas:

> *(...) no sería posible llegar a la eliminación de la concepción clásica que considera el cuerpo como pasivo y la percepción como el resultado de un proceso que va desde afuera hacia adentro, si a los estudios de casos de lesiones nerviosas y corticales no siguiera también una referencia al cuerpo vivido que cada uno puede experimentar, en donde se manifiesta una "anticipación" del cuerpo mismo sobre la cosa. (Daturi, 2023, p. 218)*

El cuerpo siempre está en situación, el espacio se vive en el contacto cuerpo-mundo, sin separación de sujeto y objeto. No es la posición del cuerpo en el espacio, es la situación de la persona. El cuerpo se revela como postura ante alguna tarea posible, el esquema corporal no es estático sino dinámico, ajustándose constantemente a situaciones. El espacio toma forma a partir del cuerpo. El esquema corporal es la expresión de mi cuerpo en el mundo. La existencia espacial es la base para toda percepción. No es suficiente la experiencia husserliana que construye alteridad respecto del mundo, sino que la corporalidad, inscrita en el espacio, está en una tarea de vida. En el enfermo hay un corte entre significación intelectual y significación motriz, que si está conectadas en el cuerpo sano.

El cuerpo en situación está antes del lenguaje, el movimiento siempre está inscrito en una situación que le da a las acciones forma y sentido. Si bien posteriormente se introducirán implicaciones lingüísticas y semióticas, Merleau-Ponty se aboca fundamentalmente a indagar sobre la intencionalidad encarnada. También se opone el autor al enfoque del psicoanálisis ortodoxo que privilegia la sexualidad en el sentido del mundo, él propone reintegrar esta dimensión al estar en el mundo a partir de la situación de los sujetos, concibiendo que la sexualidad no es el centro sino una parte más de la vida. La corporeidad presenta, entonces, un horizonte más amplio que es proyectarse al futuro, reanudar las acciones con lo vivido en el pasado.

El cuerpo expresa las modalidades de existencia, la persona enojada o feliz no representan esos sentimientos, sino que *es* esos sentimientos. El cuerpo constituye el "ser en el mundo" sobre la base de una conciencia pre reflexiva. La conciencia perceptiva conecta la percepción con el cuerpo, ese cuerpo vivido en un espacio y situación. El estar en el mundo se da a partir de la existencia preconsciente. Y en el espacio, está el mundo cultural y la intersubjetividad:

> *Si por un lado, desde el inicio, el cuerpo se había caracterizado como el lugar en donde se da la percepción originaria y pre reflexiva del sentido del mundo, aquella conciencia pre-tética de la cual hemos estado hablando, ahora nuestro autor descubre una esfera más enigmática todavía, que corresponde al cuerpo como lugar a partir del cual el sentido se expresa, y que finalmente describe con mayor fuerza la trascendencia e intencionalidad que caracterizan a la corporalidad, ese mismo aspecto que Merleau-Ponty define en diferentes partes de su obra como "ser del mundo" del cuerpo. (Daturi, 2023, p. 228)*

El verdadero sentido del mundo que caracteriza a los cuerpos es la opacidad y la historicidad. Antes de que el sujeto se dé cuenta, sus sentidos ya están anclados en lo sensible. Así como el espacio es más bien una situación de vida, el tiempo también nace de la relación con las cosas, no es una sucesión neutra por registrar. Si bien Husserl señala la posibilidad de reformular el pensamiento a partir del acto perceptivo, es Merleau-Ponty quien asienta definitivamente este acto en el cuerpo, sin obviar el conocimiento científico para poner en evidencia los fundamentos de ciertas percepciones e interacciones con los otros. El ser en el mundo no se funda en un ser para sí completamente cerrado, sino que se abre a los otros. Dice Daturi:

> *De esta forma, el cuerpo no solo repite lo ya visto y escuchado, como el receptáculo de un sistema simbólico propio de la cultura en la*

cual se expresa; su apertura originaria es la condición de posibilidad mediante la cual un sentido nuevo, un pensamiento todavía inexplorado puede darse y finalmente ser comunicado al mundo intersubjetivo de la cultura y lograr alcanzar en ello una respuesta que produzca un cambio en cada sujeto en la forma de percibir el mundo. Con estas consideraciones Merleau-Ponty tiene en la mente sobre todo la actividad artística que se volverá sumamente importante en las siguientes obras de este autor. (Daturi, 2023, p. 248)

Tiempo y espacio nacen desde la relación del cuerpo con el mundo, Merleau-Ponty llega a la reflexión sobre las acciones del hombre y su libertad: en principio, ubicados en un mundo ya constituido, somos solicitados, pero, en segundo momento, se abren ante cada uno muchas posibilidades. No hay determinismo. Hay posibilidad de elección. Hay una dimensión epistemológica, pero hay otra: la de las motivaciones, las finalidades en el horizonte de la intersubjetividad.

El trabajo de Merleau-Ponty, surge de revisar experiencias en el cuerpo vivido. Es el caso del miembro fantasma (Bernard, 1994): a un jinete, quien se imaginaba siempre con un brazo sosteniendo las riendas y otro blandiendo la fusta, se le ha amputado un brazo y sigue percibiendo la existencia del brazo amputado, su cuerpo está inmerso entonces en su mundo ajustado a la práctica de la equitación. La sensación del cuerpo propio va más allá de la existencia real de este, en este caso el brazo, y la percepción sigue siendo aquella que daba sentido al ser en el mundo de las personas.

La pertenencia a un mismo mundo vivido, esa dimensión ontológica previa a cualquier juicio es lo que Merleau-Ponty denominó como "la carne", *la chair*. Mientras Wallon asienta esta carne en los músculos, concreción de la experiencia motriz, el núcleo de las primeras relaciones afectivas Merleau-Ponty, sin dejar se partir de la experiencia vivida, lleva este fundamento tónico hasta la intencionalidad y la reflexión sobre la libertad.

¿En Dónde se Registra la Vida?

En lo personal, pienso que, si hay posibilidades de libertad, estas empiezan en el cuerpo mismo, en *la chair*. Es Laban, quizá, quien, por la vía del hecho, propone partir del cuerpo para modificar el cuerpo, por la vía de una acción reflexionada e intensamente vivida. Luego de revisar la idea de intencionalidad, la idea de *la chair*, y el trabajo sobre los esfuerzos en Laban, no dudo en establecer una coincidencia en que la musculatura estriada es mucho más que un fenómeno anatómico. En esos músculos conectados con el córtex, la historia afectivo-tónica y el trabajo efectivo y fino sobre los esfuerzos hay un mar de posibilidades para proyectarse en el mundo. No solo estar, sino proyectarse.

El interés de todo este escrito es exponer de nueva cuenta la trascendencia de ese cuerpo, esa musculatura estriada, que suele esconderse detrás de las ideas y las teorías. Digo de "nueva cuenta" porque durante décadas educadores, terapeutas, coreógrafos, bailarines y seres humanos, sin importar como se nos califique, vivimos el mundo a través del cuerpo. Y confío en que este texto pueda apuntalar lo que mucho se ha dicho: el cuerpo como estar en el mundo.

Como idea parece ser muy cuestionable que solamente con el cuerpo estamos en el mundo. El asunto es poder detectar las huellas de cómo se está en el mundo y cómo podemos recuperar la historia más allá de la documentación y sí de enfocarnos en la musculatura. El asunto es cómo leerla y recuperarla. En este punto creo que Laban es pieza fundamental para ver de cerca: tenemos actitudes de movimiento. Con Merleau-Ponty, a través del movimiento nos posicionamos en el mundo. Parecería que hay mucha distancia entre nuestras fibras musculares y nuestros proyectos humanos y políticos. Pero que nos diga esa bebé frente al Palacio de Bellas Artes: las marcas en su musculatura esquelética, las interacciones posturales, los aromas y las luchas ¿han dejado significados?

Aprecio infinitamente que Merleau-Ponty haya detectado que nuestro cuerpo físico construya más allá de lo imaginable gracias a nuestros ajustes y proyecto con el mundo. Agradezco a Laban por proponer que podemos incidir sobre nuestra musculatura-emoción-actitud para interactuar con el mundo de una manera elegida.

Referencias

- ***Anzieu, D. (2003).*** El yo piel. *Biblioteca nueva.*
- ***Bernard, M. (1994).*** El cuerpo. Un fenómeno ambivalente. *Ediciones PAIDÓS.*
- ***Buffone, G. y Dalto, C. (2013).*** Anatomía funcional del cuerpo estriado y la corteza cerebral: Su relación con el movimiento en Memoria Académica 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, *FaHCE-UNLP*
- ***Cámara, E. (2007).*** Ensayo histórico. En Cámara e Islas, H. Pensamiento y acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana. *Cenidi Danza/INBA/CONACULTA/Tecnológico de Monterrey, pp. 15 -106.*
- ***Connolly, M. y Lathrop, A. (1997)*** Maurice Merleau-Ponty and Rudolf Laban. An Interactive Appropriation of Parallels and Resonances, Human Studies 20. *Kluwer Academic Publishers, pp. 27–45*
- ***Clínica Universidad de Navarra. (2024).*** Diccionario médico. Tejido muscular estriado esquelético *https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/tejido-muscular-estriado-esqueletico*
- ***Daturi, D. (2023).*** Merleau-Ponty y el cuestionamiento de la metafísica del sujeto. *Imprensa da Universidade de Coimbra*
- ***Efi-ciencia red. (2022).*** Tejido muscular: tipos y estructura. Liso, Estriados Esquelético y Cardíaco. *https://www.youtube.com/watch?v=p-JBp0RKeC9I*
- ***González-Sotoa, C, Menezesb, T., Guerrero-Castañeda, R. (2021).*** Reflexión sobre la fenomenología de Merleau-Ponty y sus aportes a la investigación de enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem, pp. 1-5*
- ***Laban, R. (1984).*** Danza educativa moderna. *Editorial Paidós*
- ***Laban, R. (1987).*** El dominio del movimiento. *Editorial Fundamentos.*
- ***Merleau-Ponty, M. (1993).*** Fenomenología de la percepción. *Planeta-Agostini*
- ***Merleau-Ponty, M. (1957)*** La estructura del Comportamiento. *Librería Hachette S.A.*
- ***Roldán, D. (2020).*** La "carne" en Merleau-Ponty como superación del dualismo sujeto-objeto. *Teología y Cultura, Año 17, vol 22, pp. 107-120.*

Experiencia de Formación en Danza de Niñas del Sur de Chile: Conocer, Hacer, Vivir juntas y Ser a través de la Danza

Camila Ayala Pereira [1]

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo en 2021 durante seis meses en un curso de danza en la Región de los Lagos, al sur de Chile, entrevistando a siete niñas en formación y observando sus clases dos veces por semana. El objetivo fue documentar la experiencia de estudiar danza durante la niñez dentro de este contexto particular, indagando desde su discurso en su proceso formativo, su autopercepción en lo artístico, académico y socioemocional, y en sus sueños personales y colectivos. Los hallazgos muestran que la formación en danza implica mucho más que aprender movimientos: fomenta una conciencia corporal, emocional y social. El aprendizaje por imitación y conexión con el entorno regional (viento, agua, fauna, volcanes) es fundamental. La danza se convierte en hábito y hábitat. Lo primero porque significa una rutina y estructura de vida para las niñas, la cual gira en torno a la danza. Lo segundo porque bailar implica un conocimiento compartido con compañeras, profesores y familiares, aprendiendo también en espacios como pasillos y camarines, donde la danza crea un entorno de aprendizaje colectivo. Finalmente, la danza se proyecta como una pasión y parte esencial de sus identidades, integrándose profundamente a sus vidas y aspiraciones.

Palabras clave:

danza, infancia, Chile, metodología cualitativa

Abstract

This research was conducted over six months, in 2021, in a dance class in southern Chile, by interviewing seven young dance students, and observing their classes twice a week. The goal was to document the experience of studying dance as a child within this particular context, exploring the children's own perspectives on their formative process, self-perception in the artistic, academic, and socio-emotional domains, and their personal and collective dreams. The findings show that dance training involves much more than learning movements, since it fosters bodily, emotional, and social awareness. Learning through imitation and their connection with the regional environment (wind, water, wildlife, volcanoes) is essential. Dance becomes both a habit and a habitat. It is a habit because it creates a routine and structure for the girls' lives, centered around dance, and a habitat because dancing involves shared knowledge with peers and teachers, they also learn in spaces like hallways and dressing rooms, where dance builds a collective learning environment. In conclusion, dance emerges as a passion and as an essential part of their identities, deeply integrated into their lives and aspirations.

Keywords:

dance, childhood, Chile, qualitative methodology

1. *Camila Ayala Pereira es socióloga y cientista política (PUC), diplomada en Estética y Filosofía y máster en sociología (KU Leuven-Bélgica). Ha realizado investigación en el ámbito de la educación, la primera infancia y las artes por más de ocho años, a través de metodologías cualitativas y cuantitativas. Actualmente se encuentra trabajando en un estudio sobre primera infancia en el Centro de Justicia Educacional (PUC). Correo: camila.ayalapereira@gmail.com*

Introducción

La educación artística en nuestro país, que incluye las artes escénicas como la danza, se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico y ha tenido un rol secundario en el ámbito curricular. El trabajo con niñas, niños y jóvenes ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas que hacia la apreciación y reflexión del arte en sí mismo (Errázuriz, 2001). Es más, Errázuriz plantea que:

> *(…) Esta enseñanza [la de las artes] ha sido visualizada, fundamentalmente, como un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como: Historia, Geometría, Caligrafía, etc. Esta tendencia ha contribuido a que la asignatura de Arte asuma una condición marginal, de inferioridad y dependencia en el sistema escolar (2001, p. 2).*

Pese a lo anterior, hoy en día ya no cabe duda de que la práctica artística no es un ámbito que actúa separadamente de los otros procesos cognitivos del sujeto. Por el contrario, todo está "entretejido" y es aquello lo que construye experiencia y conocimiento (Eisner, 2005). La educación en arte no es un área que debiera desarrollarse de forma separada de las otras disciplinas enseñadas en una institución, sino que debería operar conjuntamente en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes.

Muchos autores coinciden en los incontables beneficios de la Danza como disciplina artística, y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y socioemocional para quien la practica (ver Nicolás et al., 2010; Fuentes, 2006; García Ruso, 1997; Laban, 1978; Leese y Packer, 1991; Ossona, 1984; Mohanty y Hejmandi (1992). La danza, además de ser una vía de expresión individual de sentimientos, ha demostrado no solo reportar beneficios en la salud, sino que, además, la mayoría de las veces es también una actividad placentera.

Se podría decir, entonces, que la formación artística puede ser vista como una disciplina susceptible de ser educada. Vista no solo como un medio –por ejemplo, para otras actividades escolares-, sino que también como un fin en sí misma: la educación artística como una educación de la sensibilidad.

En Frutillar, una ciudad al sur de Chile, un grupo de niñas y niños estudian danza de manera metódica y formal, y en este camino educativo se están formando en conjunto con su círculo

familiar y su círculo educativo. Esta investigación busca conocer cómo los cuatro pilares de la educación de Delors (1996): *el conocer, el hacer, el vivir juntos y juntas, y el ser* se entremezclan con la educación de la sensibilidad en un curso de danza al sur de Chile.

Enfoque Estético de la Danza: La Percepción

Al igual que el diagnóstico hecho en *El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (Errázuriz, 2015), publicación que contiene una serie de artículos acerca de la estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares desde una perspectiva estético-social, esta investigación pretende resaltar el valor de la estética cotidiana para leer y documentar procesos de aprendizajes y formación en la danza.

La estética se ha visto históricamente restringida a una rama de la filosofía cuyo objeto privilegiado de estudio son las artes, o bien, reducida al mundo de la moda, los salones de belleza, etc. Así, se desconoce la importancia que la experiencia de la sensibilidad estética puede ejercer como un factor determinante en la configuración de la vida cotidiana, sus instituciones, escenarios y prácticas (Errázuriz, 2015). Es precisamente desde esa perspectiva, reconociendo la dimensión estética de la educación y el potencial educativo de la sensibilidad, que también se quiere reconocer el aspecto estético concebido en el lenguaje de la Danza, haciendo un levantamiento de las perspectivas que los mismos estudiantes tienen de esta dimensión estética.

En el cuaderno pedagógico *BAFONA: El potencial educativo de la danza* (CNCA, 2017) se indica que el lenguaje de la danza contiene los siguientes elementos: El cuerpo humano, la conciencia corporal, el movimiento, el gesto, la energía, el espacio, el tiempo, la relación con la música, la improvisación, la coreografía y la escenografía. La base de esta investigación son las subjetividades de los niños y niñas practicantes de danza en cuanto a este lenguaje y sobre la educación de la sensibilidad. La subjetividad es sumamente importante aquí, pues no es una simple alusión a estados interiores de la conciencia, sino que se concibe como una experiencia de apertura de la conciencia, que comprende al mundo como una experiencia fundamental de estar (ser) 'ya ahí' en el mundo, en la historia, y siempre en relación con otro (Errázuriz, 2015).

La gran obra de Elliot Eisner, profesor e intelectual de las artes y la educación permite acercarse a la noción de *percepción* desde una perspectiva estética. Según la RAE, percibir es "captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas" (Real Academia Española, s.f., definición 2). Podría decirse que Percibir es, en breve, "explorar cualitativamente la totalidad de un evento" (Eisner, 2009, p. 8). *Percibir* es una acción en la que lo que es mero contexto según el reconocer se vuelve central: la historia de los sujetos, su sensibilidad (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). Tal como en la danza, el sujeto se vuelve primordial para el objetivo de la obra, siendo fin y medio a la vez, al igual que el percibir.

Basándose en el trabajo de John Dewey (1934), se puede hacer una recolección de las tres características principales de percibir según Eisner. Primero, percibir es enlentecer la experiencia, lo que significa estar saboreando la acción, alargando el momento de reflexión. Segundo, percibir es conocer corporalmente el propio cuerpo como camino del conocimiento. Dice Eisner (2009): "los sentidos son nuestros primeros caminos hacia la conciencia, no hay nada en la mente que antes no hayamos tenido a mano" (p. 9). Es un llamado directo a los sentidos: el uso del tacto, del oído, de la visión, del olfato, del gusto.

Esto tiene una relación directa con la danza y el uso de cuerpos y sentidos para desarrollar el movimiento. De hecho, percibir, en tanto conocer corporalmente, significa redescubrir el vínculo entre los sentidos y la mente. Como se reconoce en *El (f) actor Invisible*, en pocas palabras, si los sentidos no asumen protagonismo en la educación, la posibilidad del desarrollo humano integral es una quimera (Marini, cit. en Errázuriz, 2015).

Así mismo, y aquí la danza adquiere un valor predominante, entender la acción de percibir en tanto conocer corporalmente significa recuperar el respeto por intuir, recordar, gustar y emocionarse como vías legítimas de explorar tanto el mundo como la condición humana (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). En esta línea, la tercera característica que menciona Dewey (1934) es: percibir es atender más a lo que puede ser que a lo que es. Eisner (1999) admite que percibir propone un aparente contrasentido al "honrar la sorpresa, hacer circular la ambigüedad, enfrentar la paradoja" (p. 157). Es decir, es dejarse sorprender por lo que estaría oculto, por lo que no se vería a simple vista.

Finalmente, es importante recalcar que en un paradigma de conocimiento educativo que no incorpora la corporalidad como un medio legítimo de conocer, será difícil enfrentar las paradojas que surgen al vincular las reglas de la razón con los movimientos de la sensación

(Marini, cit. en Errázuriz, 2015). Esto reconoce el papel predominante que la danza puede tomar en el contexto de formación de niños, niñas y jóvenes. Las diversas estrategias contemporáneas de integración curricular (inter, trans, multidisciplinar) serían, para Eisner, esfuerzos por llevar a la escuela una cualidad que las artes poseen de un modo natural: la exaltación de la percepción en tanto modo de conocer enlentecido, encarnado y posible (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). De hecho, Le Breton (2005) afirma que "la percepción (…) es camino de conocimiento" (p. 50). De acuerdo con ello, el sujeto se encuentra conectado al mundo a través de un complejo tejido de sentimientos y emociones, afectado constantemente por los acontecimientos que suceden; entonces "no hay proceso cognitivo sin una inversión afectiva, y viceversa" (Le Breton, 2005, p. 68).

La danza reúne dentro de su campo de acción la experiencia a través del trabajo corporal, congregando los sentidos, la percepción, las emociones, la conciencia, que son pilares para la construcción de conocimiento, y que son elementos fundantes dentro del proceso pedagógico. Le Breton (2005) expresa que la danza es infinita, pues encarna siempre provisoriamente un segmento de la infinidad posible de recursos corporales. Ella transforma el cuerpo en instrumento de conocimiento y de lenguaje, en un campo de sensaciones. Esta investigación busca indagar las percepciones de los estudiantes de danza sobre su relación con el cuerpo, su relación con los otros y su relación con ellos mismos. Y, además, observar cómo ese discurso ha cambiado desde que comenzaron a formarse en la disciplina.

Los Cuatro Pilares de Educación: *El Aprender a Conocer*, el Aprender a Hacer, el Aprender a *Vivir Juntos* y Juntas, y el *Aprender a Ser*

Para analizar los hallazgos derivados de las percepciones de los estudiantes, esta investigación utiliza como referente los cuatro pilares de la educación determinados por Delors ya en la década de los noventa.

El aprender a conocer, como dice Delors (1996), es adquirir los instrumentos de la comprensión. Conocer podría considerarse, a la vez, como medio y como fin de la vida humana. Es medio porque es aprender a comprender el mundo que nos rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los y las demás. Pero también es fin, pues puede significar un placer en sí mismo el comprender, conocer y descubrir.

El incremento del saber, que permite entender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996).

El *aprender a hacer* significa para un individuo tener la capacidad de poder influir sobre el propio entorno. El saber hacer es una competencia que le entrega al individuo herramientas para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. El *aprender a hacer* y *el aprender a conocer* son indisociables (Delors, 1996).

El *aprender a vivir juntas y juntos* incluye, en el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro, y en el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes (Delors, 1996). El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, solo entonces se podrá poner en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. Estos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. En este sentido, cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias entre los individuos (Delors, 1996).

Por último, la educación comprende un *aprender a ser*, es decir, un desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La tarea de la educación del siglo XXI será dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo (Delors, 1996).

Planteamiento General del Problema

Como ya se comentó, la literatura investigativa ha recalcado que la danza aún continúa siendo relegada a una disciplina más bien complementaria a otras áreas del conocimiento y de la expresión (Errázuriz, 2001). A principios de la década de los 90, el *Minnesota Center for Arts Education* saca las siguientes conclusiones: no hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la formación del profesorado es inexistente, falta un curriculum específico de danza, faltan espacios adecuados, medios y material bibliográfico, y existe una discriminación de género (Paulson, 1993). Estas conclusiones podrían mantenerse hoy como antecedentes en nuestro país.

Una década después, Herrera (2000) coincide con este diagnóstico y agrega que entre las principales causas de esta situación está el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la consideración eminentemente femenina de esta actividad y la falta de formación del profesorado. Así también, Nicolás et al. (2010), hace la observación que la danza no ha alcanzado la categoría de materia y, como máximo, ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos incluido en otras asignaturas escolares, como educación física.

Al momento de realizar esta investigación, se encontró poca literatura acerca de escuelas de danza en regiones, y solo se encontraron estudios más bien descriptivos sobre la oferta de cursos, talleres o clases de danza. Las investigaciones existentes eran acotadas y todas realizadas en la Región Metropolitana, principalmente investigaciones académicas de estudiantes que buscaban optar al grado de licenciados en danza o magíster en educación. Incluso, al revisar el repositorio de material pedagógico artístico para trabajar en establecimientos escolares se encontraron trabajos más bien ligados al ámbito de las artes visuales[2]. Si bien existe un ejemplar dedicado a la danza, este está ligado al folclor principalmente y desde un contexto centralizado . No existe documentación en contexto regional y tampoco dedicado a un público característico de una comunidad (como la mapuche, por ejemplo).

Ante este contexto, se hace necesaria una investigación que resalte los aportes que la danza tiene en la formación de niños y niñas en nuestro país. Pero no solo eso, también esta investigación requiere que sea contextualizada en una particularidad, que es un ambiente regional, descentralizado, pues históricamente en Chile el ambiente académico y artístico se ha concentrado en las grandes ciudades. También se hace necesario crear una investigación que levante la información desde los principales actores, es decir, que, a partir de la voz de los niños y niñas que han comenzado a practicar la disciplina, se desprendan los aportes de la danza en su formación, su desarrollo personal y su *transformación*.

Se hace necesaria también una aproximación estética sobre esta *transformación* en la vida de los y las estudiantes de danza, y cómo éstos perciben sus valores estéticos y su capacidad creadora. Específicamente, se requiere documentar cómo la danza impacta en la vida relacional de estas niñas y niños, en la percepción de sus propias vidas (sus cuerpos, sus sueños) y en la valoración de la danza, analizando el imaginario estético de los niños sobre esta.

De esta manera, el objetivo de la investigación es fomentar el desarrollo de programas de formación de danza en actores que comúnmente no están cercanos a este tipo de oferta, como lo son niños, niñas y jóvenes de regiones. Esto se realizó por medio de la documentación de un proceso de formación en danza a través de las percepciones de niños y niñas en una escuela de artes en el sur de Chile. A continuación, se desglosan los objetivos del estudio:

- Objetivo general:

Documentar un proceso de formación en danza a través del análisis del discurso y percepciones de niñas y niños que participan en la formación en danza de la Escuelas de las Artes del Teatro del Lago, analizando el cambio en sus vidas, con su entorno y respecto a la danza.

- Objetivos específicos:

i. Describir el contexto más próximo de formación: profesores, alumnos y familia, los cuales componen la configuración de la comunidad participante de programa de formación en danza y cómo ha evolucionado.

ii. Describir las percepciones, pasadas y presentes, acerca de la danza de las niñas y niños que son parte del programa de formación, basado en el examen del lenguaje de la danza y su potencial estético y creador.

iii. Describir las percepciones, pasadas y presentes, de las niñas y niños que son parte del programa de formación acerca de sus actitudes y capacidades, con énfasis en su autopercepción como bailarines, sus capacidades académicas y sus relaciones interpersonales.

iv. Describir las percepciones, pasadas y presentes, de las niñas y niños que son parte del programa de formación acerca de sus sueños y proyectos de vida.

Metodología

Para analizar el impacto que la formación en Danza genera en niños y niñas se realizó una investigación el primer semestre de 2021 de tipo cualitativa etnográfica que incluyó la utilización de dos métodos: Observación no participante y entrevistas en profundidad. Esto se desarrolló mediante un *estudio de caso* en un curso de danza en la Escuela de las Artes del Teatro del Lago. El estudio de caso corresponde a un método cualitativo que posibilita la investigación de un fenómeno en su contexto, permitiendo ahondar con profundidad, de manera comprehensiva e intensiva, en una unidad.

Debido a que se buscó evaluar el impacto y el cambio a través del tiempo desde que el niño o niña comenzó a estudiar danza, se hizo necesario realizar una investigación que incluyera un acompañamiento en el proceso de formación en danza, es decir, que incorporara el levantamiento de información tanto al inicio, durante el proceso y al término del semestre, buscando comparar las percepciones y observar cómo cambian y cómo han cambiado con años anteriores.

2. *Véase, por ejemplo, El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares; Propuesta Pedagógica a partir de la exposición "Los espíritus de la Patagonia Austral"; La escuela en entredicho: Conversaciones con Claudio di Girolamo.*

3. *Véase "Bafona: El potencial educativo de la danza. Cuaderno Pedagógico"*

Cada uno de los métodos cualitativos de investigación busca recoger información para responder a los objetivos específicos de este proyecto.

1) *La observación* es definida, por Marshall y Rossman, como la "descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (en Kawulich, 2005, p. 2), en la que son integradas "no solo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato" (Adler y Adler, cit. en Flick, 2004). La observación se caracteriza por contar con una mirada activa del investigador, la aplicación de entrevistas informales y notas de campo detalladas. Presenta distintas modalidades con implicancias teóricas profundas, referidas principalmente al grado de participación del investigador en el campo observado. Por tanto, esta herramienta metodológica permitirá observar cómo se van desenvolviendo las relaciones profesor-estudiantes, profesor-familia, familia-estudiantes, el contexto, y además la observación del desenvolvimiento de los cuerpos de los estudiantes y su movimiento en el espacio; apuntando a los objetivos específicos i y ii. Se realizó la observación de una clase a la semana, durante todo un semestre.

2) *La entrevista en profundidad* es entendida como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevistas (Taylor y Bodgan, 1994. p. 101). Se utilizó esta técnica porque permite que los propios informantes con sus palabras relaten sus vivencias y la forma en que ven el mundo. En específico, se utilizó la entrevista en profundidad del tipo "historia de vida" o "autobiografía sociológica", ya que en estas se trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común" (Taylor y Bodgan, 1994. p. 102). Se apunta a obtener "la historia de vida", su "historia de formación" de una manera personal e íntima.

   De esta manera, las entrevistas en profundidad permitieron recoger, a través del discurso de los niños y niñas, las percepciones presentes y futuras acerca de (i) la Danza y su potencial estético y creador, de (ii) sus actitudes y capacidades tanto artísticas/corporales como socioemocionales, y de (iii) sus sueños de vida. Las entrevistas se realizaron en tres momentos del proceso investigativo, al inicio, en la mitad del semestre, y al finalizar éste. Con esto se pudo indagar también en la evolución en el discurso.

Si bien la observación participante y las entrevistas en profundidad se diferencian entre sí, a la vez resultaron altamente complementarias. La diferencia principal entre ambas reside en los escenarios y situaciones en los cuales tiene lugar la investigación. La observación participante se lleva a cabo en situaciones de campo "naturales", en cambio los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador obtiene una experiencia directa del mundo social, mientras que el entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros (Taylor y Bodgan, 1994, pp. 101-102)

La clase investigada fue de grado 4, donde los niños y niñas tienen alrededor de 12 años, y que cuentan con al menos un año de experiencia previa practicando Danza. Se escogió esta etapa formativa porque a esa edad los estudiantes ya pueden hacer un análisis reflexivo más acabado sobre sus experiencias y sobre la percepción de la danza y su impacto en la vida. Y, además. porque estos niños y niñas ya han incorporado algún(os) año(s) de experiencia practicando danza por lo que, a través de las entrevistas, se puede recurrir a la memoria en cuanto al análisis del impacto de la disciplina en sus vidas.

Finalmente se entrevistó a 7 niñas, las cuales vivían en ciudades aledañas a la Escuela de las Artes del Teatro del Lago: Puerto Montt, Puerto Varas, Frutillar. Todas tenían por lo menos 5 años de práctica de danza.

Hallazgos y Discusión

Conocer

Las niñas que compartieron su experiencia a través de las entrevistas en profundidad, dieron a conocer que el formarse en danza significa, primero que todo, adquirir una conciencia de baile, es decir, un saber cómo usar el cuerpo y cómo prepararlo para realizar los ejercicios en la barra, en el centro y luego en la coreografía que integra lo anterior.

> *[La conciencia corporal] es la conciencia del cuerpo porque así uno sabe hasta dónde puede llegar. Igual uno puede romper esos límites para poder dar más, u otra vez cuando no se puede más hay que aceptarlo. Es importante porque uno tiene sus límites, hasta dónde puede llegar y hay que tener consciencia de lo que está haciendo y para qué, y cómo poder mejorar. (M., 12 años)*

El camino de desarrollo del saber cómo bailar se vive siempre con los otros y otras compañeros y con las profesoras y profesores. Las distintas clases que los estudiantes tienen (danza contemporánea, ballet, expresión dramática, preparación física y técnica académica) son instancias que enseñan una disposición corporal, mental y emocional hacia el aprendizaje de la danza. Así también, la formación se reafirma constantemente en espacios fuera de la sala de clases, como los pasillos y camarines, los cuales siempre implican un espacio compartido con los y las demás. Por lo tanto, se podría decir que se forma un *hábito de aprendizaje* y, a la vez, un *hábitat* que fomenta *el aprender a conocer*.

Es un *hábito* porque significa una rutina y estructura de vida para las niñas y niños, que gira en torno a la danza. Asimismo, la formación permite crear un *hábitat* que contiene personas, espacios e interacciones que promueven el estudio. Las compañeras y compañeros del ballet comienzan a ser amigos entre ellos, compartiendo gustos y proyectos. La familia se ve envuelta también en el mundo de la danza y desarrollan relaciones con el profesorado y las otras familias participantes. Como se dijo, no solo la sala de clases, sino también los pasillos, los camarines y el tránsito desde y hacia el teatro son espacios donde se vive y habla sobre la danza.

Hacer

El ejecutar correctamente es el principal fin que las chicas participantes del estudio ven en la danza. De esta manera, las clases y las interacciones verbales entre las estudiantes y con la profesora son mayoritariamente acerca de cómo hacerlo y es ahí cuando la imagen de otras cosas o de otros, en este caso la profesora, juega un rol fundamental. Si bien las niñas no reco-

nocen en una primera instancia qué otras “formas de hacer” aprenden, sí incluyen en su discurso el cómo la danza les ha ayudado a hacer las cosas de manera distinta en el colegio, por ejemplo, ayudándolas a ser ordenadas, organizadas y metódicas.

Me ha ayudado a ser más disciplinada, más ordenada y organizada. Cuando estoy aburrida, bailo ballet. Si aprendo algo, lo improviso después. Creo que sin ballet no sería muy productiva, estaría en mi cama todo el día, viendo videos. (V., 11 años)

La danza se instaura como una disciplina que se basa en el hacer y el aprendizaje por imitación. En este estudio de caso, la imitación se ve empapaba del contexto particular de la región, por ejemplo, el volcán, el viento, las aves, el agua del lago, la lluvia. Estas prácticas fueron observadas en los procesos de aprendizajes y en el relato de las profesoras.

Vivir juntas y juntos

La formación en danza pasa fundamentalmente por dos niveles: el individual y el grupal. Estos no son consecutivos, sino que se desarrollan a la vez, de manera circular y retroalimentada. Las niñas y niños deben conocerse a sí mismos para conocer sus límites y sus fortalezas. Es una exploración constante de sí mismos que involucra a la vez lo corporal y lo emocional. El bailar significa un cuerpo, pero un cuerpo que siente. El formarse como bailarines es un saber del cuerpo, para generar movimiento, gesto y expresión y con ello llegar a los demás.

Siempre me siento un poco nerviosa, pero cuando ya estoy ahí, en la sala con la barra, la sensación se vuelve a calma: mi cuerpo se relaja y se conecta con la danza. Yo en el colegio, mi cuerpo es una persona, pero en ballet soy distinta. Soy muy calmada, me llevo por la música y se puede decir que soy como una masa, bien blanda y suave. (D., 13 años)

Lo grupal se entiende por lo detallado anteriormente acerca del proceso de aprendizaje a través de la imitación del otro. También ocurre en el entender que una coreografía y presentación solo saldrá bien si es que todo el grupo está alineado.

También, al formarse un hábitat de formación es inevitable el desarrollo de una cultura artística. Es un *vivir juntos* en torno al arte. Como toda cultura, se desarrolla un lenguaje: el lenguaje de la danza. Este lenguaje hace que la comunidad de bailarines, familia y profesorado se comuniquen entre ellos y hacia el exterior. Un momento culmine de este proceso, y como símbolo ritual, es el acto de fin de año. En este se congrega toda la comunidad, con la presencia de una audiencia significativa, para cerrar un periodo de crecimiento. Acá aparecen todos los elementos del lenguaje de la danza (CNCA, 2017): el cuerpo humano, la conciencia corporal, el movimiento, el gesto, la energía, el espacio, el tiempo, la música, la improvisación, la coreografía y la escenografía.

Las conozco a todas. En clases presenciales conversábamos más porque teníamos tiempo cuando llegábamos, al momento de calentar. Antes, mirábamos juntas la clase que venía antes y a veces practicábamos la barra y el centro, y nos corregíamos entre nosotras. Para la presentación final volvíamos a ensayar la obra, lenta, para las que no se la sabían. Lo que más me gustaba es el ensayo general, porque nos poníamos el vestuario y nos maquillábamos y me gustaban las presentaciones porque había un montón de gente. Una vez, salí al escenario y las luces no me dejaron ver, solo me reí y después me calmé. O a veces me dan ganas de ir al baño, pero solo por los nervios. (V., 11 años)

Ser

Cuando las bailarinas hablaron sobre su futuro, todas veían una escena en la cual la danza estaría presente de alguna manera, ya fuera de forma protagonista o de manera complementaria en su vida. Sin miedo, muchas de ellas piensan su futuro en algún escenario internacional, destacándose entre otros bailarines y bailarinas. Lo que dejan ver sus palabras, es que la danza ha permeado sus trayectorias de vida de una manera ya irreversible. Son bailarinas, y lo seguirán siendo independiente del camino de oficio o laboral que decidan tomar.

A mí me gustaría nunca dejar de lado la danza. Si algo no me sale bien, no frustrarme y seguir intentándolo. De aquí

Ilustraciones del libro "El lago, el volcán y las bailarinas". La ilustradora es Antonia Roselló Rodríguez

a los 18, me gustaría seguir con el ballet y yo me veo como saliendo del colegio y yendo corriendo con mi bolso a una clase o a un examen. Siempre lo veo así cuando lo pienso. (E., 11 años)

Ellas son bailarinas mientras lo practican, pero también fuera del teatro ya que su vida está organizada en torno a la práctica. Además de esto, piensan en un futuro relacionado con las artes, tanto a nivel individual como ya se dijo, como a nivel social. Esperan que haya más oferta cultural en su región y en el país, y que también todas las expresiones artísticas sean valoradas.

Últimas Reflexiones

Como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, la educación tiene el propósito de proporcionar a las personas las herramientas necesarias para ejercer su juicio, desarrollar sus emociones y aplicar su imaginación, de modo que puedan desarrollar sus talentos y convertirse en autores de su propio destino. La invitación final es a abrirse a la experiencia de la sensibilidad, a captar el entorno a través de los sentidos. Las subjetividades y las experiencias vividas suceden siempre en relación con un otro y con apertura al mundo. Es posible construir un sentido de manera colectiva si se educa la sensibilidad estética y si se comienza a percibir enlenteciendo la experiencia; los testimonios recogidos en esta investigación son una prueba de eso. Por esto y mucho más, los sentidos deben asumir protagonismo en la educación.

Esta investigación tuvo como producto un libro ilustrado para niños y niñas el cual contiene la historia de una chica que estudia danza en el sur de Chile. En la búsqueda por documentar el proceso de formación en danza, todas las entrevistadas transmitieron, a través de conversaciones, la mayoría de las anécdotas, personajes y escenas que aparecen en la historia. Este libro, titulado *El lago, el volcán y las bailarinas (2021)*, se encuentra disponible en formato digital en el siguiente enlace: https://youtu.be/Rle-8iw9pWs?si=Axou54z70lFy7B49; además de su formato físico disponible en algunas bibliotecas públicas en Santiago y en la Región de Los Lagos[4; 5].

4. *Bibliotecas públicas en la RM y Región de Los Lagos: http://www.bncatalogo.cl/F/QR8VUE6IE6HG66VP12LMRLCI3DRGCNXY53MQQRU8TPTUN4XGKB-02686?func=full-set-set&set_number=030480&set_entry=000001&format=999*
5. *Librerías en R. de Los Lagos: https://www.libroslamaga.cl/product/el-lago-el-volcan-y-las-bailarinas ; https://www.librosmackay.cl/libros/el-lago-el-volcan-y-las-bailarinas/*

Referencias

- *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). (2017).* Cuaderno pedagógico *BAFONA: El potencial educativo de la Danza*. Santiago: Chile.
- *Delors, J. (1996).* Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- *Dewey, J. (1934).* Art as Experience. Nueva York: Penguin.
- *Eisner E. (1999).* Getting to the Basics in Arts Education. Journal of Aesthetic Education, Vol. 33 (4), 145-159.
- *Eisner E. (2005).* "El arte en las Ciencias Sociales". Extracto de la exposición en European Association for Research on Learning and Instruction. Nijvenen, The Netherlands, 1995. Revista Enfoques Educacionales (7): 81-91.
- *Eisner E. (2009).* What Education Can Learn from the Arts? Art Education 62 (2), 6-9.
- *Errazuriz, L. (2001).* La educación artística en el sistema escolar chileno. En UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean. Recuperado de: https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/la-educacion-artistica-en-el-sistema-escolar-chileno/
- *Errázuriz, Luis Hernán (editor). (2015). El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Departamento de Educación Artística, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/el factor- invisible/
- *Flick, Uwe. (2004).* Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia Galiza. Madrid, España.
- *Fuentes, A.L. (2006).* El valor pedagógico de la Danza. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- *García Ruso, H. M. (1997).* La Danza en la escuela. Barcelona: Inde.
- *Herrera, S. (2000):* Ver la música, escuchar el movimiento. Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 5, 1-4.
- *Kawulich, Barbara. (2005).* La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research, Sozialforschung. Volumen 6, N°2. Art. 43. Disponible en : http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf
- *Laban, R. (1978).* Danza educativa moderna. Buenos Aires: Paidós.
- *Le Breton, D. (2005).* Cuerpo sensible. Santiago: Metales Pesados
- *Leese, S. y Packer, M. (1991).* Manual de Danza. La Danza en las escuelas, como enseñarlas y aprenderlas. Madrid: EDAF.
- *Mohanty, B.; Hejmandi, A. (1992).* Effects of intervention training on some cognitive abilities of preschool children. Psychological studies (Mysore, India), vol. 37, 31-37.
- *Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., & Vigueras, J. C. (2010).* La Danza en el ámbito de educativo. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (17), 42-45.
- *Ossona, P. (1984).* La educación por la Danza. Barcelona: Paidós.
- *Paulson, P. (1993).* New work in dance education. Arts Education Policy Review, 95 (1), 31- 35.
- *Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987).* Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós. Barcelona, España.

Espacios de Danza: Dos Enfoques Antinormativos para Procesos de Creación Coreográfica y Práctica Pedagógica

Paulina Abufhele Meza[1]

Resumen

El rol del espacio ha ganado relevancia en la danza contemporánea en los últimos años, aunque la relación entre cuerpos en movimiento y espacios coreográficos sigue siendo una cuestión abierta. Este texto, basándose en nociones provenientes de la geografía y la coreografía, examina dos enfoques antinormativos: el de Claire Cunningham, desde el movimiento crip, y el de Stefanie Katzer, desde la danza de habilidades mixtas. Claire cuestiona el capacitismo y el productivismo mediante un método que prioriza la atención, el cuidado y la responsabilidad, centrando temporalidades y corporalidades discapacitadas, y la experiencia de diversas comunidades marginalizadas. Stefanie plantea un enfoque plural y procesual que supera las dicotomías entre discapacidad y normatividad, destacando la mediación y la interacción con múltiples sentidos y dimensiones del movimiento. Ambos enfoques amplían los límites de la danza contemporánea al transformar métodos, discursos y espacios, visibilizando y reduciendo desigualdades estructurales y desafiando políticas corporales excluyentes. Plantean una crítica a la cultura normativa de ensayos y clases arraigada en los espacios de danza, promoviendo un cambio de actitud hacia la proliferación de espacios de danza heterogéneos y diversos en múltiples dimensiones, mediante la aplicación transversal de una postura crítica, tanto en la creación coreográfica como en la práctica pedagógica.

Palabras clave:

espacio de danza, danza de habilidades mixtas, capacitismo, coreografía.

Abstract

The role of space in contemporary dance has become important in recent years, yet the relationship between moving bodies and choreographic spaces remains to be an open question. This text, relying on notions from geography and choreography, examines two antinormative approaches: Claire Cunningham's, rooted in the crip movement, and Stefanie Katzer's, from mixed-ability dance. Claire challenges ableism and productivism through a method that prioritizes attention, care, and responsibility, focusing on disabled temporalities and corporealities, as well as the experiences of marginalized communities. Stefanie, in turn, proposes a plural and processual approach that transcends the dichotomy between disability and normativity, emphasizing mediation and interaction through multiple senses and modes of engagement. Both approaches expand the boundaries of contemporary dance by transforming methods, discourses, and spaces, making visible structural inequalities and challenging exclusionary bodily politics. They present a critique of the normative culture of rehearsals and classes entrenched in traditional dance spaces, promoting a shift toward the proliferation of heterogeneous and diverse dance spaces in multiple dimensions. This is achieved through the transversal application of a critical stance in both choreographic creation and pedagogical practice.

Keywords:

dance space, mixed-ability dance, ableism, choreography

1. *Paulina Abufhele Meza (paulina.abufhelemeza@ruhr-uni-bochum.de) es bailarina, coreógrafa y profesora de danza. Estudió Licenciatura en Danza en UAHC y UDLA (Chile) y actualmente cursa el Máster en Investigación Escénica en el Instituto de Estudios Teatrales de la Universidad de Bochum (Alemania). Además de dirigir grupos de danza y teatro, es coreógrafa del colectivo WHY NOT? y realiza proyectos por encargo. Ha colaborado con comentarios y críticas escénicas en revistas especializadas, participado en ediciones de libros sobre música y musicología, y realizado traducciones de artículos para diversos proyectos de investigación autogestionados.*

Presentación

En los últimos años, el ámbito profesional y académico de la danza contemporánea ha promovido diversos proyectos para reflexionar acerca de los espacios de danza, de creación y formación dancística, de un modo sensible a las desigualdades estructurales vinculadas a la clase, el género, la raza y el capacitismo. Mi reflexión sobre estos temas parte de experiencias en estudios crip[2] y danza de habilidades mixtas, así como de conversaciones sobre la relación cuerpo-espacio con amigxs[3], y de la intención de acompañar un concepto propuesto por el investigador libre y filósofo del sur Santiago Díaz de lo *corporante*, desarrollado como parte de una propuesta más amplia que aborda las pedagogías corporantes. Este concepto se define como:

> *La experiencia de un sentido de lo corporal en el cual la sensibilidad, las afectaciones y los devenires se conjugan como un desafío anímico-político de transfiguración est/ética de las corporalidades y que (...) puede suceder en y desde los espacios educativos de la formación docente. (Díaz, 2024, p. 6).*

Siguiendo los devenires anímico-políticos de transfiguración est/ética de las corporalidades y mi vínculo afectivo con esta noción de lo corporante, recurro a materiales de campos muy diversos para reflexionar sobre espacios de danza menos normativos, alineándome con quienes cuestionan críticamente los fundamentos de los estudios de danza y la investigación escénica. Este texto se centrará en mi participación como cursante del workshop *Invitation to Attend* de Claire Cunningham y la capacitación docente de danza *¿Cómo entra la obra de arte en el cuerpo?* de Stefanie Katzer, analizando cómo estas dos instancias contribuyen a repensar las prácticas de creación y formación en la danza contemporánea.

2. *Crip, del inglés cripple (lisiadx en castellano), reapropia el término para simbolizar resistencia al capacitismo más allá de los Estudios de la Discapacidad, analizando cómo género, raza, discapacidad y clase se entrelazan en estructuras opresivas. Desde McRuer (2006), la teoría crip y el movimiento crip cuestionan el poder, rechazando la normatividad de la capacidad y la obligatoriedad de la heterosexualidad.*

3. *Entendiendo los desafíos que implica, esta reflexión emplea un lenguaje no binario para reconocer todas las identidades que dialogan con el texto, prefiriendo la "x" por su capacidad de cuestionar las normas lingüísticas binarias.*

Espacios de Danza: Interacción, Poder y Pertenencia

Influenciados por la musicología, la historia del teatro, la antropología y los estudios culturales, los estudios de danza se centran en el cuerpo, el movimiento y sus implicaciones culturales e históricas (Franko, 2019). El cuerpo danzante, siendo analizado como una representación estética y social, comunica significados y cuestiona normas ideológicas.

Con el giro lingüístico a partir de los setenta, se comenzó a reconocer que el lenguaje corporal, el movimiento humano y la danza podían ser analizados desde la perspectiva de la semiología o la semiótica, disciplinas que exploran los signos y sus significados. Según Longhurst (2001), este enfoque ha reducido el cuerpo en la danza como algo "incorpóreo, sin carne, sin fluidos, poco más que un territorio lingüístico. La materialidad del cuerpo se ve reducida a sistemas de significación" (cit. en Johnson, 2011, pp. 100-101). Por su lado, la geografía humana ha recuperado un interés por las relaciones políticas entre los cuerpos y el espacio (Johnson, 2011).

Los espacios de danza, ya sean de exhibición, formación o entrenamiento, exceden el rol de escenarios de representación: configuran estructuras de poder donde las políticas del cuerpo crean y disputan constantemente —a menudo de manera sutil— "zonas de inclusión y exclusión que, con frecuencia, están racializadas y basadas en la clase social" (Johnson, 2011). A esto, Khan (2019) añade que la danza está atravesada no sólo por normas de raza y clase, sino también de género y sexualidad. Como microcosmos de las dinámicas sociales, estos espacios son fluidos, heterogéneos y profundamente políticos, estrechamente vinculados a estructuras de poder y políticas corporales (Johnson, 2011).

Como recuerdan Ravn y Rouhiainen (2012), la danza es siempre y de manera inextricable, un fenómeno espacial: se forma, se produce y ocurre en el espacio. Si bien el espacio coreográfico se considera a menudo implícitamente como un contenedor para la acción coreográfica (Rubidge, 2012), es importante recordar que "todos los modos de percepción, incluida la visión, son multimodales y relacionales" (Rubidge, 2012, p. 6). Es decir, pese a la tendencia a entender el espacio de danza como puramente visual, el espacio configurado por los cuerpos en movimiento no es simplemente una infraestructura estática o externa a ellos, sino que "está en constante flujo, con contornos maleables, es multidimensional en lugar de métrico y se experimenta más a través de la kinestesia que de lo óptico" (Rubidge, 2012, p. 7).

De acuerdo a McCormack (2008), la interacción de los cuerpos en movimiento genera una potencia espacial que es simultáneamente física, afectiva, kinestésica, imaginativa, colectiva, estética, social, cultural y política. Más allá de su dimensión visual, la danza no solo es generada en espacios físicos, sino que también genera diferentes tipos de espacios (McCormack, 2008). En este sentido, el espacio no es un ente pasivo; es también afectado y creado en la interacción con los cuerpos en movimiento. Pensar en los cuerpos danzantes, entonces, no puede ser solo reflexionar sobre los cuerpos en sí mismos: implica pensar con y a través de los espacios que estos cuerpos generan y transforman (McCormack, 2008).

Aspectos como la apariencia física, los protocolos de vestimenta, el nivel de conocimiento disciplinar, el compromiso y la actitud de participación forman parte de un entramado jerárquico específico de cada espacio de danza. Por tanto, estos no se limitan a su dimensión comunicativa, representacional o estética, sino que incluyen procesos que reconfiguran la relación con la danza, atravesados por marcadores como raza, clase social, género, edad, normatividad cuerpo-mente, delgadez y proporciones corporales.

Habitar un espacio de danza no es una acción neutral: implica negociar acuerdos explícitos o implícitos de participación y adscribir temporalmente a una comunidad de pertenencia (Rosas Mantecón, 2009). Este proceso está atravesado por múltiples desigualdades estructurales referidas a cuerpos y disponibilidades, a la organización del tiempo y el espacio, y a la percepción de lo posible o alcanzable (Rosas Mantecón, 2009). Como espacios afectivos, son dinámicos y se reconfiguran constantemente mediante el movimiento y la interacción. En ellos se disputan los modos de organizarse para concretar la experiencia de la danza, se exploran formas de participación política cotidianas y locales, y se desafían los modos instituidos de vivir.

Fotos:
Foto © Stefanie Josefine Katzer

Título: LAG Tanz NRW – Capacitación "¿Cómo entra la obra de arte en el cuerpo? Las obras de arte como punto de partida para creaciones de danza"

Año: marzo de 2024

En los últimos años, pese a su relativa marginalización en los estudios de danza, valiosas contribuciones de epistemologías racializadas y movimientos disidentes, como las antirracista, crip y queer, así como desde disciplinas como la sociología, la geografía humana y los estudios decoloniales, han comenzado a llenar estos vacíos.

El Capacitismo en los Espacios de Danza

El capacitismo es un sistema de creencias y prácticas que privilegia a las personas consideradas "capaces" según estándares normativos de funcionalidad física, mental o sensorial, mientras discrimina, excluye o devalúa a quienes no cumplen con estos criterios (Campbell, 2009). En el contexto de los espacios de danza, este se refiere a una corporalidad y temporalidad normativas, construidas desde una perspectiva que perpetúa un sistema de deseabilidad desigual, lo que privilegia ciertos cuerpos y experiencias mientras excluye a otros.

La coreógrafa escocesa Claire Cunningham aborda este tema en su ensayo *Equations of Care and Responsibility* (2022), donde reflexiona sobre cómo los espacios escénicos son diseñados para ciertos cuerpos:

> *Creo que muchos de nosotros consideramos que cuando creamos performances escénicas estamos construyendo nuestras utopías de cómo queremos que sea el mundo, pero la trampa (o la exclusividad) que muchos crean es construirlo a su propia imagen. Muchos creadores escénicos (…) hacen obras que solo pueden ser aprehendidas por alguien que es exactamente como ellos. Históricamente, este ha sido un grupo demográfico muy reducido. Además de ser racista, clasista, gordofóbico, discriminador por edad, misógino, trans/homofóbico, ha sido muy, muy capacitista. Los espacios de performance que hemos construido tradicionalmente esperan cuerpos muy particulares. Se espera que los cuerpos sean: con plena visión, completamente funcionales auditivamente, bipedulares/caminantes (y capaces de subir escaleras), relativamente delgados (según el diseño de los asientos y su disponibilidad), capaces de sentarse erguidos, quietos y en silencio durante largos períodos de tiempo, capaces de concentrar su atención de una manera muy específica o dirigida durante largos períodos de tiempo. [Traducción propia] (Cunningham, 2022, p. 71).*

Claire señala que incluso asistir como espectadorx a un espacio escénico supone un esfuerzo significativo, ya que requiere planificación, recursos económicos, organización y, en muchos casos, enfrentarse a barreras físicas y actitudinales (Cunningham, 2022, p. 73). Estas observaciones también son aplicables a quienes participan en clases, ensayos o espacios de creación escénica, donde frecuentemente se descuidan aspectos esenciales de seguridad física y psicológica. Esto puede exponer a lxs participantes a experiencias de humillación o menosprecio.

En muchos casos, no se proporciona información adecuada sobre la accesibilidad del lugar, tanto en términos de infraestructura como de ubicación. Tampoco se aclara si habrá acceso continuo a los baños, ni se especifica la frecuencia de las pausas. Además, es común que no se ofrezca tiempo suficiente para reflexionar sobre el consentimiento en actividades que impliquen contacto físico, negociar los límites personales y grupales, o sobre la posibilidad de abandonar la actividad libremente en cualquier momento. Los posibles riesgos, como grados de dolor o molestias, rara vez son discutidos, lo que da cuenta de la concepción abstracta e incorpórea del cuerpo en los espacios de danza que detectaba Johnson.

Desde el punto de vista psicológico, lxs asistentes a estos espacios no tienen garantías de que no serán maltratados o menospreciados si no cumplen con las expectativas de rendimiento físico o de atención sostenida. En cambio, se prioriza a quienes son percibidxs como más "capaces", rápidxs, disciplinadxs y menos cuestionadorxs. Esta lógica tiende a consolidar relaciones jerárquicas y un modelo capacitista basado en dicotomías rígidas: correcto/incorrecto, bien/mal, positivo/negativo.

En mi experiencia personal, recuerdo un frío día de invierno durante una clase de técnica académica. La profesora insistía agresivamente en que usáramos únicamente malla y medias de ballet, a pesar de que las condiciones de frío eran evidentes. Mi cuerpo estaba incómodo, y no se me permitió expresar mi malestar. Ante mi insistencia, fui verbalmente agredida por la profesora, quien desestimó mis preocupaciones, y fui sancionada por cuestionar una norma que priorizaba la etiqueta por sobre la seguridad y la salud. En clases de técnica moderna y contemporánea también percibí muchas veces este control sobre los cuerpos, a veces de forma directa y otras más sutil. Se pasaban por alto preguntas fundamentales, como qué necesita cada cuerpo para prepararse, y no se consideraba la heterogeneidad de los ritmos y formas de asistencia, participación y aprendizaje de cada persona.

Claire Cunningham y las Coreografías de Cuidado

En 2022, tuve la oportunidad de participar en el workshop de danza contemporánea *Invitation to Attend (Invitación a asistir)*, dirigido por Claire Cunningham, como parte de mi cursada del magíster en Investigación Escénica en la Universidad de Bochum.

Claire Cunningham es una artista escénica y creadora de performances multidisciplinarias, radicada en Glasgow, Escocia. Fue artista residente en Tanzhaus NRW Düsseldorf, Alemania, Artista Afiliada en The Place, Londres y Einstein Professor for Choreography, Dance and Disability Arts en la Universidad de las Artes de Berlín. Reconocida como una de las artistas discapacitadas de mayor renombre internacional en el Reino Unido, el trabajo de Claire se centra en el estudio de la experiencia crip y la discapacidad, en las prácticas de cuidado y en el cuestionamiento de las nociones sociales de conocimiento y valor.

Claire llama “Coreografía del Cuidado” a una práctica que pone la atención en el tiempo, el diseño, la comunicación y la performance como oportunidades para ejercer el cuidado. El workshop *Invitation to Attend (Invitación a asistir),* en el que participé y que aborda premisas similares, me llevó a reflexionar sobre la política del espacio en la danza, un tema que ya había explorado desde perspectivas sociológicas, antropológicas, antirracistas y decoloniales. Reflexionando sobre su método de composición coreográfica, Claire dice:

> *Como bailarina, sé que mi velocidad de movimiento es diferente a la de unx bailarinx con corporalidad normativa. A lo largo de los años he aprendido a no intentar ir más rápido ni a sentir vergüenza por esa diferencia, sino a aceptarla y crear material que funcione con el tiempo real que mi cuerpo necesita y a aprender a llevar al público a ese marco temporal. [Traducción propia] (Cunningham, 2022, p. 70).*

En lugar de ajustarse a las demandas de un público normativo y adoptar una temporalidad dramatúrgica rápida y dinámica, en sus obras Claire invierte la orientación hacia la norma, priorizando la velocidad de movimiento y el ritmo de creación que su propio cuerpo necesita y desea. En sus obras escénicas y en los workshops que realiza, lo que define aspectos como la locación, duración, formato, tipo de proceso y contenido, es concretamente su foco en el centramiento de la experiencia de públicos pertenecientes a comunidades marginadas.

Al romper con la expectativa productivista y capacitista, su enfoque ajusta horarios y pausas de manera mediada, para adaptarse hacia quienes requieren más tiempo y asistencia para levantarse, desplazarse o atender responsabilidades familiares. Estos ajustes se organizan mediante encuestas individuales al inicio de los procesos creativos, fomentando acuerdos democráticos de manera discreta, que respeten la dignidad de lxs participantes en una cultura de ensayo que suele ser excluyente.

Otro aspecto del enfoque de Claire es su estilo de presentación personal al compartir información sobre sí misma en público de manera consciente, a través de una descripción oral. Al identificarse como artista de performance y coreógrafa blanca discapacitada (Cunningham, 2022), no solo facilita el acceso auditivo a una imagen de sí para personas con visión limitada, sino que también hace visibles pri-

vilegios estructurales en un entendimiento interseccional de su propia posicionalidad social, étnica y geopolítica. En mi experiencia, estos aspectos de socialización a menudo son evitados por otros artistas blancxs no discapacitadxs en el contexto de la danza escénica en Europa.

Es importante considerar que esta actitud es una excepción a la regla, ya que la danza, disciplina asociada a un alto estatus social mayoritariamente entre clases medias y altas, otorga un acceso particularmente privilegiado a las personas blancas (Brook et al., 2020). Sin embargo, en un sistema que reproduce capitalismo y capacitismo, estas ventajas estructurales tienden a volverse invisibles con el tiempo. Como señala Rosas Mantecón (2008, p. 191), las ventajas y desventajas sociales acumulativas (como la proximidad adquirida al ámbito profesional de la danza), "van borrando las huellas de su adquisición" a lo largo del proceso de transmisión cultural. Es en este contexto que el gesto de Claire resulta tan significativo.

También pude presenciar un uso político de la información de este tipo en el encuentro *Positionen Szenischer Forschung*, realizado en la Ruhr-Universität de Bochum en Diciembre del 2022, en el que Claire inauguró su *Lecture Demonstration* titulada *4 Legs Good*, advirtiendo que planifica cuidadosamente tanto en sus performances como en sus charlas públicas el uso de elementos de audiodescripción creativa (que interpreta ella misma), además de la transcripción visual sincronizada en vivo de su presentación. Este enfoque se alinea con el concepto de *aesthetics of access (estética del acceso)*, introducido por la compañía inglesa Graeae Theatre en 1997 (Romero-Fresco, 2021, p. 175), el cual busca usar herramientas de accesibilidad en el campo teatral, como la audiodescripción y el subtitulado, como materiales propiamente artísticos, dramatúrgicos o estéticos desde el inicio del proceso creativo, en lugar de añadirse al final como un complemento adicional, externo a la obra, destinado a incluir a un sector específico del público identificado por su discapacidad.

Acerca de la relación entre información y poder, Claire comenta:

> *En muchas situaciones, el acceso para las personas con discapacidad está estrechamente relacionado con la información. La falta de información genera una falta de acceso porque elimina o reduce la capacidad de agencia de las personas y, por lo tanto, su poder para tomar decisiones por sí mismas o prepararse adecuadamente para una situación." (…) "Como creadores escénicos y espacios de performance, cuando proporcionamos información clara sobre nuestro trabajo (…) damos a las personas la posibilidad real de decidir si quieren comprometerse con el trabajo o el espacio. [Traducción propia] (Cunningham, 2022, p. 74).*

Esta visión se vincula a su vez con la cultura crip, una identidad política y cultural adoptada por algunas personas con discapacidad, así como un movimiento social y un campo de estudio originado en los años 80 en conexión con los Disability Studies. Los Estudios Crip critican las barreras físicas y expectativas sociales, cuestionando ideas de normalidad, productividad e independencia. Al respecto Claire reflexiona:

> *Si bien los Crip Studies tienen su origen en experiencias de personas con discapacidad, sordera, deficiencia visual, enfermedades crónicas y neurodivergencias, muchas de estas cuestiones, como el acceso respectivo a baños, el lenguaje, aprehensión ante el contacto físico o la hostilidad, también serían reconocidas por personas trans/no binarias, con sobrepeso, refugiadas/inmigrantes, sobrevivientes de violencia o abuso, entre otras identidades. [Traducción propia] (Cunningham, 2022, p. 73).*

Ya sea aplicado a los procesos de creación escénica, la dirección de grupos de danza o la enseñanza de la técnica, en este enfoque se busca fomentar un tipo de sensibilidad y solidaridad que conecte diversas formas de opresión y experiencias de marginalización. Desde mi perspectiva, esta práctica, compatible con el antirracismo y la decolonización, reconoce que la experiencia de tercermundización y la violencia colonial son políticamente afines a la lucha contra la norma heteropatriarcal y el capacitismo.

Otros ejercicios de creación coreográfica de Claire no podrán ser abordados aquí debido a la extensión de este texto, pero incluyen un elaborado repertorio de secuencias de danza basadas en el uso/abuso, estudio y distorsión de las muletas; pautas de trabajo centradas en el sonido del movimiento; y métodos para modificar la dinámica de la atención y la percepción del cuerpo y el espacio. Sin duda, valdría la pena ahondar en ellos a futuro.

Stefanie Josefine Katzer y la Danza de Habilidades Mixtas

Stefanie Josefine Katzer es bailarina, profesora de danza y terapeuta en psicomotricidad. Estudió en la Universidad de Artes de Folkwang bajo la dirección de Pina Bausch. Combina la danza con enfoques psicomotores en contextos educativos y terapéuticos. Trabaja en un teatro inclusivo, como docente de educación en danza y en la mediación del arte a través de esta disciplina.

Conocí a Stefanie en enero de 2024 durante un evento cultural llamado Kulturparkour en el espacio Saalbau de la ciudad de Witten en Alemania, organizado por MEISTERWERK MENSCH, una asociación que promueve la inclusión sociocultural de personas con discapacidades. El evento, diseñado como un recorrido con stands de pintura, costura, teatro, circo, fotografía y canto en coro, ofrecía talleres introductorios para personas de todas las edades y orígenes, con y sin discapacidad.

En el stand de la compañía ENSEMBLE_X, donde yo trabajaba en la mediación de danza, Stefanie ofrecía una experiencia sensorial y artística titulada: *Mover, ver, escuchar, sentir: convertirnos en una instalación interactiva* (Bewegen, Sehen, Hören, Fühlen – wir werden selbst zur interaktiven Plastik). Había dispuesto una amplia variedad de materiales —cuerdas, varas, esponjas, imágenes geométricas y telas— que lxs visitantes podían usar para crear esculturas temporales o instalaciones, según sus intereses y preferencias, ya sea de forma individual o en grupo.

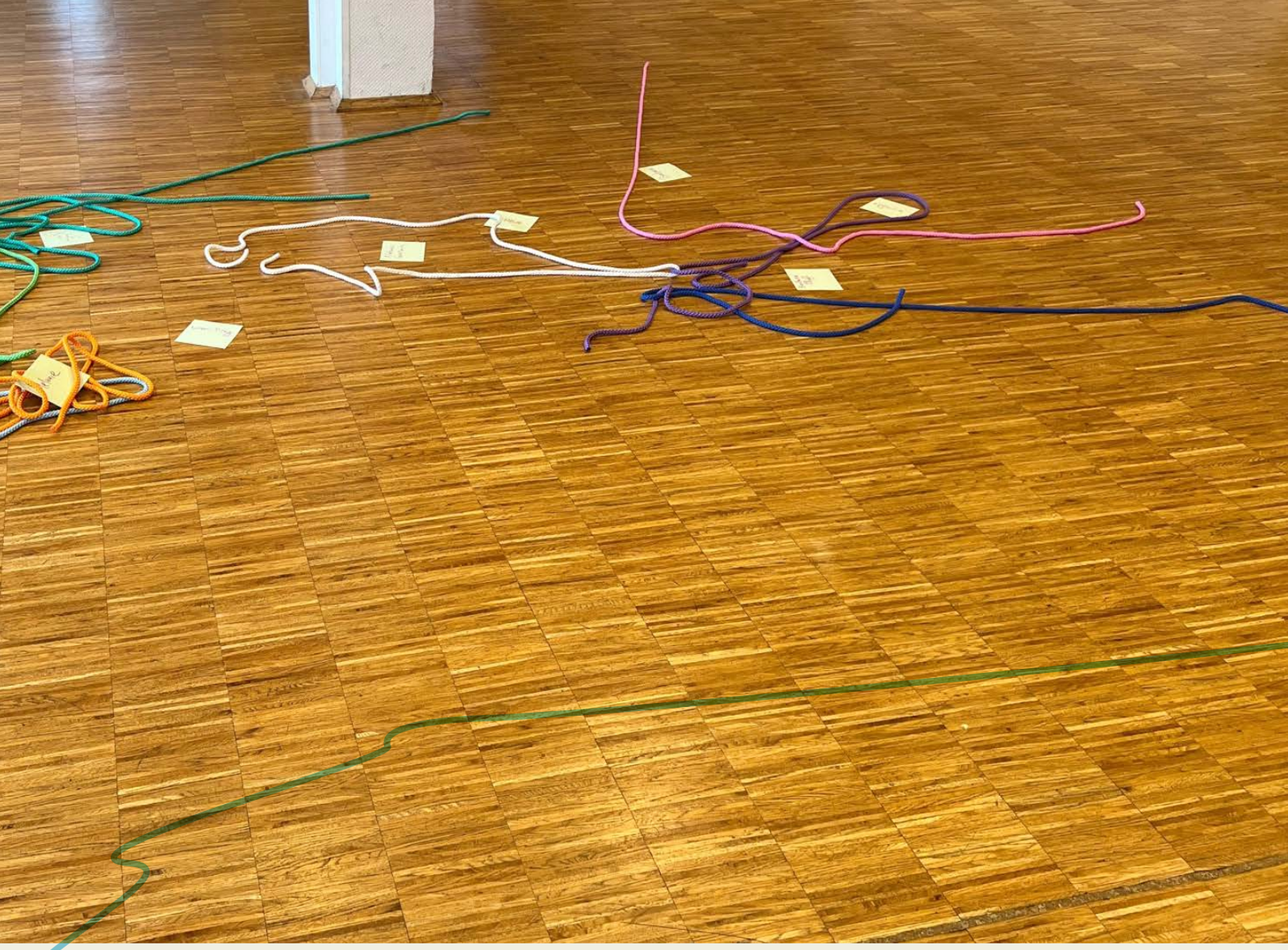
Me sorprendió su discernimiento para desplegar una gran cantidad de materiales de diversas características, y conocer y abordar, a partir de los mismos, distintas formas de interacción cuerpo-mente y movimiento de lxs visitantes. Después del evento, mantuvimos contacto y me compartió su artículo Mixed-abled Dance[4]: *Merkmale, Methoden und Arbeitsfelder* (Danza de habilidades mixtas: características, métodos y ámbitos de trabajo) (Katzer, 2023), en el que exponía los principios generales del enfoque de danza de habilidades mixtas o, danza para grupos de habilidades mixtas, así como una serie de ejemplos de su aplicación en la práctica coreográfica y pedagógica.

Posteriormente asistí a una capacitación que ofreció Stefanie para coreógrafxs y pedagogxs de la Danza en Dortmund en marzo de 2024, titulada *Wie kommt das Kunstwerk in den Körper? Kunstwerke als Ausgangspunkt für Tanzgestaltungen* (¿Cómo entra la obra de arte en el cuerpo? Las obras de arte como punto de partida para creaciones de danza), donde Stefanie nos compartió de manera práctica una serie de formas de acceso y mediación, estrategias y tareas de percepción y movimiento, para establecer conexiones sensoriales y artísticas con obras de arte visual y sonoro en la enseñanza o el ensayo con grupos heterogéneos. Estas incluyen interacciones improvisadas, uso de elementos formales e identificación y traducción de motivos, que pueden transformarse en coreografías o experiencias educativas adaptadas a las necesidades de dichos grupos.

En su perspectiva de la danza de habilidades mixtas, esta no se considera una categoría separada dentro de la danza contemporánea, ni se identifica directamente con la danza inclusiva, puesto que corresponde a una continuación consecuente de los conceptos y métodos propios de la danza contemporánea. (Katzer, 2023). Se define más bien por:

> *la transgresión de límites, diversidad metodológica, búsqueda de formas en lugar de códigos de movimiento preestablecidos, exploración de movimientos somáticos adaptados a la anatomía individual, trabajo procesual, uso de materiales, cruces entre disciplinas artísticas, arte en nuevos espacios (incluyendo espacios públicos) y rechazo de ideales de género. [Traducción propia] (Katzer, 2023, p. 14).*

4. *La danza para grupos de habilidades mixtas (DGHM), conocida en inglés como mixed-ability dance o mixed-abled dance, y en alemán como fähigkeitsgemischter Tanz, es un enfoque artístico que promueve la colaboración entre personas con diferentes capacidades, corporalidades y modalidades de participación. Según Nestler y Chyle-Silvestri (2022), aunque términos como DanceAbility (Según Nestler y Chyle-Silvestri (2022), a pesar de que términos como "DanceAbility", "community dance", "Diverse Dance", "integrated dance" e "inclusive dance" han sido ampliamente utilizados por diversxs autorxs, la danza para grupos de habilidades mixtas se considera un término más preciso. Este término no solo se diferencia de otros enfoques donde factores como los antecedentes migratorios o la edad definen el estilo y la diversidad del encuentro, sino que explora la diversidad de capacidades como recurso artístico. En este sentido, DGHM puede interpretarse como una evolución de los conceptos y métodos propios de la danza contemporánea. Stefanie Katzer (2023) subraya como aspectos la transgresión de límites, el uso de materiales diversos, la pluralidad metodológica, el cruce interdisciplinario, la naturaleza procesual del trabajo creativo, la exploración de movimientos somáticos y anatómicos individuales, la creación en espacios no convencionales y la subversión de ideales de género, entre otros aspectos.*



A diferencia de los estudios crip que, como hemos visto, deliberadamente nombran la experiencia discapacitada para centrarla y así relegar a las corporalidades normativas o *non-disabled* a un lugar secundario, el *mixed-abled dance* parte de la premisa de que la diversidad y la singularidad trascienden las categorías de discapacidad y normatividad, ya que las personas con discapacidad no constituyen nunca un grupo homogéneo (Katzer, 2023, p. 14). Este enfoque está dirigido a todas las personas interesadas en el movimiento desde una perspectiva de pluralidad y singularidad, sin limitarse a un grupo específico. Se distingue por promover espacios de interacción equitativa entre lxs participantes, independientemente de sus corporalidades, rechazando así, los criterios de valoración normativos. En lugar de centrarse en un resultado final, prioriza el proceso creativo, permitiendo que las limitaciones se transformen en estímulos para descubrir nuevas formas de expresión artística.

En la capacitación para coreógrafxs y pedagogxs de danza impartida por Stefanie Katzer a la cual asistí, conversamos acerca del estilo y la actitud de lx profesorx, guía o mediadorx de los espacios de danza orientados a grupos de carácter heterogéneo o de habilidades mixtas. Aunque la danza de habilidades mixtas no cuenta con un método único o específico, Stefanie (2023) mencionó tanto durante la capacitación como en su artículo algunas recomendaciones clave, entre las cuales se incluyen:

- Si se ha iniciado encuentros con grupos heterogéneos recientemente, se recomienda comenzar por formar o elegir un grupo o contexto específico que a lx facilitadorx le resulte familiar, en lugar de hacer una invitación inespecífica o un formato para todxs.
- La comunicación y presentación de los ejercicios debe realizarse de manera accesible y multisensorial, utilizando lenguaje adaptado, vocabulario visual, demostraciones corporales, pictogramas, interpretación en lengua de señas para personas con dificultades auditivas o audiodescripción para personas con discapacidad visual, etc.
- Las instrucciones acerca de las tareas se diseñan de manera flexible, y deben ser expresadas lo suficientemente abiertas como para que cada persona pueda realizarlas de forma individual y personalizada, y contar con indicaciones diferentes y específicas para cada participante, que según cada caso sean tan desafiantes como alcanzables.

- Es crucial que lx facilitadorx tenga claridad sobre el propósito de cada tarea y su esencia, además de asumir la responsabilidad de evaluar hasta qué punto lxs participantes son capaces de reflexionar sobre sí mismos y cuidarse durante la actividad.
- Establecer reglas grupales claras y usar estrategias como sondeos de percepción o estado emocional, donde cada participante pueda compartir lo que considera importante que lxs demás sepan sobre ellx ese día.
- No evitar las barreras o limitaciones, sino que abordarlas como oportunidades para descubrir nuevos caminos y formas de expresión artística.
- Reemplazar un enfoque evaluativo binario con términos como "correcto" o "incorrecto" por uno que se refiera a la relación consigo y con la situación, por ejemplo, si una actividad resulta "coherente" o "en sintonía".
- Confiar en que una variedad de perspectivas dentro del grupo puede generar posibilidades inesperadas y abre nuevas oportunidades creativas.
- Garantizar suficiente espacio y tiempo para las negociaciones, el desarrollo y la adaptación de las actividades.
- Tomar la actitud de proponer distintos materiales de trabajo, pero en el transcurso de los ensayos o encuentros valorar e incorporar las ideas de lxs participantes.

Al incorporar modalidades mente-cuerpo menos normativas, la danza de habilidades mixtas busca organizar y acompañar la heterogeneidad grupal y la singularidad individual como premisa fundamental. Este enfoque permite que cada participante trabaje bajo sus propios criterios, ampliando su repertorio corporal a partir de su experiencia personal, su "sintonía" consigo mismx y su resonancia con la situación específica.

Conclusiones Finales

La danza genera espacios, pero también es generada por ellos. Desde la textura del piso y la temperatura de la sala, hasta la consistencia espacial de los cuerpos en movimiento, las dinámicas de poder, la política de los cuerpos. Siempre que bailamos, o pensamos en bailar, interactuamos espacialmente. Como espacios afectivos y relacionales, estos se transforman continuamente a través del movimiento y la interacción. En ellos se negocian formas de participación política en lo cotidiano y se cuestionan los modos de vida establecidos.

Los enfoques de Claire Cunningham y Stefanie Katzer plantean un profundo cambio de actitud que no solo desafía las normatividades corporales, temporales y espaciales, sino que también cuestiona las políticas del cuerpo y las etiquetas implícitas en los espacios de danza. Este cambio es transversal en ambos enfoques: abarca tanto el ámbito de la práctica pedagógica de técnicas de danza como los procesos de creación coreográfica.

Sus objetivos son tanto generar y promover un interés por el trabajo con comunidades y grupos marginalizados, como transformar entendimientos y discursos de la práctica artística de la danza como tal, especialmente en ensayos, encuentros y procesos de producción, hacia entornos menos capacitistas y normativos, que reduzcan discriminaciones y desigualdades estructurales. Este replanteamiento implica no solo adaptar técnicas y metodologías, sino también confrontar las barreras físicas, actitudinales y culturales que perpetúan las exclusiones.

El modo en que ambas autoras se refieren a la configuración de un espacio-tiempo antinormativo y al cuerpo, devuelve a éste su materialidad concreta, lejos de su entendimiento abstracto: se trae al cuerpo a la realidad cada vez que se negocian sus necesidades constante y continuamente en la cotidianidad de la configuración del espacio de danza, desde variabilidades temporales, el asunto del consentimiento, la referencia al proceso individual respecto de sí mismo, la posibilidad de abandonar, la duración de las pausas y el esquema de valoración del rendimiento.

El enfoque coreográfico de atención, responsabilidad y cuidado de Claire Cunningham, junto con la metodología de danza de habilidades mixtas de Stefanie Katzer, nos permiten entender los espacios antinormativos de danza no como distintos, separados o ajenos a la danza contemporánea, sino como desarrollos inherentes a ella que son visionarios, ya que expanden los materiales de la danza hacia la exploración,

la investigación, el proceso de creación y la pluralidad de experiencias. Sus principales aportes son: una aproximación sensorial multimodal que prioriza sentidos más allá de la vista y el oído; la superación de los sistemas unidireccionales de instrucción en técnicas de danza; y la crítica a la mistificación en los métodos de creación y enseñanza, reemplazando el aura de misterio por la idea, según Claire, de que brindar información y atención empodera. De este modo, se abandonan los sistemas tradicionalmente basados en la repetición imitativa, homogénea y jerárquica, en favor de un método de mediación multidireccional, plural y diverso que promueve, en los encuentros y espacios de danza, la coexistencia de múltiples relaciones, perspectivas y desarrollos simultáneos.

Intuyo que, como señala Rosas Mantecón (2009), quienes opondrían más resistencia hacia espacios de danza de grupos heterogéneos y proyectos de danza procesuales, serían precisamente quienes, debido a ventajas estructurales —como ser personas blancas, de clase media o alta, con corporalidades normativas—, son directamente beneficiadxs por sesgos como el capacitista, y han naturalizado sus privilegios con el tiempo, volviéndose estos invisibles a ellxs mismxs. Precisamente por los prejuicios, dudas y temores hacia el trabajo con grupos de corporalidades no normativas que señala Stefanie Katzer, es fundamental recordar que los espacios de danza son potencialmente (re)generados en cada encuentro y, así también, las confianzas y los tiempos para entender y negociar el cuidado, el ánimo colectivo y la posibilidad creativa, capaces de reconfigurar otros modos de interactuar en, entre y con los espacios de danza.

Referencias Bibliográficas

- ***Brook, O., O'Brien, D., y Taylor, M. (2020).*** Culture is bad for you: Inequality in the cultural and creative industries. *Manchester University Press.*
- ***Campbell, F. K. (2009).*** Contours of ableism: The production of disability and abledness. *Palgrave Macmillan.*
- ***Cunningham, C. (2022).*** Equations of care & responsibility. En S. Willeit & K. Wolińska (Eds.), Danceolitics (pp. 67-78). Uferstudios GmbH. *Disponible en: https://online.fliphtml5.com/zgewh/lssv/?fbclid=IwAR0ooVbuzUWujVWKxyjMGZ2i8uG8xr05L8y-3ZsvMleQAM5yCmDfY-PLpjQ*
- ***Díaz, S. (2024).*** Pedagogías corporantes: Tejidos descoloniales, performance y educación de lxs cuerpxs con la educación docente en el ISFD Nº 84 y en el IPA "Adolfo Ábalos" de Mar del Plata [*Tesis doctoral, Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)Biográfica en Educación]. Rosario/Mar del Plata.*
- ***Franko, M. (2019).*** Los Estudios de Danza. *Recuperado de https://www.academia.edu/42893134/*Los_Estudios_de_Danza.
- ***Galindo Zavala, B. J. (2015).*** Danza inclusiva: Estudio sobre la experiencia educativa y sus posibles interrelaciones con la experiencia estética. *CDMX: INBA/Cenidi Danza. En: http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/2664*
- ***Johnson, T. (2011).*** Salsa politics: Desirability, marginality, and mobility in North Carolina's salsa nightclubs. *Aether: The Journal of Media Geography, 7(1), 97–118.*
- ***Katzer, S. J. (2023).*** Mixed abled dance: Merkmale, Methoden und Arbeitsfelder. Fachzeitschrift für den Unterricht: Bewegung und Sport. *"Tanzen: Settings, Zielgruppen und kreative Vermittlung", 14 (4), 14–19.*
- ***Khan, C. (2019).*** Constructing eroticized Latinidad: Negotiating profitability in the stripping industry. *Gender and Society, 33(5), 702–721. https://doi.org/10.1177/0891243219866963*
- L***onghurst, R. (2001).*** Bodies: Exploring fluid boundaries. *New York: Routledge.*
- ***McCormack, D.P. (2008),*** Geographies for Moving Bodies: Thinking, Dancing, Spaces. *Geography Compass, 2, 1822-1836. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2008.00159.x*
- ***McRuer, R. (2006).*** Crip theory: Cultural signs of queerness and disability. *New York: New York University Press.*
- ***Nestler, U., & Chyle-Silvestri, F. (2022).*** Move2gether! Herausforderungen und Chancen von mixed-abled Ensembles in Theater, Tanz und *Performance. LOFFT – Das Theater. LOOFT Theaterbetriebe gGmbH.*
- ***Ravn, S., & Rouhiainen, L. (Eds.). (2012).*** Dance spaces: Practices of movement. *Odense: University Press of Southern Denmark.*
- ***Romero-Fresco, P. (2021).*** Creativity in media accessibility: A political issue. CULTUS: The Journal of Intercultural Mediation and Communication, *14, 162-197. Disponible en: http://www.cultusjournal.com/files/Archives/Pablo_Romero-Fresco_Cultus_14.pdf*
- ***Rosas Mantecón, A. (2009, diciembre).*** ¿Qué es el público? *Revista Poiesis, 14, 175-215. Disponible en: https://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis14/Poiesis_14_Publico.pdf*
- ***Rubidge, S. (2012).*** On choreographic space. Pre-publication text. En S. Ravn & L. Rouhiainen (Eds.), Dance spaces: Practices of movement (pp. 1–23). *Odense: University Press of Southern Denmark. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315380110_On_Choreographic_Space*

Artes Vivas, un Campo Imperceptible en Constante Transformación.

Aproximación a la Posibilidad de Pensar lo Vivo desde las Artes Escénicas del Siglo XXI.

Paulina Chamorro [1]

Resumen

Capitalismo y vida se han vuelto nociones antagónicas. Una vez más, nuestra civilización experimenta una fase crítica provocada por un desequilibrio sistémico y global que amenaza lo vivo tal y como lo conocemos. Esta fase se manifiesta como un enjambre de crisis que dificultan la capacidad individual y colectiva de continuar renovando nuestra relación con todo lo que nos rodea. No es casual que el interés por lo vivo esté recuperando importancia desde diversos ámbitos artísticos. En las artes escénicas contemporáneas se observa el uso cada vez más frecuente de la etiqueta artes vivas, a pesar de que nadie sepa todavía a qué se refiere y cuál podría ser su alcance. No obstante, su presencia ofrece la oportunidad de nutrir y reforzar los vínculos entre arte y vida. Antes de que los mecanismos estético-espectaculares del capitalismo absorban y neutralicen su potencia, esta investigación en curso se ha propuesto examinarla, rastreando su trayectoria e identificando sus estrategias con el objetivo de medir su alcance y potencial crítico como posible articuladora de otros saberes y prácticas. A continuación, comparto algunos avances, todavía preliminares, de la investigación doctoral que estoy llevando a cabo en el Instituto del Teatro (ITEM) de la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave:

Artes Escénicas Contemporáneas, Artes Vivas, performatividad, vida/vivo, capitalismo, transdisciplinariedad, ética/estética, transformación

Abstract

Capitalism and life have become antagonistic concepts. Once again, our civilisation is experiencing a critical phase caused by a systemic and global imbalance that is threatening life, as we know it. This phase manifests itself as a swarm of crises that hinder the individual and collective capacity to continue renovating our relationship with our surroundings. It is no coincidence that different artistic spheres are bringing back the interest for the living. In contemporary performing arts, the label 'living arts' is being used more and more frequently , even though it is not yet clear what it does mean and what its scope might be. Nevertheless, its presence offers the opportunity to re-nourish and reinforce the links between art and life. Before the aesthetic-spectacular mechanisms of capitalism absorbs and neutralises its potential, this ongoing research has set out to examine it, tracing its trajectory and identifying its strategies, with the aim of measuring its scope and critical potential as a possible articulator of different kinds of knowledge and practices. In the following article, I share some advances, still preliminary, of the doctoral research I am carrying out at the Instituto del Teatro (ITEM) of the Complutense University of Madrid.

Keywords:

Contemporary Performing Arts, Live Arts, performativity, life/living, capitalism, transdisciplinarity, ethics/aesthetics, transformation

1. *Paulina Chamorro. Trabaja en el campo de las artes escénicas vivas como realizadora, performer, programadora, docente e investigadora en Chile, México y España, articulando piezas-proyecto que exploran la creación de conocimiento sensible a través de formatos experimentales, con particular interés en la relación entre representación y capitalismo. paulinachamorro@gmail.com*

"Qué podría tener más que ver con el teatro que una pieza silenciosa, que alguien aparezca en escena y no haga absolutamente nada."

John Cage

En el centro de la escena vemos un tambor de color verde rodeado por tres micrófonos de pie apuntando hacia la membrana del instrumento, listos para amplificar su sonido. A su lado, una persona en silencio observa el conjunto, sosteniendo baquetas y plumillas en sus manos. La iluminación es general y no resalta nada más que el tambor y el cuerpo. De momento, nada suena y todo está quieto. La pieza que estoy describiendo se titula *Drum Invocation*, del músico, baterista y performer español Nilo Gallego[2]. Los asistentes que nos hemos reunido en el patio de La Casa Encendida de Madrid, una calurosa noche de verano del año 2021, tenemos expectativas de oír un concierto de percusión ejecutado por Nilo. Pero durante la hora que dura la propuesta el instrumento no suena ni una sola vez. En cambio, vemos al músico/performer realizar una serie de movimientos y agitaciones corporales alrededor del tambor mientras emite sonidos impulsados por su respiración como si quisiera comunicarse con él. Esos movimientos y jadeos, poco a poco, despiertan la percepción de la audiencia que comienza a conectar algo que está ausente. La invocación transcurre como un loop en la que el sonido del tambor solo se materializa a través del cuerpo de Nilo que oficia de *médium*, entrelazando y repitiendo secuencias de gestos mínimos hechos de sonidos apenas audibles. Algunos espectadores se inclinan hacia delante para oír mejor. Otros, cerramos los ojos para concentrarnos en percibir cualquier vibración que surja del tambor verde, que no se inmuta ante la performance que protagoniza.

Sin principios ni finales, en la propuesta de Nilo no hay relato, no hay palabras y no hay tiempo lineal, solo una meseta donde el espacio y el tiempo se desjerarquizan. Lo ínfimo se percibe cobrando una dimensión aumentada que transforma la realidad y difumina los límites que separan la membrana del tambor y la piel/oreja de los espectadores. Oímos sonidos, pero también los sentimos cuando las ondas chocan contra las superficies del espacio. ¿Quién hace sonar a quién en este concierto? El músico suena percutiendo su propio aire de la misma manera en que lo haría la membrana del tambor si fuera tocado. Su presencia es un instrumento que transporta partículas de sonidos a través de su agitada respiración. Las partículas, no todas audibles, libremente se dispersan por el espacio introduciéndose en nuestras cavidades, haciéndose un hueco en la oscuridad de nuestro interior. El sentido de la vista se vuelve hacia dentro buscando aquello que no puede ver afuera. Los sonidos se escapan a la visión. Así mismo, la imaginación se convierte en una caja de resonancias donde continuamente emergen múltiples paisajes mentales. Es entonces cuando la pieza deja de ser solo para ser vista convirtiéndose, también, en una experiencia que afecta nuestras convenciones sobrepasando los límites materiales del espacio performativo en el que nos encontramos. Nuestra excitada percepción imagina conciertos inducidos por el aparente vacío en el que se desarrolla la propuesta. Me pregunto ¿cuántos conciertos están sonando a la vez en la imaginación de las personas que estamos reunidas en este patio de butacas?

2. *Drum Invocation se presentó en la primera versión del Festival Domingo realizado en La Casa Encendida, en Madrid, en junio de 2021, comisariado por Fernando Gandasegui, ocasión en la que estuve presente. https://www.lacasaencendida.es/festival/domingo*

F.1, F. 2 y F.3
Drum Invocation de Nilo Gallego,
La Casa Encendida, junio 2021.
Fotos: Dani Carretero.

La pieza continúa igual como ha comenzado, pero la audiencia no. Estamos inmersos en la vivacidad de la escucha dentro de un concierto casi imperceptible de sonidos que sentimos con nuestros oídos y nuestra piel. No somos meros observadores, nos percibimos vivos al ser conscientes de la escucha, cuando notamos que el mundo entra por nuestras orejas incorporando el murmullo de la calle que se cuela en los entresijos de esta invocación. Pienso en la riqueza del silencio, en la cantidad de vitalidad que hay en lo apenas audible, en la fuerza que hay en lo ínfimo y casi imperceptible, en la potencia de sentirnos parte de algo para lo que no tenemos palabras con las que nombrarlo. Quizás *Drum Invocation* se trataba de eso, de ofrecernos tiempo y espacio para dejar volar libres las orejas, de invitarnos a la experiencia de sentir nuestros cuerpos por los oídos, de vivenciar la potencia de la vibración como una respiración, de armonizar lo invisible con lo extraño de un paisaje inmerso en los matices de silencio, de percibir la tactilidad de ese ensanchamiento en nuestras propias membranas como una experiencia orgánica que nos reencuentra con las potencias de la vida, porque el sonido, lo oigamos o no, constituye todo lo que está vivo.

En *Drum Invocation* la vida sonó en el borde de una escucha, que, por un instante, se agitó sobre la membrana de un animal.

2. Artes Vivas, ¿una Expansión en el Campo de la Teatralidad?

Capitalismo y vida se han vuelto nociones antagónicas. Es un consenso que una vez más asistimos a una fase crítica de nuestra civilización, esta vez, determinada por un desequilibrio sistémico y global provocado por nuestras propias manos que amenaza lo vivo tal y como lo conocemos. Esta fase, se manifiesta como un enjambre de crisis que abarcan prácticamente todas las esferas de nuestras realidades, instalando un estado de malestar cuya pesada atmósfera debilita la capacidad colectiva e individual de imaginar formas de continuar renovando nuestros mundos.

Iniciamos el siglo XXI con el impulso del desarrollo industrial y tecnológico alcanzado durante la modernidad capitalista de los siglos XIX y XX, basado en la expansión colonialista de un saber-poder centroeuropeo hegemónico, en la imposición de formas económicas extractivistas y en el marco epistemológico de la Ilustración con perspectiva heteronormativa y patriarcal, rasgos que en su conjunto están siendo cuestionados por ser insostenibles e incompatibles con lo vivo. Las evidentes consecuencias que resultan de continuar alimentando las dinámicas del capitalismo ponen en riesgo el medioambiente[3], del cual depende nuestra existencia. Así mismo,

sus sistemas políticos y económicos progresivamente han ido debilitando la cobertura que garantiza la vida a través de la introducción de necropolíticas[4] que privatizan los cuidados de las personas, desarticulando la colaboración como elemento esencial de la cohesión social.

Por su parte, la cultura del capitalismo ha creado un sentimiento de vacío y soledad en nuestro interior a partir de procesos salvajes de exteriorización a los que nos entregamos alegre o resignadamente, mientras continuamos reforzando lo que nos debilita. Sus formas estéticas se han desarrollado y expandido con una destreza sorprendente absorbiendo para sí toda clase de fenómenos y transformaciones, estandarizando los modos de percibir, hacer y participar en el ámbito de lo sensible, hasta normalizar el «espectáculo de todos para todos».

Incluso aquellas prácticas artísticas que hasta hace poco se constituían como gestos de resistencia al régimen estético hegemónico del capitalismo, han sido desactivados e incorporados al régimen de consumo convertidos en marcas y mercancía. Hoy todo es performance y las prácticas transdisciplinares están colaborando con el desarrollo de maneras alternativas de promocionar productos y crear oportunidades para nuevos y viejos negocios con perspectiva artística, como por ejemplo, las catas performativas de vinos[5].

Salir del edificio teatral pasó de ser una estrategia de resistencia a institucionalizarse a través del binomio cubo blanco/cubo negro. La transformación de la obra en «acontecimiento» ha permitido ampliar la oferta cultural añadiendo experiencias artísticas no convencionales que aportan novedad, estimulando la erótica del capitalismo. Incluso, la incorporación del espectador como creador implicado en el bucle de retroalimentación estética ha puesto a trabajar su sensibilidad, aumentando la masa productiva y de consumo de un emergente mercado de las artes escénicas que aspira a posicionarse dentro de la industria de las experiencias cognitivo-sensibles.

Si bien, en su mayoría, el arte no posee la capacidad de intervenir y transformar las condiciones materiales de las sociedades, sí posee la capacidad de afectar hábitos perceptivos que eventualmente puedan reforzar la puesta en marcha de transformaciones culturales, a través de estéticas comprometidas con éticas que cuestionen la normatividad de las experiencias sensibles y promuevan la emergencia de otras subjetividades. De ahí la importancia de actualizar lo que el investigador en estudios de performance, coreografía y dramaturgia, André Lepecki, preguntaba en *Agotar la Danza* (2003) sobre cómo participan las prácticas artísticas durante las fases críticas de la historia. Parafraseando su cuestionamiento, nos preguntamos ¿con qué estrategias y sensibilidades está concibiendo la escena contemporánea su diálogo con la crisis de lo vivo?

3. *Utilizamos la noción de medioambiente desde la perspectiva sociológica, que entiende que no solo se trata de comprender el medio natural, sino las múltiples interacciones que existen entre naturaleza y cultura, sus comportamientos e injerencias mutuas, como factores determinantes y constitutivos de las distintas realidades existentes en el mundo.*

4. *El término necropolítica fue acuñado por el historiador Camerunés Achille Mbembe para definir el uso que hace el poder político para controlar la vida de las personas, exponiéndolas a la muerte biológica, social, civil, o, a cualquier otra clase de violencia (Mbembe, 2011).*

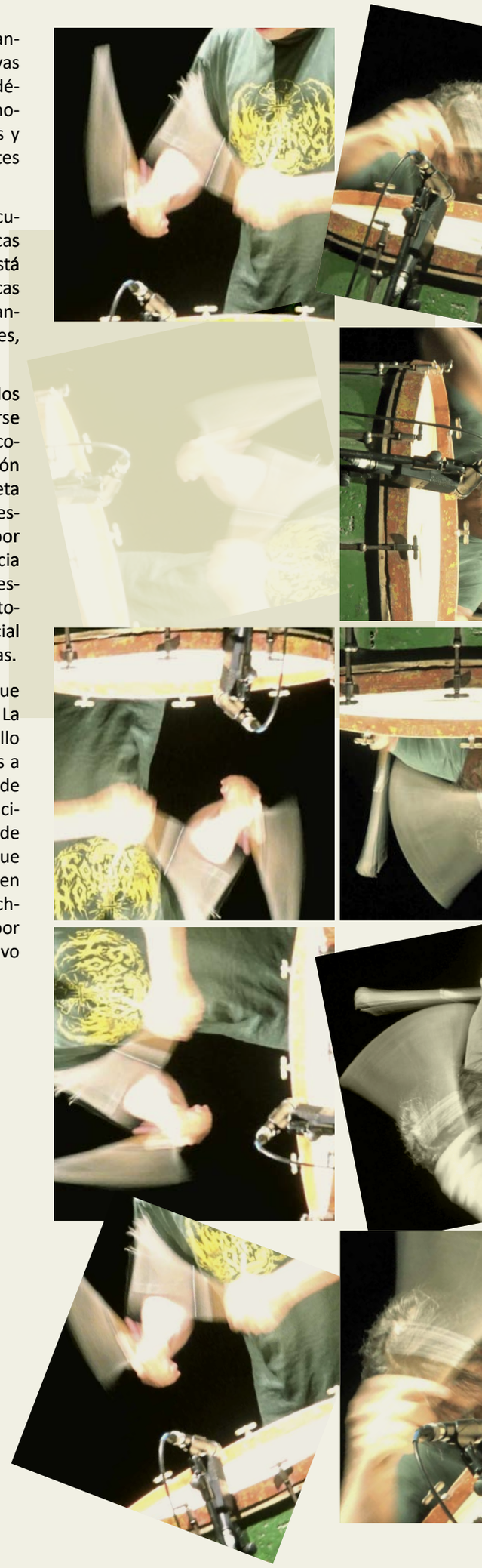
5. *Recientemente asistí a una cata performativa de vinos a cargo de un coreógrafo y un músico. Así mismo, he participado en el lanzamiento de marcas de ropa «danzando» sus nuevas colecciones. Incluso, acompañé un proyecto que reunió a artistas y chefs de alta cocina para performativizar experiencias culinarias. Estas colaboraciones no solo son un medio de subsistencia económica para los artistas, también, señalan los grados de proximidad y relación entre capitalismo y arte.*

La catástrofe de nuestro precoz siglo se alimenta de nuestra distracción, amenazando con adormecer hasta la parálisis la posibilidad de concebir acciones alternativas que desactiven la normalización de esta crisis. Resistimos, pero entregadas a las débiles promesas de un presente saturado y absoluto, mientras convertimos la memoria y el futuro en imagen-mercancía, mientras hipotecamos nuestras presencias y condición háptica en aras de una trascendencia sin materia y sin ontología, jadeantes y agotadas, siempre alertas ante un colapso que no termina de llegar.

No es coincidencia que desde hace algunos años «lo vivo» esté volviendo a recuperar importancia en todos los ámbitos de nuestra cultura. En las artes escénicas llamadas performativas o transdisciplinares se observa que el interés por lo vivo está articulando propuestas cuyas inquietudes recorren todo el arco de las problemáticas ecosociales sistémicas, hasta las profundidades de los saberes no humanos, inspirando dispositivos artísticos que dialogan con su propia artificialidad[6], y con los cuales, es posible acceder a otros ordenamientos sobre la realidad[7].

Se observa que tanto instituciones nacionales como internacionales, así como los propios creadores, han comenzado a utilizar la etiqueta *artes vivas* para referirse a aquellas expresiones que procedimentalmente no encajan con la norma y lo conocido. Y aunque nadie sepa exactamente a qué se refiere en la actualidad, razón por la cual se recurre a definiciones desactualizadas, su presencia abre una grieta dentro del sistema de producción con la suficiente potencia para afectar ética y estéticamente la relación entre arte y vida[8], dentro de un marco global dominado por la gestión necropolítica de lo vivo, más que por sus cuidados. Antes que su potencia sea absorbida e instrumentalizada por los mecanismos de producción estético-espectaculares del capitalismo, me he propuesto examinarla mapeando su trayectoria, estrategias y formas expresivas, con el objetivo de medir su alcance y potencial crítico como posible portadora y articuladora de otros saberes y prácticas artísticas.

Aunque la discusión acerca de la actualización de esta noción no ha hecho más que empezar, la reivindicación de lo vivo en el marco del artificio artístico no es nueva[9]. La genealogía de estas formas estéticas está ligada procedimentalmente al desarrollo de la performance y el arte de acción pudiendo ser rastreada desde las primeras a las segundas vanguardias del siglo XX hasta nuestros días[10]. Sobre todo, es a partir de la segunda mitad del siglo pasado, cuando creadores provenientes de distintas disciplinas artísticas y afines, colaborando e intercambiando estrategias y protocolos de creación, pusieron en marcha una labor de combinación entre distintos medios que modificó sustancialmente los fundamentos de las artes escénicas, dando origen en la década de los ochentas a los Performance Studies impulsados por Richard Schechner, en la década de los noventa a la noción de Teatro Posdramático elaborada por Han Thies-Lehmann, y en los dos mil, a la teoría de una estética de lo performativo por la investigadora Erika Fisher-Lichte.



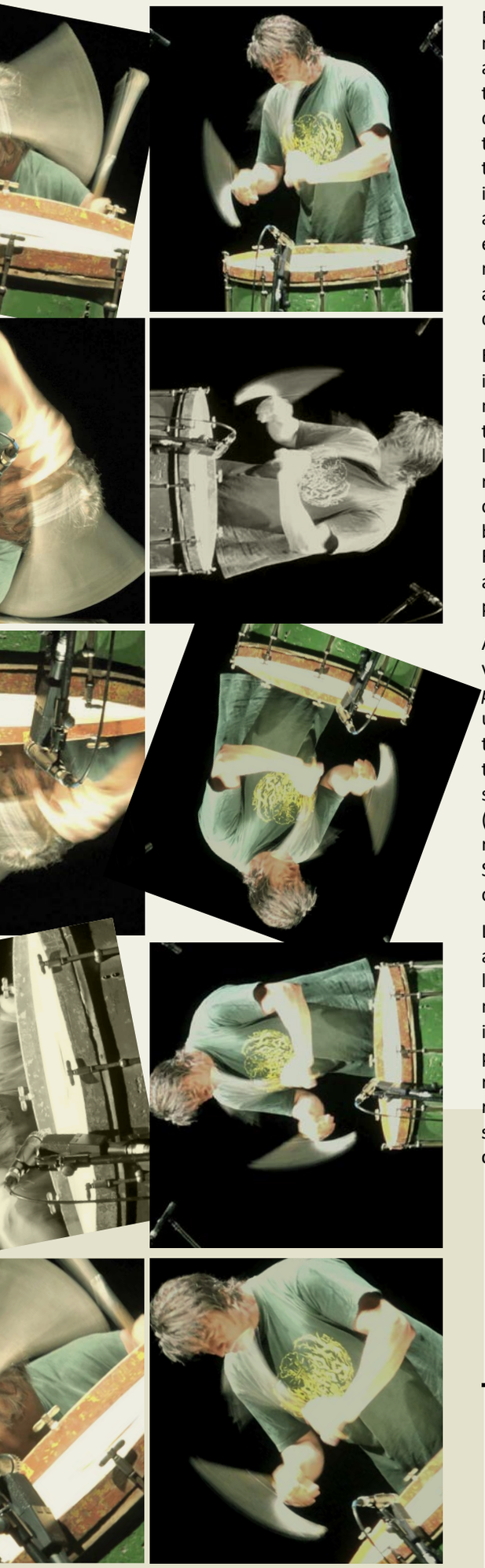
6. *En este contexto utilizo artificial como una noción liminal derivada de la palabra griega síntesis, entendida como la «combinación de cosas y procesos que crean otros nuevos», lejos de las connotaciones de artificialidad surgidas de pensamiento binario, que la define como un concepto opuesto a naturaleza.*

7. *La realidad no es única y la misma para todos, realmente es una construcción y, más aún, «el efecto de la mirada particular de quien la contempla», como afirma el filósofo italiano Franco Bifo-Berardi (Campagna, 2021, p. 302)*

8. *Estética Fósil (2020) de Jaime Vindel es una investigación paradigmática al respecto, que analiza la relación del arte con sus materialidades, sobre todo con aquellas de origen vivo, a partir del estudio de los imaginarios culturales surgidos bajo la perspectiva extractivista de las energías fósiles durante el periodo de la modernidad.*

9. *A finales de la década de los cincuenta, el artista norteamericano Allan Kaprow (1927-2006) introdujo el término happening para describir aquellas performances que incorporaban lo imprevisible de la vida cotidiana a las obras, haciendo así una crítica a la producción artística de un arte disociado de la vida. Crítico con las tendencias populares en el arte contemporáneo como el pop art, por ser deudora de un modelo «capitalista» de la creación artística y no ser genuinamente experimentales, Kaprow concibe una práctica artística «próxima a la vida», capaz de integrar en sí la realidad.*

10. *En las primeras vanguardias del siglo XX encontramos propuestas que se alejan del formalismo dramático en creadores como Gordon Craig, Adolphe Appia, Antonin Artaud, Erwin Piscator, Vsevolod Meyerhold o Bertolt Brecht. En las segundas vanguardias del siglo XX son relevantes las propuestas experimentales de Fluxus, Allan Kaprow, Bruce Nauman, Jerzy Grotowski, The Performance Group, Judson Dance Theatre o John Cage, por nombrar algunos de los más relevantes exponentes (Sánchez, 1999).*



Estas tres teorías o perspectivas se han encargado de analizar y sistematizar diacrónicamente la evolución procedimental de aquellas teatralidades críticas que se han alejado de la norma a través de la difuminación de las fronteras disciplinares, el distanciamiento hacia la significación, la desjerarquización de la palabra, la igualación de los planos materiales, la asimilación de su condición efímera o la crítica a la centralidad de los cuerpos, entre otras muchas estrategias. En conjunto, dichas perspectivas han acompañado reflexivamente la evolución de estas expresiones aportando información relevante para iniciar una comprensión de esta noción-etiqueta, gracias a que nos permite reconocerla dentro de una genealogía solvente, con dinámicas evolutivas propias, demostrables e interdependientes del contexto del cual surgen, y no como pretende definirla la perspectiva capitalista, como un fenómeno que surge aislado y espontáneo, aceptado como mera novedad o desobediencia a la tradición dramática.

En su artículo *Artes Vivas: definición, polémicas y ejemplos*, publicado en el 2018, la investigadora Inma Garín Martínez ofrece una de las primeras aproximaciones a esta noción en el ámbito español, definiéndolas como un «concepto» que reúne manifestaciones escénicas cuyas características son el contacto directo entre obra y público, la multidisciplinariedad, que posee un destinatario social, que pone en valor la experiencia antes que la observación contemplativa, que, a su vez, utiliza la metareflexión como herramienta de problematización del arte y hace de la investigación y la colaboración un método intrínseco de estas prácticas. Sin embargo, como indica Erika Fisher-Lichte en *Estética Performativa* (2011), cualquier práctica o estética que posea algunos de estos rasgos entraría en la categoría de artes escénicas performativas, y por consiguiente, no necesariamente serían cualidades específicas de las *artes vivas*.

Algo similar sucede con la definición que propone Olga Martí, investigadora escénica valenciana, que en su tesis doctoral *Acción mínima y pulsión de reducción en propuestas performativas contemporáneas* (2021, Universidad Politécnica de Valencia), utiliza esta etiqueta como sinónimo de performance o arte de acción, indistintamente, para referirse a propuestas que proceden de la danza, las artes visuales o las prácticas escénicas experimentales, que rebasan los límites disciplinares y cuya creación se fundamenta en el uso del cuerpo, el espacio, el tiempo y la no representación (2021), y para los que los conceptos «obra», «producción» y «recepción», nunca fueron adecuados siendo inaccesibles dentro del marco de las estéticas tradicionales. Sin desmerecer su aporte, Martí tampoco detecta rasgos diferentes a los clasificados con anterioridad en los estudiosos de Schechner, Lehmann o Fisher-Lichte.

La introducción de este término en América Latina se atribuye a Rolf Abderhalden[11], artista colombiano, director de Mapa Teatro, quien desde una perspectiva epistemológica y situada en su propia práctica, ha propuesto que se trata de un conjunto de nuevos procesos de pensamiento-creación, hasta ahora disociados, que resultan de incorporar y subvertir la heterogeneidad de diversos imaginarios, dando origen a un pensamiento artístico que se materializa de forma sensible presentándose vivo, parafraseando a la filósofa brasileña Suely Rolnik (2019). Su especificidad no se resumiría en un conjunto de características procedimentales homogéneas susceptibles de ser catalogadas y repetidas para su estudio, sino que responderían a un sistema cuya complejidad radicaría en una postura ético-estética basada en la heterogeneidad

11. *Nacido en Manizales, Colombia en 1965, es artista transdisciplinar, cofundador y codirector, junto a su hermana Heidi Abderhalden, de Mapa Teatro-Laboratorio de Artistas de Bogotá. Docente e investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, fundador de la Maestría Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de esta universidad y pionero del concepto de Artes Vivas en América Latina. Doctor en Estéticas, Ciencias y Tecnologías de las Artes de la Universidad de Paris 8. Ha presentado y expuesto su trabajo artístico en numerosos teatros, festivales de arte, museos y encuentros académicos en todo el mundo. Ha recibido numerosas distinciones por su trabajo artístico y académico.*

procedimental, comprometiendo perspectivas no normativas y no tuteladas por una jerarquía, *cannon*, convención, sistema de intercambio de valor, circulación o exhibición imperantes. Dicha heterogeneidad, sería la responsable de agitar las paradojas que emergen de las actuales sociedades del espectáculo y de una industria cultural que ha transformado toda experiencia sensible en mero entretenimiento.

En el proyecto *Esporas, derivas artísticas vinculantes* de las investigadoras chilenas Katya Noriega y Andrea Jert, presentado en el IV Coloquio Bajo la Mesa Verde (Modos de Investigar: Mesa 2) organizado por el Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, el año 2022, proponen que las *artes vivas* son una plataforma de experimentación estética y epistemológica capaz de constituirse como lugar de encuentro y desarrollo de alianzas entre procedimientos de creación y conocimientos sobre diversos sistemas de vida humana y no humana. En ellos se traman instancias de exploración que fomentan la producción de conocimiento situado, articulando estrategias de intervención y divulgación de prácticas liminales que buscan transformar, reorganizar y reparar experiencias sensibles y relacionales de cuidado, cuestionando los modos de producción del conocimiento a través de prácticas de desprogramación (Jert y Noriega, 2024). En este sentido, sugieren que las experiencias producidas a través de formas de colaboración amplían los marcos disciplinares afectando la propia dinámica del conocimiento, que tiende a infravalorar aquello que no surge de la razón objetiva, como el conocimiento vivo que emana de los saberes del cuerpo, capaz de cuestionar las actuales redes de domesticación y dominación.

A diferencia de las anteriores definiciones centradas en identificar rasgos específicos, la perspectiva del proyecto Esporas, *derivas artísticas vinculantes*, nos brinda la posibilidad de que las *artes vivas* puedan ser una postura ética que se proyecta en una diversidad de procedimientos estéticos y sensibles, no excluyentes entre sí, y no únicamente como una taxonomía o técnica que intenta reflejar una especificidad no necesariamente existente. A partir de aquí, podemos considerar que las *artes vivas* se acercarían más a una conducta ética basada en procesos abiertos de combinación y contaminación que diluyen la compartimentación disciplinar abriendo nuevas vías de creación con la potencia de descolonizar y emancipar nuestros mecanismos perceptivos.

Desde una perspectiva científica, tanto la biología como la física moderna, definen a un organismo vivo como un sistema termodinámicamente abierto y lejos del equilibrio, que, mediante la ingesta y excreción de materia y energía a su entorno, es capaz de sustentar sus ciclos internos (homeostasis), manteniendo un nivel estacionario de la entropía. Al estar abiertos transforman incesantemente su estructura interna adaptándose al entorno, al que transforman a su vez (Núñez De Castro, 2015). Siguiendo esta lógica y situándola en mi propia experiencia artística, me animo a considerar que las *artes vivas* podrían ser formas diversas de expresión que se nutren de la interacción constante con su entorno directo. Estas prácticas de creación se encuentran en un flujo continuo de intercambio, a partir del cual, absorben influencias del medio al que modifican, a su vez. Este diálogo constante les confiere una vitalidad única, permitiéndoles adaptarse y evolucionar en respuesta a los cambios y desafíos del entorno cultural y artístico. A través de su capacidad de transformar incesantemente sus procesos internos y sus estructuras externas, las *artes vivas* mantendrían una especie de homeostasis artificial. Esta homeostasis no solo les permitiría sobrevivir a su condición efímera y al problema de su conservación y legado, también, a prosperar generando energía y conocimiento que alimentaría tanto su propio desarrollo como el de su entorno[12]. En este sentido, funcionan como un sistema vivo en constante afectación, adaptación y transformación.

Aunque las *artes vivas*, al igual que las performativas, se resisten a ser clasificadas y conservadas debido a su heterogeneidad procedimental y naturaleza efímera que no perdura lo suficiente como para cimentarse y dejar un legado que produzca conocimiento de forma tradicional[13], persisten. Lo hacen actuando como organismos vivos que metabolizan su medio empujando a sus formas a renovarse continuamente mientras dejan un rastro de sustratos nutritivos, esquejes y rastrojos

12. *Definición elaborada a partir de una conversación sobre organismos vivos sostenida con Alvaro García, Doctor en Física Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos, el 17 de marzo de 2024, a las 18:00 horas.*

13. *Tanto el «principio de contradicción» como el de «lenguaje absoluto», empleados por nuestro sistema de pensamiento moderno, dificultan que comprendamos y transformemos en conocimiento útil fenómenos efímeros y contradictorios que no encajan exactamente en el lenguaje, desactivando el potencial transformador que poseen estas prácticas vivas (Campagna, 2022).*

con la capacidad de fertilizar el futuro. Asumir esta condición en continuo estado de transformación supone un desafío para nuestro sistema de conocimiento construido a partir de procedimientos binarios y normativos poco permeables a dialogar con aquello que no está disponible, dificultando la construcción de marcos teóricos estables a los que acogerse para llevar a cabo un análisis riguroso.

Sin embargo, asumiendo esta condición frágil y efímera en relación al sistema que las acoge, en esta etapa inicial de investigación me aventuro a compartir algunas conclusiones preliminares, que, aunque todavía son débiles, no reducen la complejidad y potencia de un campo casi imperceptible, pero en constante transformación.

Las *artes vivas* pueden considerarse como prácticas artísticas en consonancia con lo vivo dentro de un contexto marcado por políticas destructivas. No solo recogen inquietudes sobre naturaleza y medioambiente, también son estéticas que apuntan a un cambio de paradigma cultural y epistemológico inspirado en la interconectividad de los sistemas naturales donde nada existe por sí mismo, sino a través de interdependencias con la potencia de reorganizar y por lo tanto de descolonizar nuestro pensamiento lineal, normativo y jerarquizado (Morton, 2018). Prácticas que despiertan una sensibilidad entre lo humano y lo no humano, lo visible y lo invisible, lo disponible e indisponible y en el que todo se ve afectado por esa interconexión que posee la capacidad de desviar la mirada antropocentrista: *ni yo, ni yo no.*

Por lo tanto, *artes vivas* no sería un concepto-etiqueta que recoge como cajón de sastre todo lo que la norma cultural expulsa de su entendimiento y control. No sería la parte anómala de la disciplina que viene a justificar el tan utilizado y normalizado *cannon* binario. Tampoco sería posible definirlas como una disciplina, género o como una taxonomía ordenada y jerarquizada; menos como una dinámica heterogénea, productiva y reproductiva, o, como una técnica que se agota en su propio espectáculo y repetición, como sucede en las artes escénicas convencionales.

Sus procedimientos no están únicamente motivados por la desobediencia o la resistencia a las reglas establecidas por las formas tradicionales. No les mueve la conquista de nuevos territorios, nuevos públicos, nuevas estéticas, nuevas experiencias, como se suele entender la experimentación en el actual contexto capitalista, simplemente, porque no producen objetos que se puedan vender y consumir. Tampoco quieren impactar, convencer o conmocionar porque sus expresiones no son productos o resultados, son más bien un campo de posibilidades que dilatan las lógicas de intercambio y valor.

Lo político de estas propuestas radica menos en su contenido o temática y más en las formas y procedimientos de creación (Ranciere, 2009), que facilitan desplazamientos de sentido, desordenando poéticamente ciertos ordenamientos normativos y disciplinares que dificultan tener una experiencia cognitiva y sensorial emancipada (Rolnik, 2019). En este sentido, las *artes vivas* siempre serán modos de hacer, dispositivos que

organizan las condiciones necesarias para reflexionar a través de herramientas sensibles, alrededor de lo vivo y no vivo en su más amplio sentido, alejándose de cualquier ilustración que no contenga un alto contenido autorreflexivo sobre sus propios límites expresivos.

Una de sus principales funciones quizás sea la capacidad de sugerencia, de apertura de otros horizontes culturales, no necesariamente nuevos, que descolonicen nuestra imaginación, percepción y deseo de las normas culturales impuestas por la modernidad capitalista. Esto no quiere decir que existan invalidando otros modos de hacer convencionales. Como campo expandido, las *artes vivas* no niegan el teatro, la teatralidad, los códigos e incluso las convenciones artísticas (Sánchez, 2007). Sus procedimientos ínter, multi y transdisciplinares no forman parte de sus objetivos centrales. Son solo uno de los medios a través del cual se transmite o se potencia el sentido de lo planteado.

Su afán no está en la oposición sino en actualizar y revitalizar su lugar en lo cultural. En su gesto expansivo se percibe un rasgo vital que se manifiesta como un deseo de ampliar la identidad de lo que está vivo. Lo que parecen buscar es producir otros espacios de actuación crítica que engendren formas alternativas de análisis y participación social e institucional, que contribuyan a la construcción de una ética que incorpore un saber estético especialmente creado para promover formas alternativas de pensamiento y de habitar mundos (Foster, 2001).

La descripción de *Drum Invocation* con la que comienza esta reflexión nos permite acercarnos a una escena cuyos mecanismos estéticos reducen la brecha entre la experiencia de la vida y la experiencia del arte, tomando distancia de los formalismos convencionales para dar espacio a la experimentación a partir de la capacidad que posee la materia -y no solo las palabras o el movimiento- de afectar y construir sentido a través de un acontecimiento que pone en valor e iguala la experiencia colectiva y la vivencia individual, sin necesidad de ningún artificio más que sonidos, presencia y tiempo, como agentes vivos operando dentro y fuera del presente de la escena. Materias invisibles que subjetivizamos como procesos no jerarquizados que alteran nuestra percepción, produciendo experiencias que escapan de nuestro control y costumbres. Esta conducta contiene una ética que invita a reflexionar sobre nuestra escucha desde otra perspectiva que incluye su condición táctil, es decir, como un órgano vivo capaz de acariciar el mundo escuchando a lo ancho, haciendo vibrar lo humano y no humano a través de otras maneras de escuchar(nos). En este sentido *Drum Invocation* funciona como un sistema vivo, abierto a la afectación, adaptación y transformación.

Insuflar nueva vida a las prácticas artísticas no ha sido una preocupación únicamente de nuestro tiempo, ha sido una cuestión que ha recorrido la amplia y diversa historia del arte. No solo como proyecto con vocación rupturista o rebelde porque sí, sino como una forma de vida dentro de otra, como táctica de resiliencia y camuflaje. Estrategias necesarias para resistir a la banalización de la vida y a las continuas amenazas que sufre cualquier especie o expresión que surge en los márgenes normativos de una cultura y experimenta la consecuente e inevitable pérdida de sentido que a todas las civilizaciones les toca vivir.

Finalmente, la presente investigación no pretende responder qué son las *artes vivas*, sino preguntar cómo trabajan, cómo dialogan y a qué nos invitan dentro de un contexto en crisis. Tampoco busca posicionarlas como un nuevo paradigma artístico que continúe alimentando la máquina estética de la modernidad capitalista con más novedad. Al contrario, quisiera aproximarse a aquellas corrientes abiertas y críticas, que con su escucha atenta y porosa, mantienen viva la homeostasis de una actividad comprometida con la creación de un tejido estético-pensante, que contribuya a reorganizar la continuidad de la vida y a todo aquello que la posibilita.

Las comunidades vivas, viven renovando el mundo.

Marta Hincapié Charry, artista colombiana BIPOC.

Bibliografía

- ***Artaud, A. (1997).*** *El Teatro y su doble*. Barcelona, Edhasa.
- ***Benjamin, W. (1989).*** *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En Discursos Interrumpidos I,* Buenos Aires, Taurus.
- ***Benjamin, W. (2015). El autor como productor.*** Casimiro, España.
- ***Bifo-Berardi, F. (2017).*** *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva.* Buenos Aires, Caja Negra.
- ***Campagna, F. (2022).*** *Cultura Profética. Para la imaginación que viene.* Madrid, Enclave.
- ***Debord, G. (2008).*** *La Sociedad del Espectáculo.* Valencia, Pre Textos.
- ***Deleuze, G. y Guattari, F. (2008).*** *Rizoma.* Valencia, Pre Textos.
- ***Fischer-Lichte, E. (2011).*** *Estética de lo Performativo.* Madrid, Abada.
- ***Foster, H. (2001).*** *El Retorno de lo Real. La vanguardia de finales de siglo.* Madrid, Akal.
- ***Garcés, M. (2007).*** *Nueva ilustración radical.* Barcelona, Anagrama.
- ***Garín Martínez, I. (2018). A****rtes Vivas: definición, polémicas y ejemplos. Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre, no. 43, 1-25.*
- *Jer Bustos, A. y Noriega Arancibia, K. (2024). Esporas, derivas artísticas vinculantes: Reflexiones teóricas y propuesta de investigación.* A.Dnz, 6, 76–81.
- ***Lehmann, H. (2013).*** *Teatro Posdramático.* Murcia, CENDEAC.
- ***Lepecki, A. (2009).*** *Agotar la danza. Performance y política del movimiento.* España, Universidad de Alcalá de Henares, Centro Coreográfico Galego, CdL (Cuerpo de letra 1).
- ***Martí Prades, O. (2021).*** *Acción mínima y pulsión de reducción en propuestas performativas contemporáneas. Estudio práctico en tres actos. Tesis Doctoral,* Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: https://riunet.upv.es/handle/10251/166440
- ***Mbembe, A. (2011).*** *Necropolítica, seguido de Sobre el gobierno privado indirecto.* España. Editorial Melusina.
- ***Morton, T. (2018).*** *El Pensamiento Ecológico.* Barcelona. Paidós. Espasa Libros S.L.
- ***Nancy, J. (2009). A la escucha.*** París, Galiée.
- ***Núñez de Castro, I. (2015).*** *Génesis de la vida desde la dinámica procesual de la materia. Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica,* 64(242 S.Esp), 741–770. Recuperado a partir de https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/5132
- ***Phelan, P. (1993).*** *Unmarked. The politics of per- formance.* Reino Unido, Routledge,
- ***Pombo, A. (2015): L****a performatividad como experiencia artística: El perencuentro. Paradojas y usos de la categoría performance en el ámbito artístico.* [Tesis doctoral] Universidad de Vigo.
- ***Rancière, J. (2009).*** *El reparto de lo sensible. Estética y política.* Santiago de Chile, Arcis- Lom.
- ***Rancière, J. (2010).*** *El espectador emancipado.* España, Ellago Ediciones.
- ***Sánchez, J. (1999).*** *La Escena Moderna.* Madrid, Akal.
- ***Sánchez, J. (dir.). (2006).*** *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*, Cuenca, ARTEA/Universidad de Castilla de la Mancha.
- ***Sánchez, J. (2007).*** *Teatro en el campo expandido.* Barcelona, Quaderns Portàtils, MACBA.
- ***Schechner, R. (2003).*** *Performance Theory.* Londres, Routledge.
- ***Rolnik, S. (2019).*** *Esferas de la insurrección.* Buenos Aires, Tinta Limón.
- ***Taylor, D. (2011).*** *Estudios avanzados de Performance.* México, Fondo de Cultura.
- ***Vindel, J. (2020).*** Estética Fósil. España, Arcadia.

Perspectivas del Cuerpo, la Danza y sus Relaciones con el Espacio Público o la Calle.

Un Derrotero desde la Tradición Occidental a la Experiencia Chilena en los s. XX y XXI

Lorena Hurtado Escobar [1]

Resumen

El presente artículo se pregunta acerca de cómo la danza en su dimensión técnica y escénica en occidente fue experimentando históricamente cambios significativos en torno a las concepciones de cuerpo y danza, así como los modos en que estas fueron vinculándose con lo que hemos conceptualizado en este texto como Espacio público y Calle. Para dar cuenta de lo anterior, en primer lugar realizaremos un recorrido por hitos fundamentales respecto de los cambios que las nociones de cuerpo y danza han tenido históricamente en la tradición dancística occidental, fundamentalmente en Alemania y EE.UU, tomando perspectivas antropológicas, filosóficas y artísticas, con el fin de comprender los cambios paradigmáticos en la danza como disciplina artística, tanto en los ámbitos técnicos corporales como coreográficos, para luego indagar en las relaciones con el espacio escénico convencional y luego con el Espacio público y/o la Calle. A partir de lo anterior, nos centraremos en la escena de la danza en Chile, abarcando el periodo que inicia con la danza moderna y su profesionalización a mediados del S. XX, hasta los primeros 20 años del s. XXI, enfatizando la mirada en las tensiones generadas a partir de la emergencia de prácticas dancísticas que desbordan los preceptos disciplinares a partir de la década de los 70, con la aparición de La cueca sola y otros movimientos vinculados a Derechos Humanos, y a la protesta social que en el s. XXI emergerán con gran fuerza, posibilitando diversas relaciones con el Espacio Público y/o la Calle desde la danza y diversos activismos.

Palabras clave:

Historia de la Danza, Historia de la Danza en Chile, Danza en la Calle, Danza en el Espacio Público, Cuerpo y Danza.

Abstract

This article aims to question how did dance in the West experience significant changes in its understanding of body and dance, and how these concepts have related to the Public Space and the Street, as defined in this text. To meet this objective, firstly, the major milestones of the historical changes of the concepts of body and dance in the western dance tradition are revised from the perspectives of anthropology, philosophy, and arts. It is sought to understand paradigmatic changes in dance as an art discipline, both in body and choreography techniques. Relations between dance and conventional scenic spaces versus the Public Space or the Street are also inspected. Therefrom, the Chilean dance scene is analysed, from its modern dance and dance professionalization period in the mid-20th century to the present. The focus is on the tensions resulting from the emergence of dance practices in the 70s that go beyond dance disciplinary precepts, particularly with the appearance of La Cueca Sola and other dances related to Human Rights and social protest. Finally, it is discussed how these movements have gained momentum in the 21th century, making possible new relations between the Public Space or the Street with dance and activism.

Keywords:

History of Dance, History of Dance in Chile, Dance in the Street, Dance in Public Space, Body and Dance.

1. *Lorena Hurtado Escobar. Investigadora Independiente. Académica y Productora del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. lorenahurtado@uchile.cl*

Danza y Cuerpo en Occidente

Las primeras expresiones corporales o dancísticas del ser humano (Markessinis, 1995, p.16), se dieron en contextos colectivos y comunitarios. Se danzaba para que la tierra diera buenos frutos; para que lloviera o dejara de llover; para convocar dioses; antes y después de enfrentamientos; para imitar movimientos de animales y luego cazarlos; para celebrar cambios de estación; en ritos de paso y también funerarios. Se danzaba según costumbres, creencias y tradiciones de cada cultura y según sus contextos culturales. El sociólogo y antropólogo francés, David Le Breton (2010) respecto de lo anterior nos señala que las danzas "(…) son una creación colectiva y nos remiten a un tiempo circular, con ritmos que se repiten incansablemente y conducen a un mundo pacificado... encarnando estas danzas al mundo del "nosotros", de la comunidad, del lazo social" (p. 103), dando cuenta de un modo de hacer y comprender la danza que irá cambiando históricamente.

El cuerpo, entonces, se concebía como una unidad indivisible en relación con otros cuerpos y con la naturaleza. A través de la danza, ese cuerpo se expresaba y relacionaba con su entorno. En ese sentido, las "técnicas corporales" dieron y dan cuenta de modos diversos de relacionarse con el mundo. El antropólogo francés Marcel Mauss fue uno de los primeros en dar valor al cuerpo a partir de la observación de técnicas corporales, describiéndolas en relación con diversos contextos culturales que observó en sus investigaciones. Así, Mauss (1979) las define de la siguiente forma:

> *Hablo de técnicas corporales porque se puede hacer la teoría de la técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales. Con esa palabra quiero expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. (p. 337)*

Es interesante observar esta mirada antropológica que nos plantea Mauss respecto de la forma tradicional del uso del cuerpo, pues, en el caso de la Danza, sus diversas técnicas, estilos, modos de hacer y de representar a través del tiempo, al no existir formas sofisticadas de registro, se transmitieron cuerpo a cuerpo. En este sentido, lo efímero del acto de la danza también ha significado un problema en términos de registro, archivo y memoria. Sobre esto, en su texto *Tecnologías Corporales: Danza, cuerpo e historia,* la investigadora mexicana de la danza, Hilda Islas (1995) releva el rol de los antropólogos provenientes "del primer mundo" quienes se interesaron por estudiar "las comunidades tradicionales del tercer mundo", siendo ellos quienes se encontraron con la problemática "de capturar y registrar (…) la diversidad y la extrañeza de las prácticas danzarias, tan relevantes en grupos humanos con un tipo de desarrollo cultural no centrado en el lenguaje verbal" (p. 39).

Estos problemas que encontraron los antropólogos interesados en desentrañar tales prácticas danzarias se cimentaron en las décadas de los 60 y 70 del s. XX, momento en que la danza como disciplina artística generó rupturas importantes, estableciendo, entre otros cambios fundamentales del periodo, las "conexiones entre la danza y lo social" (Islas, 1995). Siguiendo esta línea, proponemos que, en estas rupturas, son fundamentales las relaciones que se establecerán con el Espacio público o la Calle, denominaciones que definiremos más adelante a partir de algunos/as autores/as.

Revolución (2015) de Betania González.
Fotografía de Mateo Lanzuela.

Danza y Cuerpo en la Modernidad

Con el arribo de la Modernidad[2] y la consecuente separación entre Arte y Artesanía (Shiner, 2004), se produce la separación entre la danza académica y los bailes populares o danzas sociales, momento en que comienza a construirse un canon corporal, estético y expresivo que perdura hasta hoy. Anteriormente, en el s. XV, con el surgimiento del Arte en el Renacimiento en Italia, los nobles tomaron como referencia las danzas campesinas para refinarlas y hacerlas parte de sus eventos en las cortes europeas. Estas danzas se fueron sofisticando a través del tiempo, primero en Italia y posteriormente en Francia, donde se creó la Real Academia de la Danza (1661) -s. XVII- bajo la Monarquía de Luis XIV, quien fue un eximio bailarín y amante de la danza. Fue en esta academia, y a partir de la tradición de las danzas de corte, donde se sientan las bases de los Ballets Románticos -s. XIX- y de toda la tradición de lo que comúnmente conocemos como ballet clásico.

Este derrotero del desarrollo de la danza clásica nos lleva a vincular este hecho significativo con el surgimiento de la biopolítica que planteó el filósofo e historiador francés Michel Foucault (2007), específicamente su dimensión disciplinar, la que tenía como objeto fundamental el control de los cuerpos a través de diversas prácticas y formando instituciones para esto, entre ellas la escuela, la cárcel, el hospital y el psiquiátrico. En efecto, la danza clásica, así como otras técnicas de danza que emergieron en el periodo de las vanguardias artísticas, tienen como objetivo el disciplinamiento y control de cuerpo, siendo el ballet clásico una de las formas de danza más cuestionadas en la contemporaneidad, sobre todo a partir del surgimiento de nuevas tecnologías corporales[3] que irrumpieron en el s. XX tanto en Europa como en Estados Unidos (EE.UU.), a las que nos referiremos más adelante.

Al mirar el momento de creación de la Real Academia de la Danza (1661) en el s. XVII en Francia, observaremos que este es un momento crucial en la Historia de la Danza en occidente, pues fue allí donde se separaron los cuerpos entrenados para la danza de los cuerpos cotidianos, iniciándose la profesionalización de la disciplina e impulsando una técnica de danza situada y contextualizada. Así, este "cuerpo máquina" que comienza a cimentarse en el tiempo se vuelve el origen de la representación moderna del cuerpo (Le Breton, 1995). En esta línea, la investigadora argentina Susana Tambutti (2008) plantea que esta concepción de cuerpo máquina incide en la forma y estética de la danza en este periodo, permaneciendo hasta el día de hoy, conviviendo con otras concepciones de cuerpos y estéticas que históricamente surgieron también a partir de rupturas en el contexto del arte.

La consagración de la Primavera
(1913) Vaslav Nijinsky
Fotografía: Roger-Viollet

2. *El filósofo argentino Nicolás Casullo en su texto* ***La Modernidad como autorreflexión****, nos señala que la Modernidad "sería una condición de la historia, que comienza a darse de manera consciente entre los pensadores, entre los actores de esta historia, en Europa, básicamente entre los siglos XVII y XVIII" (p.16), momento en que se inicia una sustancial crítica y caída de las representaciones del mundo regidas por lo ritual y lo religioso, comenzando así una etapa donde la razón será el centro del mundo, trayendo promesas de un mundo equitativo y feliz, utopía que fracasará rotundamente, según la perspectiva posmoderna.*

3. *[Hilda] Islas entiende tecnologías corporales como un concepto que "proponemos pretende incluir el estilo general de movimiento en una cultura, los rasgos diferenciales de entrenamiento entre sus manifestaciones dancísticas y las actividades cotidianas generalizadas, el tipo de producto o actividad, resultado de ese entrenamiento (fiesta, coreografía escénica, etcétera), así como el punto de aplicación social de ese resultado y qué mecanismos de distribución y consumo rodean la ejecución y activación del producto, es decir, el tejido organizativo que moviliza el entrenamiento y/o sus productos (promoción cultural, Estado, jerarquías religiosas, etcétera). El tejido organizativo que activa socialmente el producto cierra el circuito al distribuir, en primera instancia, no sólo el resultado del entrenamiento si no también el entrenamiento mismo, sus modos de producción. ¿Quién se entrena en qué tipo de técnicas? y ¿por qué?" (1995, pp. 232-233).*

Valentina Chtchpatcheva e integrantes de la compañía de Ballet interpretando Serenade en Rumania] [fotografía] [Moldavia] 1989. Fotografía : Formato digital, m Colecciones Digitales / Archivo Fotográfico Por la Danza

Danza y Cuerpo en los Ballets Románticos

El auge y posterior decadencia de este tipo de representación del cuerpo a través de la danza fue en el s. XIX con el surgimiento de los llamados Ballets Románticos. En estos, se instalaron tecnologías para la interpretación, a partir de una definida construcción corporal para este tipo de danza. Un ejemplo de lo anterior fue la creación de las zapatillas de punta, tecnología fundamental para la configuración del tipo de danza y cuerpo que se fue delineando. Esta construcción corporal y estética femenina -cuerpos extremadamente delgados, cuyo trabajo técnico dancístico se oponía férreamente a la gravedad- persiste hasta nuestros días. Una danza que se creó al servicio del espectáculo, donde cierto tipo de "belleza" inspirada en las formas clásicas, junto con la perfección y el virtuosismo, fueron ejes centrales del cuerpo en movimiento, aspirando alcanzar, a través de la representación del cuerpo de las mujeres en estos ballets, lo divino, lo etéreo, lo incorpóreo.

Aquel modelo corporal, se constituyó como un estereotipo hegemónico imposible de alcanzar para todas las estructuras corporales, pues no todos los cuerpos son aptos para ejecutar técnicamente lo que la danza clásica o ballet clásico exigía. Sin embargo, para muchas/os bailarinas/es, someterse a este disciplinamiento corporal se fue naturalizando, quedando varios cuerpos danzantes fuera de este canon. En este sentido, Tambutti (2008) nos plantea que se produjo "la victoria de lo espiritual sobre lo vital y sobre todo aquello que evocara a las fuerzas de la naturaleza" (p. 3).

Danza y Cuerpo en las Vanguardias Artísticas

Iniciando el s. XX, principalmente en Alemania y EE.UU., en el contexto de las llamadas Vanguardias Históricas, surge la Danza Moderna en contraposición al canon estético corporal y escénico que emergió en los Ballets Románticos. De este modo, emergió una danza que buscó romper con valores y construcciones heredadas de un sistema que no daba cabida a la expresión del cuerpo y su subjetividad. En sus inicios, estas rupturas, específicamente en EE.UU., reivindicaban el cuerpo de la mujer que con fuerza se oponía a la hegemonía política, social y cultural que la tuvo sometida durante siglos. En varios textos referidos a la Historia de la Danza en occidente, (Uribe, 1991; Bentivoglio, 1995; Markessinis, 1995), señalan a la bailarina norteamericana Isadora Duncan como una de las precursoras de la danza moderna. Duncan, a través de su danza inspirada en la cultura griega y en la naturaleza -entre otros aspectos importantes en la constitución de su forma de hacer y comprender la danza-, hace aparecer la gravedad negada por los ballets románticos.

A partir de esto, Duncan propone una nueva estética de la danza y, por lo tanto, un cuerpo distinto en los modos de interpretar y de representar. Duncan, simbólicamente, se quitó las zapatillas de punta para danzar descalza e improvisadamente al ritmo de músicos románticos como Chopin y Brahms. Vestía túnicas al estilo griego, cultura referente en su desarrollo como artista, liberando simbólicamente el cuerpo de la mujer del corsé y de las limitaciones sociales impuestas en la época.

Duncan fue una férrea crítica del Ballet clásico, idea que expresó en *La bailarina del futuro* (1903) donde interpela a quienes gustan de los movimientos de la danza clásica, llamándolos a observar más allá:

> *(…) bajo las faldas y bajo las medias están bailando músculos deformados. Miren aún más allá: debajo de los músculos hay huesos deformados. Un esqueleto deformado está bailando ante ustedes. Esta deformación, que se manifiesta en un vestido incorrecto y en un movimiento incorrecto, es el resultado del entrenamiento necesario para el ballet. (Duncan cit.en Sánchez, 1999, p. 80).*

En la línea de la danza moderna estadounidense, la bailarina y coreógrafa Martha Graham expresa con vehemencia el mundo interno del sujeto a través de una danza más elaborada y sistematizada en términos corporales, técnicos, escénicos y estéticos respecto de las que nos propusieron sus precursoras, entre ellas, Duncan. Bentivoglio (1995) señala que "La técnica Graham, en cuanto primer vocabulario completo de la modern dance, representa la primera auténtica realización sistemática del gran sueño revolucionario que había animado a las precursoras americanas de principio de siglo" (p. 33). Con esto la autora se refiere a la búsqueda de la nueva danza de Duncan y de "el sueño perseguido por Ruth St. Denis[4], con su mística coreográfica de universalización de la danza a través del estudio y la transmisión de las formas étnicas" (Bentivoglio, 1995, p. 33).

Volviendo a Graham, en sus propuestas escénicas a lo largo de su carrera abordó temas y sentimientos como: angustia existencial, dolor ante una pérdida, inconformismo ante el contexto político y social, argumentos vinculados a mitologías griegas y psicoanálisis. Estas temáticas surgieron ante los diversos sucesos históricos acontecidos en el contexto político y cultural de EE.UU. Hablamos del periodo de entreguerras, contexto en que el cuerpo se volcó a la expresión del mundo interior del sujeto en el mundo del arte. Respecto de la técnica, Graham la desarrolla al servicio de aquello que deseaba expresar a través de su cuerpo y sus obras, un trabajo técnico corporal sofisticado en la que los principios básicos fueron la tensión y relajación asociados a la fuerza de gravedad y acompañados por la inhalación y exhalación. Según Bentivoglio (1995) Graham, a través de la creación y desarrollo de su técnica, entre otros aspectos, buscaba "medirse con su realidad femenina" además de imprimir "una función operativa: la de intervención respecto a su realidad (histórica, emocional), en el tenaz rechazo de la fuga evasiva (hacia una trascendencia fabuladora) propia del ballet romántico" (p. 33).

Este giro del cuerpo y la danza también sucedió en Europa a través de la danza expresiva alemana, mostrándonos en términos escénicos un aspecto existencial, cuestionador y crítico con el entorno social, emergiendo el cuerpo del individuo. Le Breton (2010) señala que, en momentos de cambios en contextos de crisis social, el hombre se ve enfrentado a "una libertad de iniciativa sin precedentes (…). La decisión de relacionarse con el otro corresponde al individuo, y no a la tradición o al hecho de pertenecer a la misma comunidad (…)" (p. 104), puntualizando que al liberarse de la coacción identitaria, sobre todo el artista, quien es el que con mayor énfasis cuestiona los valores que una sociedad tiene en común, "se hace poco a poco el artífice de su existencia, abre su propio camino" (p. 104), característica que podemos también observar en las precursoras y desarrolladoras de la Danza Moderna en EE. UU.

Roof Piece - Trisha Brown. Segunda performance, Nueva York, 1973. Foto: Babette Mangolt

4. *Ruth St. Denis (1879-1968) coreógrafa y bailarina norteamericana precursora de la danza moderna en Estados Unidos. Fundó junto a Ted Shawn la "Denishawn" (1915), primera escuela de danza que formó una compañía de danza profesional en EE.UU.*

5. *John Cage (1912 – 1992) Teórico y compositor musical estadounidense. Parte fundamental del movimiento de la neovanguardia en el arte (posmodernismo). Trabajó colaborativamente en las propuestas experimentales y escénicas de Merce Cunnigham.*

6. *"Calle" es una denominación que me interesa trabajar más que "Espacio público", específicamente la idea de Calle trabajada por el artista visual chileno Francisco Sanfuentes en su texto Poética de la Intemperie, al que me referiré con mayor profundidad más adelante en esta investigación.*

En la década de los 50, el coreógrafo norteamericano, Merce Cunnigham, quien a partir de experimentaciones corporales -técnicas- y escénicas, buscaba entre otros aspectos, generar una autonomía del movimiento en la danza en relación con la música, despojar al cuerpo y el movimiento de su expresión emotiva, además de adoptar "lo aleatorio en contraposición al subjetivismo y en sintonía con las teorías anti individualistas de Marcel Duchamp" (Bentivoglio, 1995, p. 48), propuestas estéticas que trabajó en colaboración con el músico John Cage[5]. Cunnigham buscaba, además, desjerarquizar la centralidad compositiva del cuerpo en el espacio escénico, lo que más tarde influirá en las formas de abordar el espacio en algunos creadores de la llamada danza posmoderna.

Danza Cuerpo y Posmodernidad en la Danza

Los colectivos artísticos de carácter interdisciplinario que emergieron con mayor presencia en las décadas de los 60 y 70 en EE.UU, crearon nuevos modos de hacer y de pensar las artes y el lugar del cuerpo en ellas. En este contexto, desde la Danza se cuestiona fuertemente el espectáculo, los estilos y técnicas de danza, así como los tipos de cuerpos que pueden practicarla y los espacios donde ésta se desarrolla, surgiendo la improvisación, como espacio de juego y exploración con el cuerpo, ampliando sus posibilidades de expresión y creación.

Cabe también considerar la significativa relación que surge con el espectador y el Espacio Público o la Calle[6], siendo el lugar para la emergencia y desarrollo de estas nuevas prácticas la Judson Church Theater en la ciudad de Nueva York. Este fue el espacio de creación, reunión y presentación de las experimentaciones de las entonces nuevas generaciones de la danza, entre quienes se destacan Steve Paxton, Trisha Brown, Lucinda Childs e Ivonne Rainer. Esta última, bailarina y coreógrafa a quién se le adjudicó el estatus de "intelectual" del grupo, quien desplegó un pensamiento crítico de la danza moderna, reflejado en su *Manifiesto del No*[7] (1965), y en su emblemática obra *Trío A* (1966).

Rainer buscaba con su propuesta potenciar el cuerpo como materia prima, así como el gesto cotidiano, pasando del tecnicismo de Graham a la experimentación (Bentivoglio, 1995). Por otra parte, Rayner además "(...) enseña esta obra a quien la quiera aprender, aunque se trate de no bailarines: la utilización de personas no profesionales se transforma en una práctica frecuente de los intérpretes del *post-modern*" (Bentivoglio, 1995, p. 54).

Si bien el aporte de Rayner fue fundamental y contribuyó a dejar impreso en papel los grandes ejes que atravesaron este movimiento, fue la coreógrafa y bailarina Trisha Brown (1936-2017) quien en su búsqueda artística experimentó en dos líneas de trabajo: la "Improvisación estructurada" en busca de una esencia del movimiento por sobre una narrativa; y el uso del peso del cuerpo, para lo que realizó experiencias "antigravitacionales", lo que la llevó a trabajar en espacios distintos al teatro convencional: Museos, Galerías, Techos de Edificios, Calles, etc. (Bentivoglio, 1995).

En varias de sus obras,[8] Brown tensiona la histórica relación que la danza había establecido con el espacio y con la gravedad, pero donde más se evidencia esta relación es en *Roof Piece* (1971), en los techos de 12 edificios en New York en los que se sitúan 11 bailarines. En estos espacios Brown continúa su exploración "de un espacio antiperspectivista", en el que "la danza 'traspasa' la escena, explora los límites de lo posible, rechaza los condicionamientos de los espacios cerrados" (Bentivoglio, 1995, p. 58). En este momento histórico, la danza experimentó un giro importante en la relación cuerpo y espacio, estableciendo otras maneras de relacionarse, sobre todo, con la arquitectura y los espacios no convencionales para la danza, desbordando el histórico uso del teatro a la italiana[9].

Sin duda, este movimiento artístico que emergió entre los años 60 y 70 puso en crisis representaciones, estéticas y corporalidades que fueron hegemónicas durante siglos, abriendo nuevas posibilidades. Así, con estas acciones comienza un extraordinario proceso de experimentación, instalando al cuerpo como materialidad de la obra y en el Espacio Público o en la Calle, según definiremos más adelante. A partir de lo anterior,

7. *"No al espectáculo / No al virtuosismo / No a las transformaciones, a la magia y al hacer creer. / No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella. / No a lo heroico. / No a lo antiheroico. / No a la imaginería basura. / No a la implicación del intérprete o del espectador. /No al estilo. / No al amaneramiento. / No a la seducción del espectador por las artimañas del intérprete. / No a la excentricidad. / No a conmover o ser conmovido". Extracto recuperado de: https://politicasdelaestetica.wordpress.com/extractos-de-textos/manifiesto-del-no-ynonne-rainer/*

8. *Planes (1968); Walking Down the Side of a Building (1969) y Walking on the Wall (Whitney Museum de Nueva York, 1971).*

9. *"Teatro a la italiana" es el modelo que, dentro de la estructura del edificio teatral, presenta el espacio escénico en relación con el espacio del público siguiendo las pautas establecidas por el Teatro Farnese construido en Parma en el siglo XVII (1618)". Gómez, 1997). Básicamente el escenario o espacio para la representación se encuentra separado de los espectadores, constituyéndose como una caja negra donde ocurre la escena a la italiana, espacio producido para generar ilusión en el espectador. (Pavis, 2003).*

y remitiéndonos al contexto chileno, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo estos modos de hacer, que surgieron en los años 60 y 70 en un contexto artístico y político particular en EE.UU, se relacionaron con las búsquedas y haceres de la danza escénica chilena en el s. XX? ¿Cuál ha sido la relación de la danza moderna y contemporánea en Chile con el espacio no convencional, el Espacio público o la Calle? ¿Se puede hablar de Danza y Espacio Público o Danza y Calle en el contexto chileno? ¿Cuáles serían sus particularidades y modos de expresión?

Arte - Danza - Espacio Público - Calle en Chile

Al indagar en las diversas experiencias artísticas en los Espacios públicos en la ciudad de Santiago de Chile, encontramos un derrotero que comienza a evidenciarse con mayor fuerza a mediados de la década de los 70 del s. XX en el contexto de la dictadura cívico–militar (1973-1990), momento en que comienza a instalarse el neoliberalismo[10] como sistema económico en nuestro país. En este periodo la Danza, el Teatro y las Artes Visuales cumplieron un rol fundamental a la hora de salir a la calle a disputar los espacios negados por la dictadura durante este periodo -fines de los años 70 y durante los años 80-. Estas acciones se desplegaron de diversos modos, como performances (denominación más reciente) y como espectáculos o intervenciones entre otras posibles denominaciones.

En el transcurso de esta investigación hemos observado que para aproximarnos a lo que entenderemos por Espacio público o Calle, conceptualizaciones que más adelante desarrollaremos, previamente debemos acercarnos a lo que los/as propios/as coreógrafos/as chilenos/as entendieron, o no, por dichos conceptos en las décadas del 70 al 90 del s. XX, ya que este periodo es fundamental para luego observar los cambios en torno a estos tópicos en el s. XXI.

Por ejemplo, cuando las/os coreógrafas/os se refieren a la realización de acciones artísticas que se instalan en un espacio distinto al "teatro a la italiana" o en espacios cerrados en general, tienden a llamarle Espacio Urbano o Espacio Público. Por otra parte, en la mayoría de los textos o artículos que hemos revisado para esta investigación (Llorente, 2013; Sáez y Merlos, 2016) se observan diversas formas de entender y conceptualizar Espacio Público. En nuestro país, han sido investigaciones y escritos provenientes de las Artes Visuales quienes han problematizado y conceptualizado la noción de Espacio público, apareciendo también Calle como otra posibilidad de pensar las relaciones entre danza, cuerpo y estas espacialidades.

Para esta investigación, referirnos a Calle nos seduce más que Espacio Público, pues en Santiago de Chile en las décadas de los 70, 80 y 90 la calle fue, según el artista visual chileno Francisco Sanfuentes, un lugar o "no lugar" muy seductor, misterioso e incluso peligroso de recorrer, lugar que sigue también estando en disputa. Sanfuentes (2015), en su libro *Poéticas de la Intemperie* se cuestiona el concepto de Calle, pensando en esta relación entre Arte y Calle:

> *Más que un espacio, circunstancia material de uso o categoría dentro de la ciudad, la calle sería una espacialidad que ha de ser experimentada desde el movimiento, recorrido o alguna forma de andar, aunque en la actualidad, y hablo principalmente de Santiago, la ciudad ya casi no se recorre, sólo se cruza. A veces también se trata de la detención, por alguna razón involuntaria o no, quedarse fuera del flujo y experimentar la movilidad de todo lo que no es nuestro cuerpo, luego al ralentar la mirada, hacerla coincidir un extraño tiempo con la aparente inmovilidad de las cosas. (p. 59)*

A partir de esta cita diremos que esta forma en que Sanfuentes nos propone pensar la Calle, entre otras cosas, como "una espacialidad que ha de ser experimentada desde el movimiento" (2015, p.59) se acerca a la experiencia kinética de la danza como experiencia corporal y también escénica. Por otra parte, la afirmación del autor: "(…) A veces también se trata de detención, por alguna razón involuntaria o no, quedarse fuera del flujo y experimentar la movilidad de todo lo que no es nuestro cuerpo…" (Sanfuentes, 2015, p. 59), da cuenta de la relación que podemos establecer como espectadores no solo de un hecho estético, sino que también cultural y social.

Respecto del concepto de Espacio público, que ha sido abordado desde diversas perspectivas en la danza, en este caso nos parece interesante el planteamiento que el académico Héctor Berroeta (2012) toma de la filósofa Hannah Arendt, planteando una tensión entre espacio público y espacio privado de esta manera:

> *El espacio público (…) es el lugar de la expresión pública del interés común, donde el ser humano busca los lazos compartidos y la diferenciación. En cambio, el espacio privado es aquel en que se asegura la reproducción de la vida. "Lo público remite a la acción y al discurso; lo privado, a la reproducción y al trabajo. Lo público es lo aparente y manifiesto; lo privado, lo oscuro que debe ser ocultado, sustraído a la mirada de los demás. Lo público es el espacio de la libertad, de la capacidad de inicio de algo nuevo; lo privado, el ámbito de la necesidad, de la reproducción. (Arendt, 1958, cit. en Berroeta y Tomeu, 2012, pp. 58-59)*

Tomando como referencia las palabras que según Arendt refieren a lo público: acción, discurso, aparente y manifiesto, libertad, inicio y nuevo, nos resuenan al pensar en las diversas prácticas artísticas que se han desplazado de sus espacios convencionales en nuestro país en diversos periodos, donde el espacio social o público es tensionado por acciones que emergen desde el cuerpo y sus modos de danzar.

10. *Durante la Dictadura cívico-militar que gobernó Chile entre 1973 y 1990, se reemplazó la política económica de planificación central o estatista que había intentado instaurar el gobierno de la Unidad Popular por una economía de libre mercado. Este proceso fue liderado por un grupo de economistas chilenos que habían hecho sus posgrados en la Universidad de Chicago, Estados Unidos, cuya máxima autoridad intelectual era Milton Friedman. Por tal razón en Chile estos profesionales fueron conocidos como los "Chicago Boys", bajo cuya orientación el país emprendió un camino de modernización concentrado en el sector primario, productor de materias primas y dedicado a la exportación (Délano y Traslaviña, 1989).*

La Danza en Chile y sus Relaciones con el Espacio Público o la Calle

A partir de las investigaciones en torno a la producción coreográfica de la danza en Chile entre los años 1940 y 2015 (Alcaíno y Hurtado, 2010; 2018), podemos decir que estas se desplazaron bajo distintas motivaciones y contextos hacia el Espacio Público o la Calle. Por ejemplo, en el contexto de las llamadas disputas por el Espacio público, entendidas desde la perspectiva de Berroeta y Arendt durante la dictadura militar chilena, fue a través de acciones artísticas y performativas a fines de los años 70 y durante los 80, donde además encontramos acciones o acontecimientos vinculados a la militancia de izquierda y/o de defensa de los Derechos Humanos, a los que nos referiremos más adelante.

Entonces, sabemos que la danza moderna y contemporánea en nuestro país se relacionaron, independientemente de conceptualizaciones autorales, con el Espacio Público o la Calle por lo que es importante indagar de qué manera se relacionaron. Y también es importante intentar dilucidar ¿Qué entienden o entendieron los/as creadores o coreógrafos/as chilenos/as por Espacio público o por Calle entre mediados del s. XX y principios del XXI? ¿Cuáles fueron las relaciones entre Cuerpo, Danza y Espacio convencional – teatro a la italiana - y Espacio Público en la danza moderna y contemporánea en Chile durante el mismo periodo señalado?

Para aproximarnos a responder estas interrogantes presentaremos un breve derrotero que dé cuenta de estas relaciones. En este recorrido veremos que la danza escénica durante el s. XX se desarrolló fundamentalmente en espacios convencionales -teatro a la italiana - y eventualmente en el Espacio Público, o como algunos creadores llaman a estos espacios: urbanos, no convencionales o Calle.

Cuerpo y Danza desde su Profesionalización en Chile

La danza moderna y contemporánea en nuestro país es parte del resultado de un derrotero que se ancla en la Universidad de Chile con la creación de la Escuela de Danza (1941) y compañía de danza (1945), conocida hoy como Ballet Nacional Chileno (en adelante, BANCH). Ambas acciones se vieron favorecidas por el contexto político y cultural propiciado por el gobierno radical de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), donde la educación y la cultura tomaron un rol patrimonial y fundamental para el desarrollo de nuestro país, momento en el que confluyeron artistas con propuestas distintas a las conocidas localmente, la academia y la institucionalidad. Todo lo anterior se conjugó a partir de la presentación en Chile de la compañía alemana de danza moderna expresiva del coreógrafo alemán Kurt Jooss (1901–1979), la que, a través de su danza y puesta en escena, trajo a nuestro país un lenguaje que emergió en el contexto de las rupturas artísticas de inicios del s. XX en Europa (Cifuentes, 2007).

Una de las características de la danza moderna que generó un quiebre respecto de toda la tradición de la danza construida a partir del s. XVII, es la relación con la fuerza de gravedad que ejerce esta sobre el cuerpo, evidenciándola y no negándola como en la tradición de los ballets románticos y clásicos, instalando un nuevo modo de abordar el cuerpo en términos técnicos y expresivos y reforzando la ejecución de la danza a pie descalzo. Otra característica importante fue la potenciación y ampliación del cuerpo expresivo en relación con el espacio, evidenciando su tridimensionalidad, liberando, además, a las/os bailarinas/os de estructuras de movimientos propias de la tradición del ballet clásico (Bentivoglio, 1995).

Este modo de abordar el cuerpo, la danza y el espacio escénico fueron vistos por primera vez en Santiago de Chile en la obra *La Mesa Verde* de Kurt Jooss (París, 1932) en el Teatro Municipal de Santiago en 1940. La fuerza expresiva corporal, espacial y teatral de esta obra impactó a parte del público neófito en este lenguaje, y a algunas personas que tuvieron acercamientos a la danza expresionista o expresiva alemana, bien porque habían sido discípulos directos de algunos de los coreógrafos/as alemanes/as en Europa, o porque en la práctica tuvieron acceso al trabajo técnico dancístico en talleres realizados, por ejemplo, por el chileno Ignacio del Pedregal,

Movimientos Subterráneos (2001) de Lorena Hurtado. Fotografía: Rodrigo Astudillo.

quien tomó clases con la bailarina y coreógrafa alemana Mary Wigman, perteneciente a la corriente de danza expresionista (Cifuentes, 2007).

Es importante señalar que el cuerpo que observamos en la danza expresiva alemana, de acuerdo a la propuesta de Jooss, mantiene algunos parámetros de aquel cuerpo y técnica heredados de la tradición del Ballet clásico, lo que es observable en su obra *La Mesa Verde*. Respecto de esto, la investigadora argentina Susana Tambutti en su texto Danza o el imperio sobre el cuerpo (2008), nos plantea que "la concepción del cuerpo cartesiana, la aplicación de reglas uniformes, la eliminación de expresiones singulares fue parte del pensamiento de la danza espectáculo occidental hasta mediados del s. XX" (Tambutti, 2008, p. 6).

En los inicios de la profesionalización de la danza moderna en Chile, bajo el alero de una institución pública, fue de suma relevancia la creación del Instituto de Extensión Musical (IEM) (1940) dependiente de la Universidad de Chile, pues permitió el desarrollo y permanencia de diversas expresiones artísticas, entre ellas la danza. Fue en este contexto que el IEM convocó a tres de los bailarines alemanes integrantes de la compañía de Jooss, la que luego de presentarse en Chile no pudo regresar a Alemania debido a las tensiones políticas generadas por la segunda guerra mundial, impidiendo la vuelta de sus integrantes a su país.

Este hecho posibilitó que los bailarines alemanes Ernst Uthoff, Lola Botka y Rudolph Pescht regresaran a Chile a crear la primera Escuela de Danza (1941), y más adelante el BANCH (1945) (Cifuentes, 2007). Ambos espacios, escuela y ballet, marcaron la formación de varias generaciones de bailarines/as con una clara influencia de la danza expresiva alemana en sus cuerpos, técnica y en sus danzas, al menos en el periodo en que Uthoff estuvo a cargo de ambos espacios (1941–1964).

En la década de los 50, bailarinas/es chilenas/os de la primera generación del BANCH, además de interpretar diversas obras bajo la dirección de Uthoff, montaron coreografías propias, desplegando sus inquietudes coreográficas[11] (Alcaíno y Hurtado, 2010). En esta década, los modos en que las obras coreográficas del BANCH se presentaban ante el público fueron principalmente en espacios escénicos convencionales conocidos como teatros a la italiana. Para esta investigación no contamos con antecedentes relatados o descritos en textos o investigaciones que refieran específicamente a la realización de puestas en escena de danza para el Espacio público o en la Calle en esta década. Sin embargo, entre los años 60 y 70 sí existieron experiencias creativas y coreográficas en el Espacio Público o en la Calle – esta última, forma más usual de referirse a espacios a la intemperie- (Alcaíno y Hurtado, 2010), sobre todo a fines de los 60 y principios de los 70 en el contexto de la campaña en apoyo a la candidatura a la presidencia de Salvador Allende.

Finalizando los años 60 se generaron cambios sustanciales respecto de los modos de crear y abordar el cuerpo al interior de la Universidad de Chile con la creación del Ballet de Cámara (BALCA), fundado el año 1966 por la bailarina Malucha Solari. Este ballet, junto con cumplir labores de extensión del Departamento de Danza, se constituyó como un espacio de creación experimental en relación a los modos en que la danza se venía enseñando y creando al interior de esta institución. El BALCA surgió en el contexto de la Reforma Universitaria[12] y, según la bailarina y coreógrafa chilena Gaby Concha, buscaban que todos/as pudiesen interpretar los diversos roles y con esto interpelar las jerarquías hegemónicas[12] (Alcaíno y Hurtado, 2010, p. 55), provenientes de la tradición del ballet clásico y heredadas por la producción coreográfica de la danza moderna occidental en los primeros 50 años del s. XX.

El BALCA potenció que sus integrantes crearan coreografías y también las interpretaran, fomentando la improvisación como práctica para la búsqueda de lenguaje a través de la experimentación, lo que bajo la estructura del BANCH al parecer no sucedía[13]. Por otra parte, y en sintonía con el período, buscaban incorporar en sus propuestas, según las propias integrantes del BALCA señalan en una entrevista en un diario de la época, algunos aspectos "culturales latinoamericanos"[14] , lo que se conjugaba con el carácter novedoso de sus creaciones. Inferimos que esto tuvo que ver con que algunos/as integrantes del BALCA -Gaby Concha, Hernán Baldrich, Gregorio Fassler, entre otros/as-, tenían fuertes inquietudes creativas y varios de ellos/as había tenido algún tipo de experiencia técnica, estudios formales, prácticas de improvisación o acercamientos con el trabajo de coreógrafos/as o maestros/as precursores de la danza moderna y posmoderna en EE.UU[15].

Esto implicó que esta generación de bailarines/as y coreógrafos/as comprendiera la escena, el lenguaje de la danza y el cuerpo, de una manera distante a lo que la mayor parte de ellos había experimentado en su formación en la Escuela de Danza o en sus estadías en el BANCH. También coexistieron otras experiencias fuera de los espacios institucionales[16] como el BANCH y el BALCA, ya que estos se volvieron insuficientes en correspondencia con el "creciente aumento de los bailarines profesionales, que necesitaban mostrar su trabajo coreográfico, y la existencia de solo dos cuerpos estables" (Alcaíno y Hurtado, 2010, p. 49).

Respecto de las propuestas coreográficas realizadas en este periodo no tenemos acceso a ellas, pues no existen registros conocidos en formato audiovisual, solo es posible acceder a estas a través de relatos, prensa de la época y algunas fotografías. Tampoco existen investigaciones específicas o publicaciones que se refieran a la relación danza - cuerpo y Espacio público o Calle en nuestro país, por lo que la manera en que nos hemos acercado a ellas es a través de testimonios que hemos encontrado en publicaciones, tesis e investigaciones referidas a otros temas. Por ejemplo, sabemos que en alguna ocasión el BALCA realizó improvisaciones al aire libre en parques o realizó experiencias en el Museo de Bellas Artes, pero como

11. *El Umbral del Sueño (Solari, 1951); Redes (Cintolesi, 1952); Bastián y Bastiana (Bunster, 1956) (Cifuentes 2007)*

12. *La Reforma Universitaria "modificó de manera sustancial el contenido y las orientaciones de las funciones universitarias, estableció una nueva estructura de autoridad y poder que permitió la participación de la comunidad universitaria en el gobierno de las universidades y se esforzó por buscar una mejor inserción de éstas en los afanes por lograr el desarrollo y la modernización del país" (Memoria Chilena, s.f.)*

13. ***Por** ejemplo, en relación con las estructuras jerárquicas que se establecen al interior de un cuerpo de baile, compañía o ballet, donde un/a coreógrafo/a instaura el lenguaje y la forma en que la obra es concebida, negando cualquier participación en estos aspectos a los/as intérpretes o bailarines/as. De todas formas, el tema del trabajo de la improvisación en este periodo debe ser estudiado.*

14. *Buscando un lenguaje contemporáneo nace Ballet de Cámara del IEM . Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-81612.html . Accedido en 27/8/2023.*

15. *Por ejemplo, Martha Graham, Merce Cunnigham, Alvin Nikolais, Trisha Brown, entre otros/as.*

16. *Taller coreográfico (1964 - 1969). Proyecto dirigido por los bailarines chilenos Joan Turner y Alfonso Unanue que surgió como un espacio de formación y creación para aficionados/as el que también acogió a bailarines/as profesionales con inquietudes creativas.*

acciones eventuales o aisladas (entrevista a Gaby Concha realizada por Hurtado, 2021). Por otra parte, en la tesis *Pioneros en la creación dancística en Chile — compilación biográfica de coreógrafos nacionales, con estudios de danza en la Universidad de Chile, periodo 1941– 1973* de la profesora de Danza Rosalía Fuentes Basaul (2006), encontramos algunos hallazgos referidos a experiencias de danza en Espacios urbanos o en la Calle del coreógrafo chileno, Gregorio Fassler[17], aunque no tenemos mayores antecedentes respecto de qué y cómo abordaba el cuerpo y la danza en el espacio. Así lo señala Fuentes:

> *El trabajo coreográfico, cada vez más maduro y a la vez, innovador, emprende vuelo al utilizar espacios urbanos, entre estos lugares estaban los centros comerciales, conocidos como "caracoles": Los Dos Caracoles, en Lyon con Providencia; el llamado Pirámide del Sol, o simplemente la calle era su nuevo escenario. (Fuentes, 2006, p. 101)*

A pesar de estas experiencias más bien aisladas en la Calle o Espacios Públicos realizadas por coreógrafos/as que emergieron finalizando la década de los 60, esta práctica comenzó a darse *in crescendo* desde fines de la década los 70, momento crucial de disputa por el Espacio público o la Calle en el contexto dictatorial chileno, en que las formas de abordar el cuerpo y la danza comenzaron a diversificarse debido a las diversas influencias y relaciones señaladas anteriormente. Pero es a partir de mediados de la década de los 80 cuando comenzamos a observar una fuerte presencia de la danza en espacios distintos a los del teatro, destacando las presentaciones realizadas por la Compañía de Danza Espiral (1985) dirigida por Patricio Bunster y Joan Turner. Estas fueron generadas para teatros o espacios convencionales, y trasladadas a espacios no convencionales como juntas de vecinos, centros de madres, canchas de fútbol o directamente en la Calle o el Espacio Público.

BALLET POPULAR, Venceremos (1971 - 1972)
de Joan Turner.
Archivo personal de Sonia Uribe.
Fotógrafo desconocido

La danza, así como diversas manifestaciones artísticas, estuvieron marcadas por agitaciones políticas y culturales de diverso orden. Si bien fue en el contexto de la Unidad Popular (en adelante, UP) bajo la presidencia de Salvador Allende (1970-1973) donde se visibilizó con mayor fuerza un fuerte imaginario cultural específico en nuestro país, fue principalmente en la década de los 60 cuando comenzó a configurarse al calor de los diversos movimientos sociales y políticos que surgieron en Latinoamérica. El llamado proyecto socialista, así como el "proyecto cultural de izquierda", como lo llama el historiador chileno Martín Bowen (2008), fue imaginado, pensado y desarrollado por artistas e intelectuales que fueron parte de la UP, y tenía como objetivo central "… crear sujetos sociales críticos y autónomos", marcando, de esta manera, "tanto la producción de obras culturales como el tipo de acercamiento que los intelectuales y militantes de izquierda tuvieron hacia las narrativas identitarias chilenas y al sujeto popular" (p. 2).

Es interesante pensar cómo este imaginario influyó en los modos de hacer de la mayor parte de los artistas de izquierda más reconocidos del periodo en cuestión, incidiendo en la producción artística y cultural de la época. Sobre esto, Bowen menciona que "la cultura jugaba un papel importante y decisivo –como proyecto- en el proceso revolucionario chileno, más allá de la labor efectiva que este ámbito haya jugado en los tres años de gobierno de Salvador Allende" (2008, p. 2). Así, se refiere también a la relación entre Arte y Política -entendiendo política, en este caso, a aquella de carácter militante-, señalando que en la mayor parte de las prácticas o expresiones artísticas de la época "se desarrolla una conciencia crítica marcada fuertemente por la denuncia de la alienación, la represión y la explotación a que eran sometidas las clases populares" (Bowen, 2008, p. 2).

Bowen ejemplifica lo anterior refiriéndose a la folklorista y compositora chilena Violeta Parra, quien, a través de sus composiciones, "significó una reinterpretación evidente de los modos de uso del folklore, aunando así de manera categórica la defensa de la música considerada propiamente *nacional* con el compromiso político de izquierda" (2008, p. 2). En esta línea, Bowen nos propone que esta relación construida desde los imaginarios de izquierda entre música y política fue la que generó lo que conocemos como neofolklore, "cuya politización irá en aumento hasta que en 1968 se celebra el Festival de la Nueva Canción Chilena" (2008, p. 2). Esta relación entre música y política incidió en cómo la danza de carácter más

17. *Coreógrafo chileno contemporáneo y experimental que en 1976 crea un espacio para dar clases en la calle Vidaurre de la ciudad de Santiago, lugar donde comienza su oficio como coreógrafo en Chile luego de haber trabajado con diversos/as coreógrafos/as en EE. UU., donde también tuvo contacto con la escena de la danza posmoderna.*

18. *Programa básico de Gobierno de la Unidad Popular. Candidatura presidencial de Salvador Allende, 1969.*

19. *Más información de El Ballet Popular en el documental EL BALLET POPULAR producido por SINNATAD. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=IUYFJfVKwE*

20. *Con música de Víctor Jara e Inti Illimani. En la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, ubicada a pocos metros del Palacio de La Moneda, en pleno Centro de Santiago.*

militante o de izquierda se relacionó de manera imbricada con el estilo musical de aquella época.

Patricio Manns, Quilapayún, Víctor Jara, entre otros grupos musicales y cantautores chilenos, junto a otras manifestaciones artísticas con ideas afines, enfocaron su creatividad para trabajar en la campaña presidencial de Salvador Allende "produciendo canciones destinadas específicamente a esa tarea" (Bowen, 2008, p. 2). En este contexto, diversos/as artistas se volcaron a la búsqueda de este prometedor proyecto "revolucionario" que proponía cambios estructurales en la sociedad chilena.

En la danza, surge El Ballet Popular (1969–1973), compañía que trabajó arduamente en la campaña de Allende, dirigido por Joan Turner e integrado por bailarinas/es provenientes de espacios no institucionales y bailarines/as del BANCH. En la configuración de las danzas que interpretaban, tomaron tanto elementos de la danza moderna, así como referencias musicales folklóricas y populares. En varias de las coreografías creadas por este ballet danzaron al ritmo de canciones y músicas compuestas o interpretadas por Inti Illimani y Víctor Jara, buscando representar o traducir el espíritu de las letras a través de la danza (Alcaíno y Hurtado, 2010).

En este contexto, surgió el "Tren popular de la Cultura", recorriendo gran parte del territorio chileno al sur de Santiago entre el 15 de enero y el 16 de febrero de 1971. Este tren fue un proyecto de la UP que respondía al interés de llevar diversas expresiones artísticas -doctas y populares- a personas que no tenían acceso a ellas, en un contexto donde la educación y la cultura fueron fundamentales. Dicho interés quedó plasmado en la medida número 40 del programa de gobierno de Salvador Allende, a la que alude la investigadora Carolina Espinoza (2015) en el texto *El tren popular de la cultura: expresión del arte para todos*. La medida propone que: "El sistema de cultura popular estimulará la creación artística y literaria y multiplicará los canales de relación entre artistas o escritores con un público infinitamente más vasto que el actual"[18] (cit. en Espinoza, 2015, p. 97). Así mismo, Espinoza referencia la participación de El Ballet Popular en este Tren Popular de la Cultura a través del testimonio del cantautor y músico chileno Nano Acevedo, quien señala que en este tren participaban personas y agrupaciones artísticas provenientes de diversas disciplinas, entre ellas, El Ballet Popular.

BALLET POPULAR, Venceremos (1971 - 1972)
de Joan Turner.
Archivo Memoria chilena
Fotógrafo desconocido

21. *Algunos de los grupos de danza de las que hoy se tiene conocimiento y registro en la década de los 70 son: Teatro Contemporáneo de la Danza (Ingeborg Krussell, 1974); Taller de danza contemporánea (Gaby Concha, 1976, ex directora del BALCA); Taller de Danzas Antiguas (1976); Agrupación de danza Mobile (Hernán Baldrich, 1977); Grupo danza del centro (Gregorio Fassler, 1976 y 1978) (Alcaíno y Hurtado, 2010).*

A partir de lo anterior, podemos decir que en este contexto la danza efectivamente se relacionó con el Espacio público o la Calle, pues El Ballet Popular danzó en diversos espacios en el sur de nuestro país, entre ellos: sindicatos, canchas, centros culturales[19], etc. Sin embargo, las representaciones artísticas no pensaban el Espacio público en relación, por ejemplo, a la arquitectura, los espacios de circulación o el paisaje, pues no era ese su objetivo central. Tampoco se preguntaban respecto del cuerpo con relación a la danza, pues los cuestionamientos teóricos, problematizaciones y conceptualizaciones respecto de la relación entre la danza y el cuerpo en nuestro campo artístico y disciplinar surgieron con mayor fuerza y evidencia en el s. XXI.

Entonces, diremos que llevar la danza a la Calle o al Espacio Público en este tiempo fue motivada por una extensión cultural del proyecto político de la UP, a través de una forma de danza que encarnó en sus cuerpos una estética vinculada a la cultura de izquierda de aquel periodo. Por lo tanto, siguiendo a Espinoza (2021), las salidas al Espacio Público o a la Calle, permitieron a la danza relacionarse con diversas comunidades al entrar en contacto con pueblos y ciudades del sur de Chile, pues el objetivo final del Tren Popular de la Cultura era crear un "Instituto Nacional del Arte y la Cultura, además de la creación de Escuelas de formación artística en todas las comunas del país" (p. 96).

Con el triunfo de la UP los imaginarios artísticos y culturales de izquierda se instalaron con fuerza en el mundo del Arte, en el mundo popular y también en la formación académica de la danza moderna que entonces se enseñaba en la Escuela de Danza de la Universidad de Chile y el BANCH. Por lo tanto, inferimos que en este momento se fue constituyendo y afianzando un modo en que el cuerpo y la danza representaba una estética política popular de izquierda, al menos en aquellos/as artistas que adherían a este proyecto político, social y cultural.

Hasta el Golpe de Estado en nuestro país el 11 de septiembre de 1973, en la Escuela de Danza de la Universidad de Chile los aspectos formativos, creativos y escénicos en la danza eran guiados por el bailarín, coreógrafo y militante del Partido Comunista, Patricio Bunster (uno de los coreógrafos más visibilizados en esta época), quien dirigió el Departamento de Danza entre los años 1967 y 1973. Un contrapunto importante a la formación corporal y a las propuestas coreográficas que se realizaban al interior de este fue el BALCA, Ballet de Cámara dedicado a la experimentación y extensión departamental, al que nos referimos anteriormente. En ese periodo (1967–1973), las propuestas coreográficas y corporales de Bunster estaban orientadas hacia la búsqueda y expresión de una cierta identidad latinoamericana, a través de una estética y lenguaje con influencia de la danza moderna expresiva alemana.

Los Siete Estados[20] fue la obra - inconclusa- que se encontraba creando Bunster para el BANCH, cuando ocurrió el golpe militar, momento en que Bunster partió exiliado hacia Alemania Oriental. A partir de este momento, la llamada cultura de izquierda y sus prácticas artísticas en Chile intentaron ser eliminadas, sin embargo, luego de un largo exilio de varios artistas, de continuos silencios y de un trabajo subterráneo, estas prácticas continuaron su camino, generando un fuerte espacio de resistencia política a través del Arte.

Entre los 70 y los 80

Ya en dictadura existieron algunas agrupaciones o compañías de danza fuera de la Universidad de Chile, institución que mantuvo al BANCH y al BALCA hasta 1976, momento en el que ambas se fusionaron. Parte de las agrupaciones que se conformaron fuera de la institucionalidad mantuvieron el carácter experimental que se venía desarrollando, entre otras, en el BALCA y en agrupaciones independientes que surgieron en los años 60 y 70, varias de ellas con influencias de la danza posmoderna norteamericana y que continuaron desarrollando su trabajo en este periodo, a pesar de lo adverso de las condiciones contextuales[21].

Un hito importante para las nuevas propuestas de creación y emergencia de otras corporalidades fue la visita en 1977[22] de Carmen Beuchat, bailarina chilena radicada en EE.UU, y partícipe de la escena de la danza posmoderna[23]. Pero cuando hablamos de la década de los 70 en dictadura, no podemos dejar de referirnos a los movimientos de Derechos Humanos que cumplieron un rol de visibilización de la violencia ejercida por el Estado bajo la dictadura cívico militar, en el Espacio Público o la Calle. Estos movimientos realizaron acciones específicas en las que el cuerpo fue el centro de su accionar, contribuyendo de esta manera a visibilizar el espantoso estado de las cosas.

Manuel Borja-Villel, director del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2008 – 2023), en el texto escrito a partir de la exposición Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina (2012), señala que los diversos movimientos de Derechos Humanos que surgieron en los años 80 en América Latina buscaban alterar "la normalidad de la vida pública impuesta por el terror dictatorial" (Borja-Villel et al., 2013, p. 14) desde sus particulares formas de accionar. En el caso de Chile, señala a la Agrupación de Familiares Detenidos Desaparecidos (AFDD, 1974), quienes a través de su conjunto folklórico crearon "La cueca sola" (1978), generando con esta acción "otras formas de agenciamiento" (Borja-Villel et al., 2013, p. 14), en torno a la posibilidad de alterar el estado de terror impuesto en los cuerpos y también en el Espacio Público o en la Calle.

***22**. Información recuperada de: https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-336537.html*

***23.** En esa oportunidad, Beuchat realizó un taller de Contact Improvisation en la Escuela de Danza de la Universidad de Chile al que asistieron jóvenes bailarines y creadores.*

La cueca sola, que devino del baile popular chileno, la cueca[24] es una danza interpretada solo por mujeres pertenecientes al conjunto folklórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, cuya letra y música son de autoría de Gala Torres. Esta cueca sola, que apareció por primera vez en nuestro país en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer en el año 1978 se danzó innumerables veces en diversos actos políticos y en protestas en la calle, instaurándose como denuncia política. El origen de esta danza fue la espantosa experiencia de tortura, muerte y desaparición forzada de los cuerpos de los familiares de estas mujeres durante la dictadura, el ultraje de aquellas y aquellos que no tuvieron lugar en el nuevo orden instaurado en el Estado de excepción que rigió en Chile a partir del 11 de septiembre de 1973. Cuando nos enfrentamos a esta cueca, nos encontramos de cara a una representación inacabada, ya que la pérdida de estas mujeres, las vidas que les arrebataron, es irrecuperable. Por lo tanto, esta cueca sola en sus inicios no es una danza festiva, pues enrostra el dolor por la pérdida de aquellos cuerpos que fueron objeto de desprecio.

En *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor* de la investigadora cubana Ileana Diéguez (2016), nos encontramos con la siguiente reflexión de Nelly Richard, ensayista francesa radicada en Chile: "La falta de sepultura es la imagen sin recubrir del duelo histórico que no termina de asimilar el sentido de la pérdida y que mantiene ese duelo inacabado en una versión transicional" (Richard, cit. en Diéguez, 2016, p. 109), pero que a pesar de esto, por otra parte también es "la condición metafórica de una temporalidad no sellada, inconclusa: abierta, entonces a la posibilidad de ser reexplorada en sus capas superpuestas por una memoria activa y disconforme" (Richard, cit. en Diéguez, 2016, p. 109). Esta reflexión que nos plantea Richard nos invita a pensar desde otras perspectivas nuestros cuerpos y nuestras corporalidades, más allá de la perspectiva disciplinar en la que estamos inmersos, pues interpela y tensiona nuestros haceres y saberes respecto del cuerpo, sus corporalidades, sus propuestas escénicas y, también, de otras formas de agitar nuestras memorias.

Acá es importante señalar que en los años 70 no existían teorías o historizaciones de la danza en Chile, pues este es un ejercicio reciente por lo que habría sido imposible pensar este problema. Sin embargo, mirando desde este presente y al calor de los diversos acontecimientos mundiales, particularmente de las movilizaciones sociales y estudiantiles que surgieron en los primeros 20 años del s. XXI en nuestro país, hoy día es imposible no hacerlo. El cuerpo, los cuerpos, las cuerpas hoy reclaman otras formas de estar, de ser, de hacer y de aparecer.

La cueca sola (1978)
Fotografía de Luis Navarro

24. *Danza tradicional de raigambre popular, de carácter festivo y de cortejo que se baila en parejas; la cueca se compone de música, poética y danza y se bailaría en nuestro país desde principios del s.XX. Fue declarada baile nacional por la dictadura militar chilena el 18 de septiembre del año 1979, fecha en que en nuestro país se celebra la independencia.*

25. *La compañía de danza francesa L'esquisse, integrada por Joélle Bouvier y Regis Obadía, visitan Chile los años 1983 y 1989. Los coreógrafos Dominique Petit y Anne Carrié visitaron nuestro país en los años 1984, 1985 y 1987. En ambos casos, además de presentar obras, trabajaron en talleres con bailarines chilenos y en el caso de Dominique Petit y Anne Carrié montaron tres obras con bailarines/as chilenos/as: Los Girasoles, Cueca Sola y Robert Pierre (Cordovez et al., 2009)*

Los Ochenta

Década marcada por hitos que influyeron en las estéticas, corporalidades y modos de hacer danza por parte de quienes fueron entonces creadores emergentes, así como en la relación que fueron estableciendo entre cuerpo, danza y espacio, fuese este último convencional o público.

Las técnicas corporales y propuestas estéticas de coreógrafos/as provenientes de Alemania, Francia y EE.UU. dejaron de manera consciente o inconsciente su impronta en las propuestas escénicas, espaciales y corporales en parte de las obras chilenas de creadores/as independientes que estaban produciéndose en aquella época, a pesar del complejo contexto dictatorial en nuestro país. Una de las influencias más significativas fue a partir de la presentación de la compañía de danza-teatro de la coreógrafa alemana Pina Bausch en el año 1980 con las obras: *Café Müller* (1978), presentada en el Teatro Municipal de Santiago; y la asistencia de jóvenes bailarines/as y creadores/as al ensayo de *La Consagración de la Primavera* (1975), todo un hito artístico y cultural en un país bajo Estado de Sitio (Cordovez et al., 2009).

Desde las influencias norteamericanas, podemos mencionar el nuevo viaje de la maestra Carmen Beuchat a Chile, y también se suma la visita de coreógrafos/as y compañías de danza provenientes de Centros Coreográficos franceses[25], gracias a la colaboración del Instituto Cultural Chileno Francés, uno de los centros de cultura binacional más importantes para el desarrollo de la danza contemporánea en nuestro país (Cordovez et al., 2009).

Respecto del encuentro con la obra de Bausch, la posibilidad de ver otro modo de hacer danza y de abordar el cuerpo en escena remeció a varios/as jóvenes bailarines/as y creadores/as que asistieron al espectáculo y ensayo. Esa apertura hacia otros mundos posibles para los/as jóvenes que comenzaban su carrera como coreógrafos/as, aportó a la emergencia de interesantes imaginarios creativos, produciéndose importantes matices en la producción coreográfica y técnico corporal que venía desarrollándose hasta ese momento (Alcaíno y Hurtado, 2010).

El lenguaje de Pina Bausch inició nuevas nociones de cuerpo y relaciones con el espacio escénico y el tiempo en la danza. La investigadora mexicana Gloria Godínez en su tesis doctoral *Cuerpo: efectos escénicos y literarios. Pina Bausch* lo señala de la siguiente manera: "La noción de cuerpo que fue desarrollando Pina a lo largo de su carrera hizo que el bailarín fuera algo más que un cuerpo interpretando, transformó al bailarín en performer" (Godínez, 2014, p. 217), haciendo visible desde esta performatividad, siguiendo a Godínez, lo que en la representación a través del cuerpo tendería a desaparecer. Respecto de las piezas escénicas de Bausch, la misma autora señala que lo que vemos es "(…) la transformación del cuerpo clásico del bailarín - intérprete en un cuerpo performativo, productor, abierto y capaz de hacer que algo inesperado suceda en la escena" (Godínez, 2014, p. 217). La danza y obra de Bausch causó un impacto en la escena internacional de la danza a partir de los años 70 y en la década de los 80 en la escena chilena, huella que perdura hasta el día de hoy.

Además de la influencia de Bausch en parte de algunos/as coreógrafo/as y bailarines/as de la danza en el Chile de los 80, junto con la de los/as coreógrafos/as franceses, se pueden observar otras influencias, conviviendo en esta década diversas maneras de imaginar, poetizar y plasmar lo coreográfico y lo corporal. Es en este momento que surge lo que se ha denominado como danza de resistencia, la que podemos observar, por ejemplo, en las obras de Bunster, quien retorna a Chile en el año 1984 y, un año después, crea junto a Joan Turner el *Centro de Danza Espiral,* retomando de alguna manera el trabajo que inició a principios de los 70 en la Universidad de Chile, presentando obras en espacios diversos como juntas de vecinos, canchas, sindicatos y festivales. Entre otras, *A pesar de todo* con coreografía de Bunster y música de Víctor Jara, estrenada en Alemania Oriental en 1975, debutó en Chile en el Primer Festival Víctor Jara en enero de 1986. En esta obra, Bunster expresa su experiencia en torno a acontecimientos previos y posteriores al Golpe de Estado, relevando "la figura del joven combatiente y la fuerza por luchar en contra de la opresión" (Hurtado, 2016, p.17). En *A pesar de todo*, reaparece la estética corporal y coreográfica que había comenzado a cimentarse entre fines de los años 60 y principios de los 70 en la Escuela de Danza y Ballet Nacional, entonces dirigido por Patricio Bunster.

En los inicios del Centro de Danza Espiral (1985) y su compañía, pasaron diversos/as bailarines/as con inquietudes creativas que, luego de compartir un tiempo con los llamados maestros Bunster y Turner, participando en sus propuestas, tomaron sus propios caminos en búsqueda de lenguaje corporal y modos de abordar lo coreográfico, siendo parte de ellos/as quienes constituirán la generación creadora de los años 90. Estos/as creadores/as se distanciaron radicalmente de la denuncia política o la crítica social, desarrollando lenguajes que se desmarcaron de estos modos de crear vinculados a una cultura de izquierda (Bowen 2008) y temáticas de resistencia que vuelven a la escena con la llegada de Patricio Bunster del exilio, abordando lenguajes y propuestas que interpelan o problematizan la disciplina de la danza en relación con sus propios recursos.

Estas nuevas propuestas fueron, de alguna manera, influenciadas por la visita de Bausch, Beuchat, de los/as coreógrafos/as franceses que visitaron Chile en este periodo, además de la estadía de algunos/as incipientes coreógrafos/as chilenos/as en los centros coreográficos franceses. Estas corporalidades

y visiones escénicas de la danza contemporánea propiciaron nuevas formas de abordar el cuerpo, la escena y el espacio en la escena chilena. Estos/as jóvenes creadores/as[26] , en un principio, se reunieron en torno a Bunster y Turner, en un contexto social y político que requería estar juntos/as, para luego tomar sus propios caminos.

La bailarina y coreógrafa chilena, Elisa Garrido (1952–2021) recuerda ese momento como "la mejor época (…) uno estaba con todas las contradicciones del momento, pero igual estaba estimulada, porque no había otra posibilidad" (Alcaíno y Hurtado, 2010, 146–147), señalando además que era una época en que se vivía con lo mínimo, donde los recursos económicos para hacer obras eran irrelevantes, siendo la pasión y el deseo de colaborar con los otros, el motor de la acción y no "esta cosa tan personalista que ocurrió después cuando cada uno se fue para su lado" (Alcaíno y Hurtado, 2010: 146–147), refiriéndose con esto a la concursabilidad que trajo la institucionalidad cultural.

Sótano (1992) de Luis Eduardo Araneda.
Fotógrafo desconocido.
Fuente: GAM.cl

Sótano (1992) de Luis Eduardo Araneda.
Fotógrafo desconocido.
Fuente: GAM.cl

La Danza en los 90 hacia el s. XXI

"Chile, la alegría ya viene" es el coro del slogan creado para la campaña del No el año 1988, momento en que fuimos enfrentados a votar por la continuidad de la dictadura militar, o comenzar un sinuoso camino hacia la democracia; esta última, fue la voluntad que se impuso por amplia mayoría. En este contexto, los/as jóvenes creadoras/es chilenas/os comienzan a delinear un camino creativo que tomará cuerpo y presencia a partir de mediados de los años 90.

Las propuestas escénicas de esta generación, junto con desarrollar sus lenguajes y estéticas, dan cuenta de nuevas influencias. Entre ellas, la de bailarines y coreógrafos norteamericanos que visitaron periódicamente nuestro país entre los años 1994 y 2001 para realizar programas de perfeccionamiento promovidos por el Instituto Chileno Norteamericano de Cultura y organizaciones nacionales e internacionales (Cordovez et al., 2009). Y también, la influencia de los franceses, pero esta vez desde la propuesta escénica y corporal del coreógrafo Claude Brumachon[27], quien desde el

26. *Entre ellos: Paulina Mellado, Alejandro Ramos, Nuri Gutés, Elisa Garrido Lecca, Luis Eduardo Araneda, Elízabeth Rodríguez.*

27. *Director del Centro Coreográfico Nacional de Nantes. Francia.*

año 1992 trabajó con bailarines y creadores de la danza independiente en Chile, y el año 1997 monta la obra *Los Ruegos*[28].

Para ejemplificar parte de la producción artística coreográfica del periodo señalado, nos referiremos a una de las obras que marcan los inicios de los 90: *Sótano* (1992) del bailarín y coreógrafo chileno Luis Eduardo Araneda, quien en 2015 señaló[29] lo siguiente:

> *Sótano surgió (…) cuando un grupo de jóvenes bailarines comenzó a experimentar en torno a la danza. Se reunían precisamente en un "sótano", en cualquier espacio donde pudieran ensayar. El objetivo era crear un lenguaje en donde fuese posible transmitir la violencia de la dictadura y las ansias de cambio de la transición a la democracia. (En Hurtado, 2016, p.17)*

Esta obra es un ejemplo de las particularidades en las propuestas estéticas que comienzan a evidenciarse en los 90, periodo en que varias compañías independientes dedicaron parte de su trabajo coreográfico al tema de la memoria en torno a la historia reciente. Sin embargo, y esto es muy importante de consignar, no todos/as los/as creadores/as del periodo tomaron el tema de la violencia, la memoria y/o la dictadura para crear. Reconocidas coreógrafas chilenas[30] optaron por modos distintos de abordar la danza, haciendo emerger particulares corporalidades y modos de abordar lo coreográfico, abordando, en algunos casos, problemáticas de orden disciplinar, generando lenguaje particular y desarrollando autoría.

También es importante consignar que en este periodo casi no se observan experiencias u obras específicas creadas para la "Calle" o el "Espacio Público" pues la mayor parte de la producción de esta década se llevó a cabo en estructuras escénicas convencionales. También es ineludible señalar que parte de la producción artística coreográfica en los 90, tuvo acceso a financiamiento público a través de la concursabilidad en un contexto, a estas alturas, altamente neoliberal.

Respecto de lo anterior, en el artículo *Neoliberalismo y Cultura: una relación perversa* (2013), Julio Pastén plantea que con la llegada de la democracia a nuestro país (1989–1990), e instalado un "fundamentalismo de mercado" a través de sus políticas públicas, comienza un camino de consolidación de "una institucionalidad cultural (…) que reproduce a ultranza el sistema económico mundial, con sus reglas de mercado y consumo, abriéndose paso a la globalización de los mercados y sus finanzas, y también al hegemónico modelo de las industrias culturales", en donde la relación entre Estado, Economía y Cultura toma las riendas "de las lógicas de desarrollo cultural del país" (Pastén, 2013, párr. 4).

A partir de lo anterior, observamos que los fondos concursables para las artes en Chile, desde sus inicios (1992)[31], los que operan bajo las lógicas mercantiles anteriormente señaladas, se instalan hasta el día de hoy como un como un paraguas que alberga, protege y también ensombrece los modos y posibilidades de hacer de la danza en nuestro país.

En este complejo contexto se inicia un derrotero en el que coreógrafas/os chilenas/os comienzan a dibujar, para posteriormente en el s. XXI, cimentar propuestas estéticas definidas, emergiendo corporalidades y poéticas heterogéneas que podemos observar hasta el día de hoy. Estas han sido atravesadas por acontecimientos políticos y sociales que durante el s. XXI van a influir en la emergencia de diversas corporalidades, tanto en la danza, como en algunos movimientos vinculados a Derechos Humanos, activismos y disidencias sexogenéricas, abriendo nuevas interrogantes respecto del devenir de las danzas y sus modos de interpelar sus propios paradigmas.

28. *Obra interpretada por bailarines/as chilenos/as que trata de la problemática de los Detenidos Desaparecidos durante la dictadura cívico – militar chilena.*

29. *En una entrevista a propósito de su remontaje en el año 2015, al designar a Sótano como Patrimonio Coreográfico por el Área de Danza del entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.*

30. *Ejemplo de algunas coreógrafas del periodo Nuri Gutés, Paulina Mellado, Elízabeth Rodríguez, entre otras/os.*

31. *Para mayor información, visitar https://fondos.gob.cl/ficha/mincap/fondart2022/*

Revolución (2015) de Betania González.
Fotografías de Mateo Lanzuela.

En el caso de estas nuevas propuestas que emergen en el s. XXI, aquellas que comienzan a problematizar cuestiones relativas al cuerpo y su corporalidad, la danza, el Espacio público y la Calle, podemos señalar, entre varias posibles, tres obras que nos parecen fundamentales en este proceso. La primera es *Movimientos Subterráneos* (Hurtado, 2001) obra que ocupa diversas estaciones y espacios del Metro de Santiago para, por una parte, disponer cuerpos diversos en el espacio público que interpelaban la construcción de un cuerpo hegemónico en la disciplina, pero también en nuestra sociedad de consumo, junto con salir a un espacio complejo de circulación de las personas como lo es el Metro de Santiago e intentar un encuentro, una proximidad, sumando a esto la intención de dar cuenta de un malestar que percibimos como generación de artistas.

Luego, y a la luz de los nuevos movimientos sociales y estudiantiles que inician con la Revolución pingüina (2006) y que atraviesan los primeros 19 años del s. XXI, la danza continúa saliendo al Espacio Público y a la Calle como fue el caso de *Calle* (2014) y *Revolución* (2015), pero esta vez pensando en los modos en que el cuerpo y la danza se instalan en estos espacios y se relacionan con los/as otros/as. Este giro fue propiciado, entre otras cosas, por las nuevas formas de abordar las técnicas de danza con fuerte influencia de las técnicas somáticas, la improvisación que toma una fuerza relevante en la formación de los /as bailarines/as y coreógrafos/as como práctica que busca lenguajes propios más allá de tecnicismos diversos. Las nuevas generaciones se ven inspiradas por las influencias teóricas respecto del pensamiento sobre el cuerpo que piensa la problemática del cuerpo dicotómico hacia la idea de un cuerpo fenomenológico, y el contexto de las protestas sociales que dan cuenta de un malestar social cada vez más acentuado. En este contexto, el Espacio público y la Calle serán fundamentales para la creación de obras, espacios pensados y problematizados que permiten levantar

Danzas Calle (2012) Francisco Bagnara. Fotografía: Alexander Correa

propuestas que interpelan, en el caso de las obras analizadas, en mayor o menor medida, aspectos de la subjetividad neoliberal.

Y, en el plano de los activismos vinculados a Derechos Humanos y disidencias, aunque no son parte fundamental de la presente investigación, es importante señalar como ejemplos de prácticas que se despliegan en el Espacio público o en la Calle a la *Escuela Carnavalera Chinchín Tirapié* (2006), al *Colectivo Cueca Sola* (2016) y a la *Guerrilla Marika* (2019) como prácticas que desde otros lugares de enunciación, evidencian la emergencia de nuevas corporalidades y modos de tensionar las relaciones con el espacio social, generando un desplazamiento y cuestionamiento significativo respecto de nuestro quehacer danzante.

Conclusiones

La apertura generada por las propuestas de la danza posmoderna en la década de los 70 en EE.UU, buscó, entre otros aspectos, incluir en las prácticas artísticas corporales a personas sin entrenamiento específico en alguna técnica dancística. Esto desbordó los preceptos disciplinares construidos históricamente hasta ese momento en la danza, apareciendo junto con lo anterior, un cuerpo portador de historia y biografía. Ante la posibilidad de experimentar el propio cuerpo, consideramos que la improvisación en la danza, en tanto práctica de experimentación y exploración de lenguaje y desarrollo de corporalidades específicas, aportó a la emergencia de la subjetividad de los cuerpos danzantes. Lo anterior da pie para que en la danza comiencen a integrarse otros cuerpos, otras danzas, otras formas, otras escenas y escenarios, independientemente que hoy

persistan prácticas artísticas que responden a estéticas y cuerpos que comenzaron a construirse hace ya casi cuatro siglos[32].

Junto con lo anterior, en el contexto de la danza posmoderna, la salida del teatro a la italiana hacia otros espacios no pensados para la danza, espacios llamados como no convencionales: museos, edificios, techos de edificios, la misma calle por donde transitan las personas cotidianamente; parques, entre otros, comienzan a dar cuenta de otros modos de abordar las relaciones entre cuerpos y espacios, generando con esto una posición política respecto del arte de la danza, acercándose al vínculo entre arte y vida.

Por otra parte -y paradójicamente-, en el caso chileno fue l en plena dictadura militar que el cuerpo y la danza comenzaron a tener un rol de resistencia activa, ya que los Espacios públicos y la Calle, controlados y privados para diversas expresiones artísticas, así como para la reunión y circulación libre de personas, comienzan a ser disputados a través de acciones corporales por movimientos artísticos. Entre ellos, encontramos al Colectivo de Acciones de Arte (CADA, 1979) y movimientos vinculados a los Derechos Humanos, como el Conjunto Folklórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, quienes instalan al cuerpo y la danza en el Espacio público o en la Calle como acto de denuncia y resistencia a través de La cueca sola (1978).

En ese periodo las expresiones vinculadas a Derechos Humanos no problematizan ni cuestionan cosas de orden teórico o conceptual respecto del Espacio Público o la Calle, pues estas acciones buscaban denunciar asesinatos, desapariciones, encarcelamientos y censuras. Sin embargo, sus acciones son fundamentales para pensar estas cuestiones que tensionan lo disciplinar y los activismos, situando al cuerpo y sus corporalidades en el centro. Además, instalan la pregunta por las conceptualizaciones de los espacios no convencionales de manera distinta a las abordadas en la escena post moderna americana, en un nuevo contexto en el que era necesario sostener la vida, pues la danza y las expresiones de carácter activista en Chile, salen a la calle precisamente en busca de vidas desaparecidas.

Y, como se puede observar, en este caso no hablamos ni de espacio no convencional, ni espacio público, porque el concepto de Calle, en el sentido propuesto por Sanfuentes (2015), es el que más nos resuena. Hoy son otras demandas de carácter político y social las que nos volcaron nuevamente a la calle, y es ahí donde la disputa por derechos sociales sigue siendo el lugar que nos permite manifestar nuestro malestar en el contexto político y económico neoliberal, una matriz de la cual al parecer no tenemos salida. Son las diversas prácticas de las danzas las que parecieran darnos un aliento para continuar viviendo y situando al cuerpo, su expresividad y humanidad en el centro de nuestra existencia. Así intentamos insistir en otras maneras en que el cuerpo, en tanto construcción de sentido, pueda volcarse socialmente a la escucha, percepción, propiocepción, colectividad, afecto y diversidad.

32. *Nos referimos fundamentalmente al ballet clásico.*

Colectivo Cueca Sola (2023)
50 años del Golpe de Estado.
Fotografía de Francisco Miranda

Bibliografía

- ***Alcaíno, G. y Hurtado, L. (2010)***. Retrato de la danza independiente en Chile 1970-2000. *Ocho Libros.*
- ***Alcaíno, G. y Hurtado, L. (2018).*** Danza contemporánea en Chile 2000- 2015. *Autobiografía de una escena. Hueders.*
- ***Amigo, R; Badawi, H; Biczel, D; Borja-Villel, M; Carvajal, F; Colombino, L; Cristi, N; Davis, F; Expósito, M; Gamarnik, C; García, F; García, I; Gutiérrez, D; Henaro, S; Keller, A; La Rocca, M; Longoni, A; López, M; Lucena, D; Manzi, J…(Catálogo) (2012).*** Perder la forma Humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina. Madrid. *España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.*
- ***Bentivoglio, L. (1995).*** La Danza Contemporánea. *Traducido por Susana Tambutti. Longanesi.*
- ***Berroeta, H. y Tomeu, M (2012).*** La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 11, Nº 31, pp. 57-80*.
- ***Bowen, M (2008).*** El proyecto sociocultural de la izquierda chilena durante la Unidad Popular. Crítica, verdad e inmunología política, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Recuperado en http://journals.openedition.org/nuevomundo/13732*
- ***Casullo, N. (1999)*** Itinerarios de la Modernidad. Ed. Eudeba.
- ***Cifuentes, M. (2007).*** Historia Social de la Danza en Chile. *Lom ediciones.*
- ***Cordovez, C. McColl, J., Pérez, S., Cifuentes, M y Grumann, A (2009).*** Danza independiente en Chile reconstrucción de una escena 1990-2000. *Cuartopropio.*
- ***Délano, M. y Traslaviña, H. (1989).*** La Herencia de los Chicago Boys. *Eds. Ornitorrinco.*
- ***Godínez, G. (2014).*** Cuerpo: efectos escénicos y literarios. Pina Bausch. *[Tesis doctoral] Universidad de las Palmas de* Gran Canaria.
- ***Gómez, M. (1997).*** Diccionario del teatro. *Madrid, Ediciones.*
- ***Diéguez, I. (2013)***. Cuerpos sin duelo. *Ediciones DocumentA/ Escénicas.*
- ***Espinoza, C. (2021).*** El Tren Popular de la Cultura. Expresión del Arte para todos. *Kamchatka, 17, pp. 93 - 116. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/353603838_El_Tren_Popular_de_la_Cultura_expresion_del_arte_para_todos*
- ***Foucault, M. (2007).*** El Nacimiento de la Biopolítica: curso en el College de France. *Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.*
- ***Fuentes, R. (2006)*** Pioneros en la creación dancística de Chile. Compilación biográfica de coreógrafos nacionales, con estudios de danza en la Universidad de Chile, *periodo 1941 – 1973. [Tesis]. Universidad de Chile.*
- ***Hurtado, L. (2016, diciembre).*** Prácticas y representación entre danza, historia y memoria en Chile 1978- 2013. I*nterdanza, 37, pp. 12 - 23 Recuperado a partir de https://issuu.com/interdanza/docs/interdanza37_issuu*
- ***Hurtado, L. (2024).*** La Cueca Sola: Danza entre el dolor y el duelo. *A.Dnz, 6, pp. 112–121. Recuperado a partir de https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/74567*
- ***Islas, H. (1995).*** Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia. *Cenidi Danza/INBA.*
- ***Le Breton, D. (1995).*** Antropología del Cuerpo y Modernidad. *Nueva Visión.*
- ***Le Breton, D. (2010).*** Cuerpo Sensible. *Metales Pesados*
- ***Llorente, M (2013).*** Apropiaciones espaciales de la danza: del espacio privado. En Arte y Ciudad – *Revista de Investigación, nº 3 (I), pp. 367-385*.
- ***Markessinis, A. (1995).*** Historia de la Danza desde sus orígenes. *Librerías Deportivas Esteban Sanz Martier. S.L.*
- ***Mauss, M. (1979).*** Sociología y Antropología. Tecnos.
- ***Memoria Chilena (s.f) Biblioteca Nacional de Chile. Augusto Pinochet Ugarte (1915 - 2006).*** Disponible en http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31395.html . *Accedido en 27/8/2023.*
- ***Pastén, J. (1 de junio de 2013).*** Neoliberalismo y cultura: una relación perversa. El quinto poder. *Recuperado en https://www.elquintopoder.cl/cultura/neoliberalismo-y-cultura-una-relacion-perversa/*
- ***Pavis, P. (2003).*** Diccionario del teatro. *Paidós, Buenos Aires*
- ***Políticas de la Estética (s.f)*** Políticas de la Estética. *Recuperado en https://politicasdelaestetica.wordpress.com/extractos-de-textos/manifiesto-del-no-ynonne-rainer/*
- ***Sáez, M; Merlos, L (2016).*** Arte y ciudad: Experiencias de danza en el espacio urbano. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ***Sánchez. J (1999)*** La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias. *Coordinado por José Antonio Sánchez. Editorial Akal (España).*
- ***Sanfuentes, F. (2015).*** Poéticas de la intemperie.: *Ediciones Departamento de Artes Visuales Colección Escritos de Obras.*
- ***Shiner, L. (2004).*** La invención del Arte. Paidós.
- ***Tambutti, S. (2008)*** Danza o el imperio sobre el cuerpo. Red Sudamericana de Danza. *Movimiento.org. Recuperado en http://movimiento.org/profiles/blogs/2358986:BlogPost:3762#:~:text=Hablar%20de%20genealog%C3%ADa%20del%20cuerpo,subyacente%20en%20cada%20propuesta%20cr eativa.*
- ***Uribe, B. (1991)*** Historia de la Danza en Occidente. *Universidad de Chile, Facultad de Artes.*

La Danza como Productora de Conocimientos

Josefina Valdovinos Urrutia[1]

Resumen

Este texto presenta un examen crítico de los procesos implicados en la producción de conocimiento dancístico. A partir de un corpus bibliográfico de las ciencias de la danza, ofrece definiciones y descripciones de fenómenos relacionados con el movimiento, la percepción, el pensamiento, la memoria y las implicancias de la danza en su contexto social. El estado actual del desarrollo teórico no permite explicar ni demostrar cómo se produce dicho conocimiento. Sin embargo, la actualización de este campo aporta nuevas conclusiones que alejan el discurso de la danza de debates estériles.

Palabras clave:

experiencia corporal, técnica de danza, fijación del conocimiento, cognición en acción, patrimonio artístico

Abstract

This text presents a critical examination of the processes involved in the production of dance knowledge. From a bibliographic corpus of dance sciences, it offers definitions and descriptions of phenomena related to movement, perception, thought, memory and the implications of dance in its social context. The current state of the art does not yet present an explanation or demonstration of how dance knowledge is produced. However, this updating of the field brings new conclusions that distance the dance discourse from futile discussions.

Keywords:

bodily experience, dance technique, knowledge fixation, artistic heritage.

1. *Josefina Valdovinos U. es licenciada y titulada en Danza de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Máster en Artes en Pedagogía Teatral de la Universität der Künste Berlin. Se dedica al trabajo artístico, pedagógico y a la investigación. Actualmente reside en Berlín, Alemania. (jotinska@gmail.com)*

1. Introducción

Este artículo se basa en el trabajo de investigación *Conocimiento en movimiento. La danza se actualiza* (Valdovinos, 2023) publicado en el libro *Multiplicadorxs de la Danza - Moviéndonos en el contexto* (2023). Para fines de esta publicación, se tomó exclusivamente su marco teórico, el cual responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la experiencia corporal de la danza, su práctica constante y el intercambio entre sus multiplicadorxs, generan procesos de reflexión sistematizables en metodologías que son capaces de construir conocimientos relevantes?

El enfoque de este texto pone de relieve nociones sobre producción, transmisión y validación del conocimiento, que soslayan la disyuntiva entre conocimiento dancístico y su reconocimiento fuera de la misma disciplina -por ejemplo, respecto al mundo académico. Luego se presenta un entramado de definiciones y descripciones que explican cómo los procesos performativos de generación de conocimiento dancístico operan en relación al movimiento, a la percepción, al pensamiento, a la memoria o a sus implicancias en contextos sociales. La conclusión, por su parte, resume los hallazgos y propone posibles temas para estudios futuros.

Respecto a la recopilación bibliográfica, este texto incluye el trabajo conceptual de varixs autorxs, principalmente de Alemania (editados entre 2007-2017), EE.UU. (editados en 2016 y 2018) y Chile (editados entre 2008-2022). Es importante indicar que, en general, en las ciencias de la danza no existen definiciones centralizadas o totalmente acabadas sobre lo que es el conocimiento dancístico, ni tampoco sobre cómo ocurren los procesos de generación de metodologías pedagógicas o creativas. Puesto que esta rama de estudio es relativamente nueva, lxs autorxs se han esforzado por abordar diferentes aspectos del fenómeno, a partir de diversas perspectivas, de modo de abrir y agregar información al campo, por medio del trabajo interdisciplinario que vincula la danza con otras áreas de estudio.

Por último, cabe mencionar la razón de algunas decisiones tomadas respecto a la redacción. En primer lugar, el uso del término multiplicadorxs de la danza en vez de bailarinxs realza la función generativa y difusora que poseen sus actores. Ambos términos son utilizados a lo largo del texto y no deben entenderse como conceptos excluyentes. En segundo lugar, el uso de la cursiva acentúa ideas y términos, de modo de hacer más comprensible la lectura, especialmente en el marco teórico. Finalmente, el uso de la “x” para las palabras que incluyen el género en su construcción, acentúa la presencia de mujeres y disidencias de género en el trabajo de la danza.

Las imágenes pertenecen a "Harryarts" (Freepik) (Banco de imágenes libres)

1.1
Escribir sobre conocimiento dancístico

Debido, principalmente, a su naturaleza performativa y eminentemente corporal, transferir procesos dancísticos a palabras representa un gran desafío para quienes la practican. En este sentido, cuando la danza se enfrenta a la academia y a la exigencia de producir evidencia en formato escrito, su capacidad de organizar contenidos y descubrimientos se ve opacada por esta dificultad. Sin embargo, a pesar de este desajuste entre práctica y texto, la calidad de los hallazgos dancísticos no debiera perder validez, pues la danza posee sus propios medios de registro, procesamiento y transmisión de contenidos, que dan consistencia a su despliegue metodológico y que, incluso, han sido efectivos en el sostenimiento de la práctica a lo largo de la historia. En este sentido, la efimeridad de la danza no impide que sea capaz de construir conocimientos.

Puesto que la danza acontece principalmente en el cuerpo y a través del cuerpo, comprender sus modos de producción de conocimiento -como el registro, la reflexión, la puesta en duda, la comprobación, el perfeccionamiento, la externalización, etc.- implica analizar los procesos corporales de pensamiento. Consecuentemente, las ciencias de la danza han ido avanzando en el desarrollo teórico, apoyadas, en gran medida, por los avances científicos respecto al funcionamiento del cerebro y el desarrollo del aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el desarrollo teórico de las últimas décadas ha abierto nuevas aristas de observación del fenómeno dancístico y ha abordado, de manera interdisciplinaria, aquello que podría definirse *como conocimiento de la danza*. Sin embargo, antes de desarrollar este concepto, es necesario revisar la historicidad del término conocimiento, pues es recién a partir del siglo XXI que la danza se considera, dentro de los márgenes académicos, como una práctica capaz de generar trabajo teórico relevante.

1.2.
Historicidad del término conocimiento

Para explicar el sentido actual del término conocimiento, cuya evolución ha conducido a la puesta en valor de la danza como práctica estética, cultural, pedagógica e investigativa, me remitiré brevemente a conceptos relacionados que, a lo largo del siglo XX y XXI, han ido transformando ideas establecidas durante lo que se conoce como la Era de la Ilustración en Europa; ideas que también han tenido vigencia en nuestro territorio y que aún resuenan en la actualidad. Comenzaré por las nociones sobre *cultura, arte y patrimonio.*

Teniendo por telón de fondo la complejidad de situaciones que circundan revoluciones, guerras civiles y guerras mundiales, la literatura señala que, durante el siglo XX en Europa, ocurrieron importantes cambios de paradigma liderados tanto por los estudios culturales como por las vanguardias artísticas. A lo largo del siglo, se fueron impugnando categorías sociales elitistas, como aquellas que distinguían, por ejemplo, entre *alta cultura* (cultura europea) y *baja cultura* (culturas no-europeas), donde la primera sostenía su superioridad moral e intelectual sobre la segunda, basándose en el desarrollo de la escritura como supuesto indicador de una perspectiva objetiva de la realidad. También se rechazó la preponderancia de la literatura y las bellas artes (denominadas *arte superior* y caracterizadas por su naturaleza material externa al cuerpo y por poseer un medio relativamente estable en el tiempo) por sobre las artes performativas (calificadas como *arte inferior* y caracterizadas por su ineludible vínculo entre cuerpo y obra de arte).

Sin embargo, diversos descubrimientos respecto a las prácticas rituales en la Antigua Grecia y las similitudes de diversas religiones del mundo respecto al cristianismo, por un lado, contribuyeron a derribar el mito de lo textual como patrimonio definitorio y estable de la cultura europea y a cuestionar la superioridad moral de sus visiones de mundo. Por otro lado, las artes fueron proponiendo nuevos formatos de creación, que se alejaron de la textualidad y los cánones estéticos ilustrados, para concentrarse en la experimentación con lo efímero, las estéticas cotidianas y la propia corporalidad (Fischer-Lichte, 2012).

A este cambio de perspectiva de la realidad, se le conoce como *giro performativo* de la cultura en Europa. Este implicó

Las imágenes pertenecen a "Harryarts" (Freepik) (Banco de imágenes libres)

no solo el cuestionamiento de los límites entre arte y vida, que devino en una explosión de formatos de creación artística experimental e interdisciplinaria, sino que también condujo a la generación de una nueva perspectiva en relación a la comprensión de las dinámicas sociales, políticas y de la vida cotidiana. Como consecuencia de este cambio de paradigma, se acuñaron términos como el de *patrimonio inmaterial*, que puso en valor prácticas culturales performativas ancestrales, o el de *habitus*, que explica cómo disposiciones colectivas de comportamiento y preferencia son interiorizadas por lx sujeto y generan estructuras sociales.

Durante las décadas setenta y ochenta, Europa y EE.UU. estuvieron marcados por la Guerra Fría, los movimientos masivos de protesta social, las acciones artístico-políticas y la creación de nuevas disciplinas universitarias. En este período se desarrolló un proceso de cuestionamiento radical sobre las nociones de conocimiento y teoría, donde se publicaron inéditos trabajos de análisis en torno al individuo, el poder y la sociedad. Lxs autorxs de las diferentes ramas humanistas, artísticas y científicas, llegaron a la conclusión común de que lxs sujetos productorxs de teoría no son entes con un intelecto incorpóreo y poseedores de un modo de cognición capaz de observar la verdad objetivamente, sino que los procesos de producción de conocimientos y su validación institucional obedecen a “la voluntad, el deseo y las emociones” (Leigh Foster, 2013, pp. 22-23), tanto en un nivel personal como social. Desde entonces se reconoce que la teoría no es “generada desde un punto de vista omnisciente o universal” (Leigh Foster, 2013, pp. 22-23), sino que obedece a la interpretación de quien la genera o la recibe.

De este modo, se develó que los sistemas de conocimiento están determinados por una simbiosis social que establece la validez o invalidez de las informaciones y que, por lo tanto, la capacidad de producción de conocimientos traspasa los marcos académicos y se entremezcla con los sistemas de valoración no académicos. En definitiva, a partir de este cambio de paradigma, conocido como *giro postestructuralista*, se toma en cuenta la propia subjetividad de lx sujeto investigadorx como dimensión determinante para el trabajo teórico (Leigh Foster, 2013).

A pesar de estas dos grandes transformaciones en el paradigma europeo y estadounidense, es recién a partir de los 2000s que se comienza a reconocer

institucionalmente la posibilidad de la investigación dancística como un modo de producción de conocimiento. El nuevo contexto que trajo el nuevo milenio, donde la economía ha evolucionado hacia una economía de la información[2], en la que se enfatizan la aplicabilidad y el saber-cómo *(know-how)* (Evert y Peters, 2013), ha replanteado los modos de generar teoría dentro de la academia.

Este giro ha sido posible a partir de la constatación de que "las artes tienen sus propios modos estéticos, medios y técnicas de engendrar pensamiento, explorar lo desconocido y luego darlo a conocer … [generan un] conocimiento específicamente diferente del académico, la ciencia y la tecnología" (Cvejic, 2013, pp. 35-36). En consecuencia, se han creado y desarrollado, formatos de experimentación científica que permiten abordar problemáticas de investigación de carácter cualitativo y aplicado, donde las artes escénicas encuentran un lugar de acción. Por otro lado, han florecido nuevos fondos que financian formatos de trabajo de investigación artística, como residencias o trabajos en proceso *(work-in-progress)* (Leigh Foster, 2013).

No obstante, aun cuando nos encontramos en un terreno social donde la información fluye en masa y la validez de sus contenidos ha cobrado una nueva dimensión debido a la digitalidad, sigue haciendo falta encontrar palabras y relaciones que sepan nombrar y describir cómo opera la producción de conocimientos dancísticos, no sólo para que la práctica se beneficie de la retroalimentación teórica, sino por transparentar su quehacer, más allá de quienes son activxs en el área, y visibilizar la potencialidad de su aplicación en otros ámbitos como, por ejemplo, los educativos.

1.3. Procesos mentales ligados al movimiento corporal

La danza, reconocible por su efimeridad material, pero también por la constancia de su práctica, implica un modo de producción de conocimiento performativo que genera contenidos al mismo tiempo que los transforma. Por lo tanto, comprender cómo la danza produce conocimiento, implica entender procesos de pensamiento ligados a lo corporal, los cuales, sin embargo, al intentar ser comunicados en palabras a otras personas, detona un enorme y diverso collage de respuestas, cuyos medios de expresión incluyen desde descripciones de cadenas de causa y efecto, pasando por analogías poéticas, hasta incluir signos no verbales. Todo aquello da cuenta de la complejidad de dimensiones que implican los procesos de pensamiento en la danza.

Para comenzar a abordar el inconmensurable desafío de escribir sobre este tema, es importante recalcar que, debido a su carácter performativo, el registro y archivo de las informaciones de movimiento, suceden de manera simultánea al procesamiento y la reflexión de todos los elementos implicados durante la acción de moverse. En otras palabras, al bailar *no solo* se baila[3], sino que, a la vez que se genera la danza en sí, lxs bailarinxs activan un estado especial de la percepción que detona reflexiones y asociaciones, que permiten la reacción y toma de decisión inmediata. Esta experiencia es, a la vez, guardada en la memoria y puesta a disposición para la próxima experiencia.

Pero además de la experiencia misma de moverse, existen otros medios, caracterizados por su contenido multisensorial, que también forman parte del proceso de construcción de conocimiento dancístico. Esto es posible mediante la observación de otrxs bailarinxs moviéndose, ya sea en una clase de danza, en la sala de ensayos o como espectadorx en un teatro. Por este medio, se transmiten contenidos que son susceptibles de ser reflexionados por lxs bailarinxs y que, como se explicará en el marco teórico, forman parte de su experiencia de movimiento.

Estas dos instancias de generación y traspaso de información dancística, que se caracterizan por su efimeridad -a saber, bailar y ver bailar- no responden a preguntas esenciales respecto a la producción de conocimiento dancístico: Por ejemplo, ¿es posible que experiencias de carácter subjetivo sean reconocidas como conocimiento? ¿De qué manera una vivencia eminentemente corporal se puede transformar en lenguajes de movimiento y externalizar en metodologías válidas de traspaso de contenidos? ¿Cómo es posible que sucesos corporales efímeros puedan sistematizarse y sobrevivir generaciones? ¿Qué determina la experticia en danza?

2. *También llamada era de la economía posfordista, de la economía del conocimiento o del capitalismo cognitivo. Véase en Bojana Cvejic (2013, p. 45).*

3. *He tomado prestada esta frase del autor Stephan Brinkmann (2013), pero la he completado con mi propia conclusión.*

2.
Marco Teórico: Definiendo conocimiento dancístico

2.1.
¿Qué es la danza y cómo se archiva?

La danza porta un conocimiento físico y sensorial, aprehensible de forma cinética y kinestésica, cuyos contenidos de movimiento se exploran a través de la práctica dancística y buscan generar experiencias estéticas en quienes la practican y/u observan (Brandstetter, 2007). Los movimientos de la danza dan forma al cuerpo que los produce y, durante su realización, el cuerpo se experimenta a sí mismo y a los demás elementos que componen la danza, como son el cuerpo de lxs otrxs bailarinxs, el espacio, la música, etc. (Wulf, 2010).

Por otra parte, el conocimiento dancístico posee una estructura generativa de una *conciencia situacional* (Brandstetter, 2007), vale decir, es generativo de un estado de conciencia agudo respecto del entorno, que permite predecir los cambios en el mismo y tomar decisiones acerca de la ejecución de una acción relativamente inmediata. Pero además la danza traslada imágenes dancísticas -ritmos, esquemas, movimientos, etc.- al mundo interior de quienes la ejecutan, lo que enriquece culturalmente su bagaje personal (Wulf, 2017). Cabe indicar que las figuraciones corporales imaginadas y condensadas en movimientos, tanto a través de frases coreográficas como a través de improvisaciones, implican nociones estéticas dadas histórica y culturalmente y, como tal, abiertas al cambio (Wulf, 2010).

Para referirse a los procesos de transmisión de conocimiento dancístico, la teoría de la danza se ha alejado del concepto *memoria corporal* como metáfora utilizada para denominar los procesos de percepción y almacenamiento de conocimientos dancísticos que permiten recordar lo aprendido y lo experimentado durante el desarrollo de la técnica (Fleischle-Braun, 2017). A diferencia del concepto anteriormente señalado, actualmente se prefieren los términos conocimiento implícito y explícito.

El *conocimiento implícito* de la danza se refiere a las habilidades más procedimentales del oficio que se adquieren a través de la práctica corporal, y cuyos contenidos surgen en la ejecución del movimiento (Fleischle-Braun, 2017). En otras palabras, corresponden a las habilidades motrices e imaginativas adquiridas en el entrenamiento del movimiento y su percepción (Brinkmann, 2013).

El *conocimiento explícito* de la danza se distingue por ser un conocimiento incrustado en los razonamientos, y hace referencia a las estructuras del conocimiento mismo. Este se manifiesta al reflexionar sobre metodologías de entrega de contenidos, al analizar las cualidades de un movimiento, al hacer determinaciones visuales del espacio o al verbalizar contenidos corporales en una secuencia coreográfica, por ejemplo, cuando se explica sobre la alineación cinestésica del cuerpo, su equilibrio o su dinamismo (Brandstetter, 2007).

Sin embargo, ¿cómo ocurre la estabilización de estos conocimientos implícitos y explícitos a lo largo del tiempo, incluso luego de varias generaciones? La pregunta respecto a la capacidad de sostener experiencias y descubrimientos dancísticos en el tiempo abre varias aristas de observación.

En primer lugar, la literatura propone que los *medios de archivo* de la danza, entendidos como aquellos soportes que implican la transmisión de los conocimientos dancísticos, se componen de una *memoria interna o natural* -que corresponde a la capacidad de recordar de lxs propixs bailarinxs– y una *memoria externa o artificial* –consistente en medios de archivo como videos, bitácoras, entrevistas, kinetografía, etc. (Brinkmann, 2013).

Si bien los medios externos poseen la ventaja de la conservación a largo plazo, la naturaleza multisensorial, dinámica y situacional de la experiencia del movimiento supone un archivo de características complejas, frente a lo cual los medios artificiales cuentan con una capacidad de traspaso de información acotada y cumplen un rol secundario de apoyo. En contraste, el medio de acumulación y traspaso principal de los conocimientos dancísticos son lxs mismxs bailarinxs.

Dicho de otro modo, los contenidos más relevantes de la memoria de la danza se transmiten oral y físicamente (Brinkmann, 2013). En este sentido, la consolidación de las *técnicas dancísticas* a través del tiempo se realiza eminentemente en el encuentro interpersonal entre sus actores, y está irremediablemente teñido de la biografía dancística de sus bailarinxs. Por ende, así como el cuerpo se caracteriza, al mismo tiempo, por su plasticidad y su resistencia a la estandarización -es decir, es único, irrepetible y se encuentra en constante cambio-, las técnicas dancísticas pasan necesariamente a través del filtro de la interpretación de lxs bailarinxs (Brinkmann, 2013).

Estas consideraciones afectan directamente la definición de *técnica dancística,* en cuya estructura encontramos no sólo procesos de memoria y traspaso reproductivo, sino también procesos de olvido y generación de versiones. Su constitución dicotómica -que genera una relación entre continuidad y discontinuidad de la información por medio de procesos subjetivos- hace que, desde un punto de vista epistemológico, se obstaculice su aprehensión como objeto de conocimiento, concepto que se define por la externalización y estabilización de informaciones generadas en el pasado y susceptibles de ser estudiadas y traspasadas.

Sin embargo, desde un punto de vista empírico, apoyado esencialmente por los descubrimientos neurocientíficos y por las experiencias dancísticas de lxs autorxs aquí citadxs, los procesos de estabilización, reconstrucción, traspaso y actualización de los conocimientos -en general, pero sobre todo en las prácticas performativas- ocurren simultáneamente en el cerebro, y hacen efectivo no solo el traspaso de sus contenidos a través de varias generaciones, sino que se mantienen en diálogo, permeables a las reflexiones y técnicas corporales de otrxs bailarinxs y sus contextos. De esta manera, la danza se perpetúa exitosamente a través de lxs bailarinxs que se encuentran y se influyen mutuamente (Brinkmann, 2013).

En este sentido, lo que se entiende como tradición dancística decanta en una pluralidad de técnicas y estéticas (Fleischle-Braun, 2017), mientras que la identificación que lxs bailarinxs tienen con tales técnicas y estéticas implica, ne-

cesariamente, su participación activa en la construcción del patrimonio dancístico (Brinkmann, 2017). Este patrimonio consiste, entonces, no sólo en la técnica que se recibe en los contextos formativos, sino también en la forma específica de cómo lxs bailarinxs se apropian estéticamente de la misma: así, el patrimonio se transmite y, a su vez, se construye.

2.2. Rol de la mímesis y la repetición para la técnica dancística

Aunque por *comportamiento mimético* generalmente se entiende la acción realizada por una persona respecto a otra persona con la intención de asemejarse a ella, la función productiva es también un componente fundamental en la práctica mimética. Bajo el concepto de *mímesis* se incluye no sólo el parecerse o emular a un modelo, sino también representar o expresar signos como la palabra, una imagen o la acción (Wulf, 2017). Por medio de procesos miméticos, las personas pueden identificarse con otras a través de la *similitud imaginaria*, comprender intenciones comunicativas mediante la lectura de gestos, símbolos, construcciones, etc. y captar esquemas de acontecimientos y relaciones causales entre objetos (Wulf, 2017).

Esta definición de mímesis engloba y explica mejor sus diferentes funciones en la danza, dado que los conocimientos dancísticos se generan, incorporan y transmiten por medio de procesos miméticos que se dan en diversas esferas de la práctica. Por otro lado, en Wulf (2017), se distinguen diferentes momentos en los cuales los procesos miméticos cumplen un rol fundamental en la generación de conocimiento dancístico.

Para comenzar, en un contexto[4] de aprendizaje, el conocimiento práctico es incorporado por medio de la emulación de modelos de movimiento y su repetición, el cual se construye tanto a través de las experiencias en la clase de danza, como a través de lo vivenciado en el cotidiano. Luego, en el contexto de la performance escénica, que se refiere tanto a un ensayo como a la presentación frente a espectadorxs, lxs bailarinxs se encuentran con los cuerpos en movimiento de otrxs bailarinxs y, por medio de la mímesis, se adaptan a ellos. Lo que ocurre durante este despliegue activo del cuerpo, es que lxs bailarinxs generan instancias espacio-temporales que antes no existían, donde ocurren además múltiples superposiciones sensoriales -por ejemplo, la música resuena en el movimiento del cuerpo, el movimiento corporal extrapola las formas del espacio o movimientos extáticos desatan una conmoción de asociaciones libres en la imaginación de lxs bailarinxs. En consecuencia, en este proceso generativo de realidad, lxs bailarinxs se mantienen en comunicación y en contacto unxs con otrxs, por medio del movimiento, la percepción sensorial y la reacción inmediata.

Finalmente, en el encuentro entre el público y lxs bailarinxs, las expresiones de las danzas y los movimientos, son recreadas físicamente por lxs espectadorxs a través de lo que ellxs ven, oyen y sienten (Wulf, 2017). Es decir, el movimiento tiene la capacidad de mover imaginariamente a quienes observan y, por ende, logran plasmarse, en lxs espectadorxs como experiencias de movimiento propias (Rosell, 2010).

¿Qué implicancias contiene esta noción de mímesis en la definición de técnica dancística? Por un lado, que las técnicas dancísticas constituyen modelos a ser referidos miméticamente (Wulf, 2010). Éstas ofrecen un marco físico-motriz y artístico con el que lxs bailarinxs pueden experimentar o, en otras palabras, constituyen "superficies de fricción productiva" (Fleischle-Braun, 2017, p. 46), en las cuales las corporalidades particulares de lxs bailarinxs se confrontan con desafíos concretos, ofrecidos por la técnica.

Por otro lado, la ejercitación y exploración de los movimientos dancísticos -otro componente fundamental del trabajo técnico-, revelan la plasticidad del cuerpo y desarrollan competencias físicas y sensibles que se pueden practicar y modificar en la repetición misma (Wulf, 2017).

En este marco de definición, se logra apreciar cómo la repetición es fundamental para la generación de competencias dancísticas y su incorporación (Wulf, 2010). El entrenamiento dancístico repetitivo, transforma tanto la estructura músculo-esquelética como las redes neuronales de lxs bailarinxs. Es decir, por medio de la mímesis y la repetición, los conocimientos dancísticos implícitos sedimentan experiencias corporales en el cerebro de lxs bailarinxs -o, utilizando términos antes definidos, son fijados en su memoria natural-, a la vez que lxs preparan para enfrentar desafíos cada vez mayores.

En consecuencia, la práctica repetitiva y mimética de las técnicas, ponen a disposición modos de percibir, comprender y

4. *El autor utiliza la palabra 'fase'; sin embargo, para objetivos de comprensión, he preferido reemplazarla por la palabra 'contexto'.*

utilizar patrones motores de manera inmediata, lo que conduce a la incorporación y perfeccionamiento técnicos. Por extensión, la definición de técnica dancística considera el aprendizaje mimético y repetitivo con un carácter productivo y no sólo reproductivo, abarcando prácticas tan diversas, como la repetición de una frase coreográfica o la exploración de elementos de improvisación.

2.3. Memoria, conciencia y conocimiento en la danza

Utilizando evidencia neurocientífica y basada en la propia experiencia dancística, la ciencia de la danza explica cómo la experiencia subjetiva e irrepetible de unx bailarinx danzando está directamente relacionada con actividad cerebral verificable y, por ende, la producción de conocimiento.

En general, durante estos procesos de experiencia directa con la acción -de naturaleza inmediata y efímera-, se constata la dinámica interactiva entre elementos sensoriales y propioceptivos, la reflexión inmediata de la información y la toma de decisiones. Además, es posible entender cómo estas experiencias particulares, son capaces de estabilizar recuerdos en la memoria natural de lxs bailarinxs, quienes, mediante la práctica constante, logran integrar patrones de movimiento como herramientas flexibles para el trabajo creativo. De esta manera, mediante procesos de pensamiento ocurridos durante el despliegue del cuerpo en acción, lxs bailarinxs construyen su dominio técnico.

Llegado a este punto de comprensión, sobre cómo la experiencia construye el dominio técnico de lxs bailarinxs, es posible imaginar cómo se construyen los lenguajes de movimiento y metodologías para la danza. Sin embargo, para que la experticia de lxs bailarinxs se traspase a metodologías creativas y pedagógicas se requiere de otro tipo de actividades del pensamiento, que, según Brinkmann (2013), implican otros elementos como la conciencia, el recuerdo de experiencias pasadas y el trabajo reflexivo en torno a ellas.

Puesto que la actividad cerebral de estos procesos es aún más compleja de registrar con los medios tecnológicos actuales, su estructura anatómica todavía no es discernible. Aun así, la neurociencia y la filosofía fenomenológica ofrecen modelos y conceptos que ayudan a comprender cómo, entre otras cosas, lxs bailarinxs son capaces de asimilar técnicas dancísticas, reflexionar en torno a sus experiencias y diseñar sus propias metodologías de traspaso.

El primero de estos conceptos es el de la *conciencia*. La neurociencia entiende por conciencia, la "capacidad del sistema nervioso central de ocuparse permanentemente de la realidad y del modo analógico del procesamiento de la información" (Brinkmann, 2013, p. 44). Por otro lado, denomina modo cognitivo de procesamiento de la información (Brinkmann, 2013, p. 44), a la actividad cerebral que conecta, superpone y expande conocimientos acumulados en experiencias pasadas, permitiendo la visión de conjunto y el ejercicio del razonamiento (Brinkmann, 2013).

Para la filosofía, en cambio, la conciencia es subjetiva y se registra como una realidad puramente experimentable por lx sujeto. Este concepto implica que las reflexiones y descubrimientos se producen en el mundo interior de una persona y que, bien pueden permanecer inefables al mundo exterior, o pueden convertirse en conocimiento comunicable (Brinkmann, 2013).

Ambos marcos conceptuales explican una relación entre conciencia y conocimiento similar: El "proceso de externalización de procesos cualitativos de la conciencia, desplegados, por ejemplo, como lenguaje, para así objetivarlos y fijarlos" (Brinkmann, 2013, p. 46), generan conocimiento. En este sentido, el término conciencia se caracteriza por ser un proceso mental dinámico capaz de descubrir cambios en su entorno y generar razonamiento.

Por extensión, se extrae que las nociones memoria, conciencia y conocimiento están inextricablemente relacionadas. Sin embargo, mientras que la *memoria* y la *conciencia* siguen el "principio de selección subjetivo" (Brinkmann, 2013, p. 46), que recuerda y olvida, y que contiene una dinámica de progreso y movilidad; la *memoria* y el *conocimiento* se construyen sobre la repetición e imaginación del pasado, refiriéndose al proceso de registro y estabilización de las informaciones (Brinkmann, 2013).

Aplicado a la danza, es por medio de la acumulación de conocimientos mediante la experiencia de bailar -caracterizados por su naturaleza sensorial, propioceptiva y detonante de experiencias estéticas- y la actividad cognitiva, que es posible la generación de metodologías para la danza. El trabajo de sistematización de información dancística, implica un razonamiento que ocurre en el interior de lxs bailarinxs, durante y posteriormente al acto de bailar, pero que logra exteriorizarse como información comunicable y comprensible, en lenguaje de movimiento, en explicaciones y, en su conjunto, en metodologías de traspaso. En consecuencia, estos conocimientos son posibles de ser aplicados, analizados y cuestionados por otras personas.

2.4. Cognición-en-acción y experticia dancística

Hasta aquí se han recopilado conceptos en torno a cómo opera el pensamiento y archivo de la danza, con el objetivo de comprender cómo se construye su conocimiento y entregar una noción sobre cómo se articula y sistematiza en metodologías de enseñanza. Esto busca ofrecer a la práctica herramientas teóricas que nombren su quehacer y apoyen su reconocimiento. Teniendo en cuenta la valoración que hace la academia respecto a la habilidad de generar procesos reflexivos cognitivos y la confianza que las políticas públicas depositan en la evidencia, es esencial ser capaces de construir discursos que expongan de manera certera y pongan en valor el conocimiento de lxs profesionales de la danza.

No obstante, dentro de la jerga dancística, es común escuchar a lxs multiplicadorxs decirle a sus estudiantes "no pienses, sólo hazlo" o "no lo pienses tanto". Estas frases realzan la esencia corporal y práctica de la danza. Sin embargo, ¿demuestra también una rivalidad entre pensamiento y práctica? Y considerando el *modus operandi* de la academia y las políticas públicas, ¿conducen estas frases a la desautorización o menoscabo del tipo de conocimiento que la danza persigue y transmite?

Según Barbara Gail Montero, la invitación a *no pensar* es una estrategia que busca ayudar a lxs expertxs[5] en prácticas

5. *En su marco teórico, Gail Montero define a lxs expertxs como "personas que han dedicado unos diez años o más a la práctica deliberada, lo que significa una práctica casi diaria y prolongada con el objetivo específico de mejorar, y que siguen empeñadxs en mejorar" (Gail Montero, 2018, p. 64).*

deportivas o artísticas –como a lxs profesionales de la danza- en momentos de bloqueo creativo. La autora rechaza la idea de acción práctica experta como aquella en que la mente está en blanco y el cuerpo "solo-actúa". En cambio, plantea el principio de cognición-en-acción que defiende la solidez reflexiva de las acciones de lxs expertxs en diversas áreas prácticas (Gail Montero, 2018).

Las disciplinas artísticas y deportivas a las que la autora se refiere exigen altos grados de concentración y esfuerzo, y obligan a lxs expertxs a ser capaces de entrar en estados de atención especial. Según Gail Montero, lxs expertxs *se sumergen* en lo que están haciendo de manera de realizar sus acciones lo mejor posible. Sin embargo, esta sensación de *sumergirse o entregarse* a la acción implica trabajo cognitivo; "el esfuerzo, el pensamiento, la conciencia corporal y otros factores psicológicos similares suelen formar parte integral de la ejecución fluida y aparentemente sin esfuerzo de habilidades de nivel experto" (Gail Montero, 2018, p. 31)[6].

Gail Montero distingue, entonces, entre la práctica experta, que aparece en su ejecución de forma fluida y aparentemente sin esfuerzo, de la repetición automática. Postula que, si bien nadie piensa a conciencia en todos los componentes de sus acciones, lxs expertxs "son exploradores que ejecutan sus exquisitas habilidades con (…) un gran control consciente, reflexivo y atento" (Gail Montero, 2018, p. 259). En contraste, las acciones cotidianas se realizan de manera correcta, pero automática. Estas requieren de un despliegue mental básico centrado en el cumplimiento de una tarea concreta, por lo que siguen el principio del solo-hacerlo y su actividad cognitiva no es extrapolable a la acción experta.

Aplicando este marco de observación a la práctica dancística, su práctica corporal experta también se diferencia de las acciones cotidianas en varios puntos. En primer lugar, lxs bailarinxs buscan, mediante la práctica constante, mejorar en los diferentes aspectos de la danza y, dependiendo de la exigencia de cada actividad, el tipo de esfuerzo, los niveles de atención y concentración requeridos. Durante el aprendizaje o la interpretación de una frase coreográfica, por ejemplo, lxs bailarinxs son capaces de imaginar su cuerpo y concentrarse en llevar a cabo sus movimientos propioceptivamente, a través de lo cual generan conceptualizaciones multisensoriales y juicios estéticos. Por ejemplo, al usar imágenes o alocuciones rítmicas para explicar la intención de un movimiento.

Otro ejemplo ocurre durante la realización de un proceso creativo, que propone la búsqueda de nuevos lenguajes corporales o la creación coreográfica *in situ*. El alto nivel de esfuerzo cognitivo de este proceso, se refleja tanto en las largas sesiones de improvisación durante los ensayos, como en las horas de selección de material posterior, como al analizar el material de un ensayo o cuando se definen los principios compositivos para la improvisación.

En definitiva, la teoría de la cognición-en-acción pone de relieve que el pensamiento no interfiere en la práctica corporal experta, sino que aporta a generar un rendimiento óptimo y permite evolucionar dentro de la disciplina. La autora distingue, además, que la necesidad de "acallar la mente" como una invitación a evitar pensamientos improductivos, como pueden ser los pensamientos negativos sobre unx mismx o el pánico a fallar. En este sentido, la autora reconoce la invitación a *no pensar* como una estrategia que busca ayudar a lxs expertxs en momentos de bloqueo creativo. Pues cuando la mente está relajada y el cuerpo no se encuentra inhibido (como al salir a pasear, al "dejarse llevar" con el movimiento de una frase o "estar conectadx" durante una improvisación), el pensamiento periférico se activa y las ideas fluyen mejor.

Por ende, cuando unx multiplicadorx pide a sus estudiantes *no pensar*, no les está impulsando a un "solo-hacer" automático; probablemente buscan evitar pensamientos contraproducentes en sus estudiantes, ya sean pensamientos que bloqueen la creatividad y capacidad sensorial del momento, o ya sea por invitar a abordar la reflexión propioceptiva desde una arista diferente.

2.5. De la dimensión perceptiva a la dimensión social

Hasta aquí se han planteado descripciones y modelos teóricos respecto al conocimiento dancístico, dentro del marco mismo de la disciplina. Sin embargo, la danza también interviene en su paisaje social. Esto se debe a que el sentido humano y su relación con el mundo se transmite, esencialmente, a través de los sentidos (Klinge, 2010), por lo cual las experiencias estéticas, como la danza, poseen dimensiones sociales y políticas.

En general, la percepción humana es multicanal y funciona recibiendo simultáneamente información de diferentes naturalezas materiales (Haselbach, 2010). Esto permite a lxs individuos acumular diversas experiencias y establecer relaciones mentales consigo mismxs y el entorno, entablar relaciones interpersonales y construir razonamientos y conocimiento abstracto (Sheets-Johnston, 2016). Por ende, los límites de la percepción implican también los límites de la cognición personal (Land, 2008), lo que conduce a que el desarrollo de la atención perceptiva en la práctica de la danza, influya en el horizonte cognitivo personal y colectivo de las personas.

Desde una dimensión socio-política, las *técnicas corporales* –término que engloba comportamientos kinésicos con diversas funciones y estructuras, como los movimientos cotidianos, los rituales y

6. *Según Barbara Gail Montero, el principio de cognición-en-la-acción implica "algunos de los siguientes procesos mentales conscientes: pensamiento autorreflexivo, planificación, predicción, deliberación, atención a sus acciones o supervisión de las mismas, conceptualización de sus acciones, control de sus movimientos, intento, esfuerzo, tener un sentido del yo y actuar por una razón" (2018, p. 237).*

las técnicas dancísticas- implican el traspaso de estructuras de orden simbólico, que inscriben sutilmente en los cuerpos jerarquías, reglas, normas y convenciones sociales. Esto se debe a que la experiencia corporal está inextricablemente entremezclada con su contexto psicológico y sociológico (Baxmann, 2007) y, por esta razón, la danza posee la capacidad tanto de reproducir discursos hegemónicos como de transportar posiciones críticas a ellos (Klein, 2010).

Al mismo tiempo, el cuerpo, entendido como sede de memoria cultural (Baxmann, 2007), a través de la danza experimenta experiencias colectivas de movimiento que son en sí transgresoras respecto del cotidiano. Sin embargo, según el enfoque de la práctica dancística, estas experiencias pueden generar cambios o reafirmar ideas personales acerca de la realidad, la sociedad y las fronteras del poder (Klein, 2010).

Desde una perspectiva antropológica, las prácticas culturales performativas –por ejemplo, manifestadas en actividades como la celebración de una fiesta anual o una presentación de danza en un teatro-, funcionan por medio del traspaso sensorial de persona a persona y generan juicios estéticos en sus experiencias -por ejemplo, lo que entendemos como 'armónico', 'sabroso', 'elegante', 'desagradable' u 'horroroso'. Pero, además, las prácticas culturales performativas son importantes medios de construcción de identidad y cohesión social. En el caso de la danza, "a través de la sinestesia y la performatividad de la danza, se crea una comunidad emocional y social entre las personas que bailan juntas" (Wulf, 2010, p. 32).

La práctica de la danza posee también un valor patrimonial al ser una actividad humana esencial, capaz de traspasar conocimientos culturales generativamente, esto implica que solo a través de la práctica misma se puede acceder a estos conocimientos. Asimismo, "transmiten valores tradicionales y ayudan a adaptarlos a las necesidades actuales de la gente [por lo que muchas veces] se 'importan' nuevas danzas, las que a menudo se adaptan mejor a la actitud actual de una sociedad ante la vida" (Wulf, 2010, p. 34). En consecuencia, la diversidad de danzas contiene códigos sociales y conocimientos multisensoriales únicos.

Por su lado, la *teoría de cognición social* postula que la constitución de lxs individuos como seres sociales y su identificación intersubjetiva de unxs con otrxs, se basa en fenómenos corporales de naturaleza cinética e interpersonal fundados en las experiencias con el propio movimiento y con los movimientos de lxs demás. Mediante la imitación, la atención conjunta[7], el reconocimiento de los turnos[8] y, en general, la capacidad de moverse en armonía con lxs demás[9] -todas ellas experiencias intercorpóreas aprendidas desde la infancia-, se genera una "sensibilidad fundamental al movimiento impregnada de un pensamiento en movimiento [que] permite la comprensión inmediata y la anticipación de los movimientos de lxs demás" (Sheets-Johnston, 2016, p. 64). Según Sheets-Johnston (2016), "las dinámicas cualitativas de los movimientos y su significación son formadas en sinergias propias de la interacción animada de los seres humanos" (2016, p. 64). Además, los conocimientos formados por medio del juicio corporal y el movimiento "consideran la experiencia situacional y se caracteriza por su capacidad creativa y el constante cambio" (Sheets-Johnston, 2016, p. 64).

En relación al contexto educativo, los objetos estéticos -que incluyen desde las artes hasta el juego– transmiten experiencias prácticas en el propio cuerpo. Se caracterizan por un exceso sensorial que transgrede el *habitus* cotidiano, y son capaces de generar experiencias de *instrucción diferenciada* (Klinge, 2010). Esto significa, desde la perspectiva de la didáctica, que los objetos estéticos definen métodos educativos que buscan lograr en lxs estudiantes nuevos conocimientos respetando su heterogeneidad. En este sentido, si el objetivo educativo se establece hacia esos fines, la danza es capaz de mediar aspectos importantes para los discursos actuales sobre educación, como la problematización en torno a juicios estéticos en el arte y en la sociedad, o a la relación creativa de lxs estudiantes con la incertidumbre (Klinge, 2010). Por ejemplo, enseñar danza "desde la incertidumbre", permite desarrollar la capacidad de encontrarse con lo desconocido, de reaccionar a los cambios y mantenerse flexible en la vida (Dröge, 2010).

7. Se refiere a la capacidad de realizar una actividad colectiva, donde se pone la atención, simultáneamente, en la propia actividad y en la de lxs demás.

8. Se refiere al reconocimiento de lxs niñxs de las dinámicas sociales de una conversación: una persona habla, luego la otra, una habla, luego la otra, y así sucesivamente.

9. Por extensión de las dos anteriores, se refiere a la capacidad de armonizar corporalmente con el despliegue corporal de lxs demás. Esta definición incluye tanto movimientos cotidianos como danzados.

2.6. Patrimonio artístico de las escuelas de danza

Como se indicó al inicio de este marco teórico, lo que se entiende como tradición dancística es una pluralidad de técnicas y estéticas, que, durante la etapa formativa, es aprehendida corporeizadamente por lxs bailarinxs, quienes luego, mediante el desarrollo constante de su práctica, aportan contenidos y metodologías propias a la misma. Esto conlleva a entender que la formación dancística en una escuela, no consiste simplemente en entregar códigos cerrados de movimiento, sino una perspectiva en relación a la propia tradición dancística, que coloca a lxs bailarinxs en una posición influyente respecto a la misma (Brinkmann, 2017).

En este sentido, parte fundamental del legado de una escuela de danza incluye la transmisión de su actitud artística particular. Si en una escuela se considera, por ejemplo, la riqueza personal de lxs bailarinxs y durante su proceso formativo se les impulsa a buscar nuevas formas de expresión -por ejemplo, a través de la composición dancística y pedagógica-, se está promoviendo el coraje creativo en lxs estudiantes. Así mismo, al darse espacio a la expresión corporal en las clases, o existir una apertura en la malla curricular hacia otras tradiciones de movimiento, se están transmitiendo no solo contenidos corporales nuevos, sino que se desarrolla una mirada artística que valora la diversidad de lenguajes (Brinkmann, 2017).

En este sentido, ¿cómo se puede hacer seguimiento de la evolución de los valores artísticos de una escuela? ¿Y de qué manera se puede aprovechar mejor esta postura artística en pos del desarrollo creativo de lxs estudiantes? Una manera de dar cuenta del patrimonio artístico de una escuela de danza es por medio del trabajo de archivo, tanto por medio de la re-escenificación de obras como del registro audiovisual o escrito (Brinkmann, 2017).

Además, cuando los logros creativos de otrxs bailarinxs que pasaron por una escuela son puestos a disposición por medio de una biblioteca o una mediateca, se da la posibilidad a lxs estudiantes de "situarse históricamente" y "cuestionar su propia perspectiva artística" (Brinkmann, 2017, pp. 226-227). Por este medio, no sólo es posible transmitir los enfoques artísticos particulares de artistas que han sido relevantes para la práctica dancística local, sino hacer consciente el papel activo de lxs bailarinxs en la construcción del patrimonio dancístico colectivo.

3. Conclusión

La performance dancística se caracteriza por su efimeridad material; en contraste, el trabajo de la danza exige la constancia de su práctica. El cuerpo en sí resiste a la estandarización, es único e irrepetible; al mismo tiempo, es capaz de comportarse miméticamente y lograr, mediante la repetición y la constancia, ser el medio de archivo principal de la danza. Pensar demasiado puede bloquear la fluidez en la ejecución dancística; pero al "estar conectadxs" durante el despliegue de una coreografía o en una improvisación, es cuando el cerebro está más activo, procesando pensamientos a varios niveles.

Aunque en palabras resulte paradójico, de acuerdo a la literatura, los procesos de producción de conocimiento dancístico están traspasados por estos contrarios supuestamente irreconciliables. La danza opera constantemente en una dinámica de fijación y cambio, mediada, archivada, traspasada, expresada y experienciada por y en el cuerpo; específicamente, los cuerpos de sus multiplicadorxs.

Por extensión, aunque en la jerga dancística lo perciba como un concepto rígido, la literatura expone que las técnicas dancísticas, como sistema de conocimiento dancístico por antonomasia, incluyen tanto ideas de estabilidad, con marcos estéticos distinguibles; como ideas de flexibilidad, abierta a la posibilidad de ser transformadas.

En cuanto a la definición de qué es la danza, se expuso que las técnicas dancísticas portan conocimientos físicos y sensoriales capaces de dar forma al cuerpo por medio del movimiento. Éstas constituyen modelos físico-motrices y artísticos a ser experimentados por quienes bailan y su exploración revela la inmensa plasticidad del cuerpo.

Respecto a su traspaso, la danza se sostiene en la capacidad sensorial propioceptiva-kinestésica del ser humano, el cual permite leer o entender corporalmente el cuerpo de otrxs. El sentido propioceptivo-kinestésico también media las experiencias estéticas detonadas por la danza y se vincula a una definición ampliada de mímesis, que explica cómo las personas logran comunicarse y comprender las intenciones o razonamientos de otrxs. Aplicado a la danza, es mediante esa capacidad de observación propioceptiva-kinestésica que, durante la ejecución de una secuencia de movimiento o durante una improvisación, se despliega el nivel de ejecución experto de lxs bailarinxs.

En cuanto a la operación de pensamientos, lxs diferentes autorxs coinciden en que existen tanto un pensamiento inmediato, sofisticado y con aguda conciencia del presente, que se caracteriza por un tipo de concentración especial y que permite la reacción a nivel experto. Esta habilidad es entrenable por medio de la repetición. También se habla de procesos de pensamiento reflexivos posteriores, por ejemplo, a un ensayo o una clase. Estos permiten el análisis, la sistematización y el descubrimiento de nuevas posibilidades para la danza. Cabe destacar que lxs autorxs concuerdan en que el pensamiento no es contrario a la práctica corporal, sino que forma parte constitutiva de ella. Aun así, es necesario distinguir y no generalizar en este tipo de afirmaciones, pues aparentemente existen diversos tipos de procesamiento de información en el cerebro.

En virtud de lo expuesto, si bien las fuentes bibliográficas arrojan herramientas teóricas actualizadas y permiten superar varios puntos de estancamiento del discurso dancístico, aún está lejos de ofrecer una explicación acabada sobre cómo funciona el proceso de generación de conocimiento dancístico: ¿Cómo llega a convertirse en técnica dancística una experiencia corporal que partió siendo el lenguaje particular de unx multiplicadorx? ¿Cómo operaron los procesos de pensamiento corporal durante su práctica cotidiana y qué evidencia hay de ello? ¿Qué elementos concretos de una clase de otra persona pudieron influir en la metodología de unx multiplicadorx? Y si no se puede comprobar ni explicar a personas externas a la danza, ¿qué le da un estatus de relevancia al conocimiento desarrollado por la disciplina?

Aunque inacabadas, lxs autorxs aquí expuestxs han realizado un acucioso y apasionante trabajo de nombrar lo que hasta hacía poco era inaccesible a las palabras. Lxs multiplicadorxs dedicadxs a las ciencias de la danza, y que aquí se citan, demuestran el rampante interés por entender aspectos fundamentales de la práctica y que dan atisbos de un horizonte lleno de descubrimientos.

Referencias

- ***Baxmann, I. (2007).*** Der Körper als Archiv. Vom schwierigen Verhältnis zwischen Bewegung und Geschichte en S. Gehm, P. Husemann y K. von Wilcke (Comps.), Wissen in Bewegung. *Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz (pp. 217-227).* Transcript Verlag.
- ***Brandstetter, G. (2007).*** Tanz als Wissenskultur. Körpergedächtnis und wissenstheoretische Herausforderung en S. Gehm, P. Husemann y K. von Wilcke (Comps.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (pp. 37-48). Transcript Verlag.
- ***Brinkman, S. (2013).*** *Bewegung erinnern - Gedächtnisformen im Tanz.* Transcript Verlag.
- ***Brinkman, S. (2017).*** Zugang-Umgang-Fortgang. Tanz Erbe an der Folkwang Universität der Künste Essen seit 2011 en C. Fleischle-Braun, K. Obermeier y D. Temme (Comps.), *Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte-Konkretisierungen- Perspektiven* (pp. 209-229). Transcript Verlag.
- ***Cvejik, B. (2013).*** A Few Remarks about Research in Dance and Performance or - The Production of Problems en G. Brandstetter y G. Klein (Comps.), *Dance (and) Theory* (pp. 45-50). Transcript Verlag.
- ***Dröge, W. (2010).*** Bevor Form entsteht: Informelle Bühnen von Tanz(enden) en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), *Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung* (pp. 95-107). Transcript Verlag.
- ***Evert, K. y Peters, S. (2013).*** Artistic Research: Between Experiment and Presentation en G. Brandstetter y G. Klein (Comps.), *Dance (and) Theory* (pp. 35-36). Transcript Verlag.
- ***Fischer-Lichte, E. (2012).*** *Performativität: Eine Einführung.* Transcript Verlag.
- ***Fleischle-Braun, C. (2017).*** Zum tanzpädagogischen Erbe des Modernen Tanzes en C. Fleischle-Braun, K. Obermeier y D. Temme (Comps.), Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte-Konkretisierungen-Perspektiven (pp. 31-52). Transcript Verlag.
- ***Gail Montero, B. (2018).*** Thought in action: expertise and the conscious mind. Oxford University Press.
- ***Haselbach, B. (2010).*** Tanz und bildende Kunst. Ein interdisziplinärer Ansatz der Tanzpädagogik en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung (pp. 109-122). Transcript Verlag.
- ***Klein, G. (2010).*** Tanz als Aufführung des Sozialen. Zum Verhältnis von Gesellschaftsordnung und tänzerischer Praxis en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung (pp. 125-144). Transcript Verlag.
- ***Klinge, A. (2010).*** Bildungskonzepte im Tanz en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung (pp. 79-94). Transcript Verlag.
- ***Land, R. (2008).*** You never use the same body twice: Wie der Körper Wahrnehmung lernt und trainiert. Ein Einblick in die Arbeit von Anna Halprin en C. Fleischle-Braun y R. Stabel (Comps.), *Tanz, Forschung und Ausbildung* (pp. 183-191). Henschel Verlag.
- ***Leigh Foster, S. (2013).*** Dancing and Theorizing Dancing en G. Brandstetter y G. Klein (Comps.), *Dance (and) Theory* (pp. 22-23). Transcript Verlag.
- ***Roselt, J. (2010).*** Performativität und Repräsentation im Tanz en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), *Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung* (pp. 63-75). Transcript Verlag.
- ***Sheets-Johnston, M. (2016).*** Foundational dynamics of animate nature en U. Eberlein (Comp.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen - Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge* (pp. 51-67). Transcript Verlag.
- ***Wulf, Ch. (2010).*** Anthropologische Dimensionen des Tanzes en M. Bischof y C. Rosiny (Comps.), *Konzepte der Tanzkultur-Wissen und Wege der Tanzforschung* (pp. 31-44). Transcript Verlag.
- ***Wulf, Ch. (2017).*** Mimetische Grundlagen des Tanzes en C. Fleischle-Braun, K. Obermeier y D. Temme (Comps.), *Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte -Konkretisierungen -Perspektiven.* (pp. 53-58). Transcript Verlag.

Creación Artística, Vida, Práctica Contemplativa: Prolegómeno a la Obra Piedras (2024)

Pilar Beltrán[1]

Resumen

En el marco de la gestación de la obra de danza Piedras (2024), Pilar Beltrán (Antofagasta, 1992) desarrolla en este artículo una reflexión crítica sobre los actuales procesos creativos desde una sensibilidad contemplativa común a la de los pueblos originarios de la región. El escrito se divide en cuatro secciones: i) ¿Cómo nos relacionamos con la creación?, en donde se aborda una aproximación alternativa al vínculo creativo con aquello que se desarrolla; ii) ¿Cuándo me alejo de esta manera de relación?, donde se examina en detalle las limitaciones de la propia institucionalización en el desarrollo de esta otra forma de sensibilidad relacional con la obra; iii) Práctica contemplativa, apartado que presenta las expresiones de vida que dan fundamento a la creación artística desde una praxis contemplativa; y iv) Piedras, sección final que expone la síntesis de las reflexiones y experiencias previamente desarrolladas en la configuración y gestación práctica de la obra. A modo de conclusión, una vez presentado el tipo de sensibilidad al que se hace referencia, se invita a explorar esta forma contemplativa de relacionarse con la creación como una forma de hacer alternativa a los modos regentes en la danza, manifestados en su profesionalización, institucionalización e instrucción académica.

Palabras clave:

práctica contemplativa, sensibilidad relacional, creación en danza, procesos de obra

Abstract

As part of the development of the dance piece Piedras (2024), this article presents a critical reflection on contemporary creative processes through a contemplative sensitivity, akin to that of the Indigenous peoples of the region. The article is divided into four sections: i) How Do We Relate to Creation?, which addresses an alternative approach to the creative relationship with what is created; ii) When Do I Move Away from This Way of Relating?, where the limitations of institutionalization in developing this alternative form of relational sensitivity with creativity are discussed in detail; iii) Contemplative Practice, a section that explores the life expressions that give a basis to artistic creation from a contemplative praxis; and iv) Piedras, the final section, which presents a synthesis of the reflections and experiences previously developed in the practical configuration and formation of this piece. As a conclusion, once illustrated this proposal of sensitivity, the article invites creators to explore this contemplative way of relating to creation as an alternative approach to the prevailing modes within dance, which have been demonstrated through its professionalization, institutionalization, and academic instruction.

Keywords:

contemplative practice, relational sensitivity, dance creation, creative process

1. *Antofagasta (1992). Intérprete y coreógrafa en Danza Contemporánea, creadora transdisciplinar y poeta. Licenciada en Artes con mención en Danza (2017) e Intérprete y Coreógrafa (2021) de la Universidad de Chile. Maestra instructora de Yoga (2019), Meditación Budhista (2023) y baile Kandyan, Sri Lanka (2023). Correo electrónico: pili@guasasapo.cl*

¿Cómo nos Relacionamos con la Creación?

¿Por qué importaría pensar en cómo nos relacionamos con la creación artística? En mi caso, es una pregunta que se ha estado respondiendo en el hacer y que surgió, primero, desde una incomodidad corporal. Después, fueron apareciendo algunas palabras en forma de preguntas: ¿qué era lo que no me hacía sentido en los procesos creativos de los que fui parte? ¿De qué sentía que me alejaba cuando supuestamente estaba avanzando en "la dirección correcta"?

A finales del año 2019 viví un momento que me hizo tomar decisiones en relación a dónde quería estar. Luego, me di cuenta que estaba vinculado con la pregunta ¿cómo relacionarnos en los ambientes y procesos en torno a lo artístico? Había recibido una invitación a participar en una varieté que se haría en la cooperativa abierta de arte Guasasapo[2]. No tenía nada preparado, pero estaba improvisando y escribiendo a diario para sobrellevar y procesar asuntos de mi vida. Acepté la invitación y fui ese día: transcribí tres poemas en una hoja y eché en la mochila el vestido negro que usaba en aquellas jornadas de presente. Esa noche leí por primera vez poemas propios y dejé que continuaran en movimiento. El escenario era una tarima de dos palets con una alfombra de pasto sintético. Había una lámpara de escritorio como foco, el piso de cemento, las personas cerca, el barrio Bogotá. Improvisé y me sentí tan acompañada: ¿les ha pasado que sienten cuando "algo" está pasando entre ustedes y otrxs? Ese estar juntxs, saberse conectadxs, sin necesidad de conocerse. En esa experiencia tan simple, mi corazón recordó.

En mi experiencia como creadora, preguntarme por cómo nos relacionamos con la creación ha sido importante porque me permitió dar espacio a cuestionar y observar formas de hacer e intenciones que no conectaban con lo que profundamente sentía que tenía que hacer. A veces aprendemos estructuras y las acogemos sin estar internamente de acuerdo. Cuando nos damos cuenta, podemos evadirnos y mantenernos ahí por alguna razón, pero también tenemos la opción de cambiar. A veces, cambiar es perder. A veces, perder es lo que más necesitamos.

Cambiar, perder, necesitar. Necesito crear, tanto como tomar agua y tanto como sentir el sol en la piel. Cuando una de ellas peligra, la otra sale al paso, como la vida misma, en movimiento y adaptación. Necesito vivir los cambios creando, es lo que emerge de mí, es como me resulta convivir con ellos. Necesito sacar o necesitan salir presencias creativas. A veces traen entendimientos, invitaciones. Creo que la mayoría de las veces algo ahí se desmantela, y ¿qué se percibe luego? ¿Qué vuelve? En el perder voy regresando.

2. *La cooperativa abierta de arte Guasasapo fue una cooperativa de producción artística horizontal y autodeterminada que funcionaba a partir de asambleas semanales en donde se organizaba su producción. Fue fundada el año 2015. Más información al respecto puede encontrarse en su sitio web: www.guasasapo.cl*

La creación está viva. La siento como un proceso más que como un procedimiento. Esto en el sentido de que no sé cuándo va a empezar a ocurrir, o cuándo se empieza a gestar, pero voy intuyendo o sintiendo un crecimiento, o un lento expandirse. Es como si fuese una presencia, noto que está pasando algo dentro y ella viene y ronda y nunca es de manera tan clara. Por su carácter amorfo, apariencia escurridiza y sentir expansivo no me he interesado en planificarla, ni proyectarle traducciones a temáticas. Debería agregar que no me importa si está dentro de una disciplina específica o tiene las patas en varias, quizás no tiene patas. Lo voy descubriendo a medida que nos encontramos, en una experiencia de contemplar lo que necesita ocurrir.

Al crear desde la necesidad, se hace evidente en cada creación la conexión con la vida, los contextos y circunstancias que son parte de ese momento. Hay un vínculo, un complemento, y son parte de la misma cosa. Al menos en mi caso, los procesos de vida van acompañados de un proceso creativo y, dicho al revés, los procesos creativos van acompañados de procesos de vida. Entonces, si profundizamos en esas relaciones: ¿podemos tener límites tan claros entre ambas experiencias? ¿Necesitamos tener límites tan claros?

Me gustaría compartir una manera de relación que se tiene en los pueblos andinos que puede ayudar a comprender esta conexión. Se le llama chacra a la tierra que se cultiva y te cultiva. No es una porción de tierra para producir, sino que:

> *Es en la chacra donde se encuentran de visita todos los seres vivos del mundo andino: el suelo, el agua, las plantas, los animales, el clima, el sol, la tierra, las estrellas, los cerros, las piedras, los seres humanos, los sapos, los pájaros, las mariposas. (Fundación Caserta, 2024, p.35).*

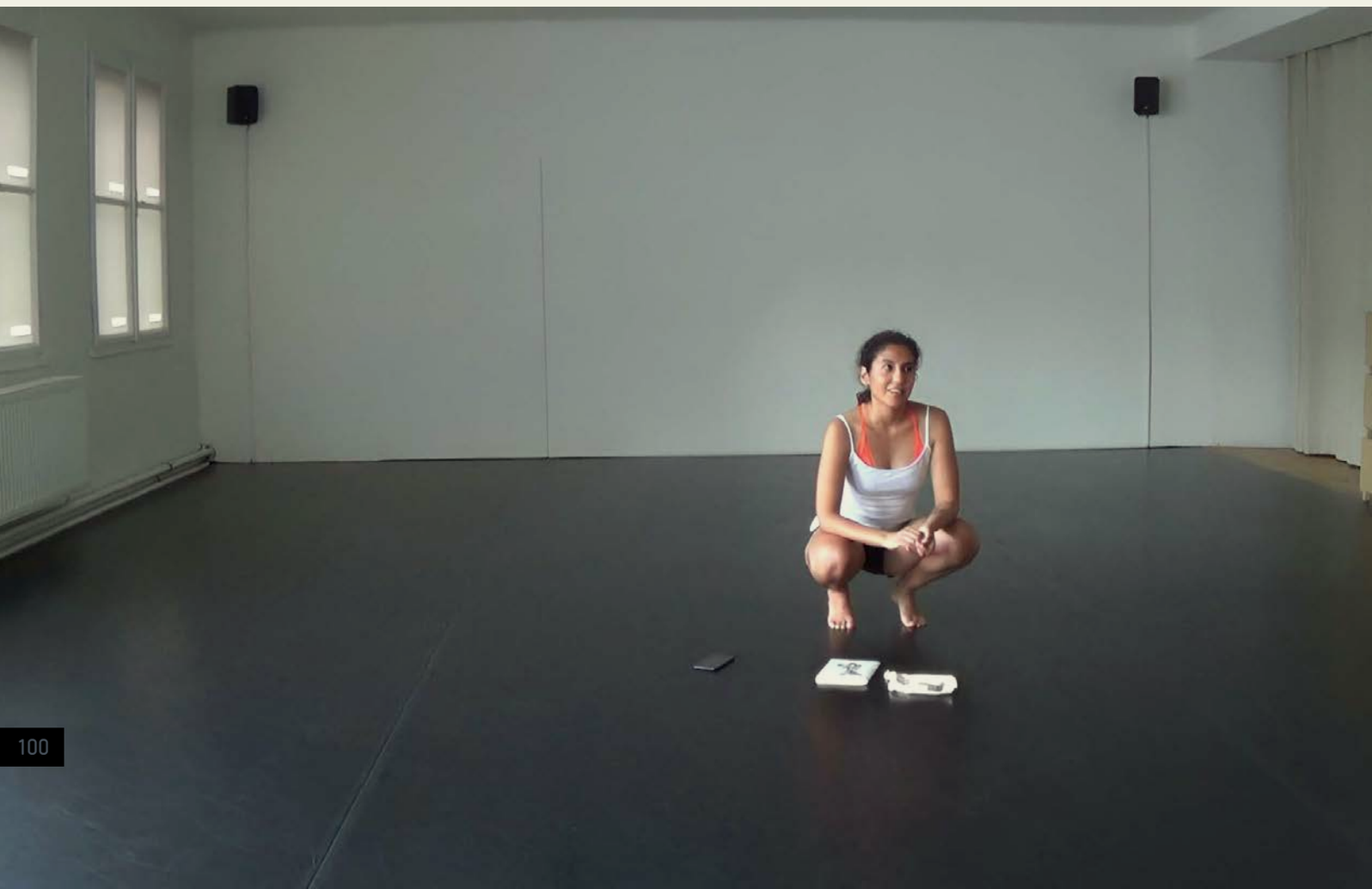
Lo que ocurre ahí es interrelación: "[...] todo lo que exista en la chacra va a tener un impacto en ésta. Al limpiar el terreno, sacar los residuos, sembrar, cosechar, se va "sintiendo" la chacra, se va "creciendo" con ella, "acompañándose y dejándose transformar por ésta" (Fundación Caserta, 2024, p. 43).

Si la chacra es el tiempo y espacio que posibilita la interrelación, la chacra es la experiencia de esa interrelación. Diría que, en mi manera de sentir, la creación y la vida son la chacra. Si el terreno es la experiencia corporal, la limpieza, el sacar los residuos, la siembra y la cosecha son un proceso que hago a través de la creación artística y de la vida misma. Los verbos en gerundio "sintiendo" y "creciendo" dan cuenta de una experiencia presente que va "ocurriendo". Los verbos puestos en relación "acompañándose" y "dejándose" dan cuenta de la conciencia del vínculo. Más adelante profundizaré sobre cómo el presente y la relación se manifiestan en esta manera de abordar la creación.

¿Cuándo me Alejo de esta Manera de Relación?

Paradójicamente (¿o evidentemente?) siento que me alejo de esta manera de relación con la creación cuando me acerco a la red dispuesta desde la institucionalización para el desarrollo de lo artístico. La manera de organizar el acceso y las visiones que hay detrás de esta disposición tienen una dirección instalada: la competencia, la valoración del arte en el binarismo "bueno/malo", la dimensión de influencias de poder… El arte enmarcado en nuestra sociedad neoliberal y capitalista.

Fotografía: *Piedras; Autora: Pilar Beltrán (2024), "Apertura de proceso Szene Salzburg, conversatorio".*



¿Debería sorprendernos? ¿Cómo aquello que hacemos está consciente o inconscientemente supeditado a lo que se requiere desde la institucionalidad? ¿Cómo excluirse del intento por acceder a esos centros si las necesidades materiales no están suplidas? Porque esta manera de organizar el acceso a recursos mantiene a la mayoría en el intento, y en esos intentos las necesidades materiales aún no están cubiertas. En el adverbio de tiempo "aún" hay un engaño. Pareciera que es una carrera más. Para que haya un ganador se necesitan los perdedores. La mayoría estamos en la vereda de los que sobran, ¿pateando piedras?

¿Cómo se expresa concretamente la influencia de la institucionalidad en la creación artística? Según lo que observo, la experiencia del deber está estrechamente ligada a esta influencia. El abordaje de la creación desde la temática prevalece en los llamados a participar y a acceder a recursos. Dar supremacía a una manera de concebir la creación va en detrimento de la diversidad y, a mi manera de ver, se genera una homogeneización forzada.

Por ejemplo, en las convocatorias que se realizan para ser parte de festivales, o de la programación de un espacio cultural o residencias creativas, es común que ocurra la experiencia de encajar un proceso creativo en una temática determinada o categorizarla en un momento del proceso en que ni siquiera se experimenta esa pregunta. Entonces, cuando se empieza a sentir que tienes que arreglar algo para que la creación se ajuste a lo que se está pidiendo, es probable que esta relación de influencia ya esté operando.

Al mismo tiempo se observan las modas y tópicos que van siendo recurrentes según cambian los contextos. Fue común en la época de la Revuelta[3] que se ocuparan más las palabras "colectivo", "territorial", por solo nombrar algunas. O en la Pandemia[4] , los vínculos y cuestionamientos con las tecnologías. En estos momentos, es común lo referido al cambio climático. ¿Quiénes marcan la pauta de estas fluctuaciones? Pensaría que es la interrelación. Pero luego pienso que la palabra "influencia" se ajusta más para hablar de ello, puesto que este entramado no es horizontal y está basado en las lógicas del mercado. Hay un grupo que convoca y quienes participan. Hay un grupo que está considerado como referentes del arte que según sus visiones seleccionan y quienes son seleccionados. Al mismo tiempo, la lógica del mercado se mide en cantidad de dinero, transacción y extracción.

Otro punto a considerar en cómo influye la institucionalidad en la creación, es el fortalecimiento y generación de expectativas en el entendimiento y vivencia de ese vínculo con un sentido de pertenencia o posesión. Al parecer, ser parte de ese centro genera poder y estatus, incrementando la influencia por sobre lo que se hace. Es decir, generando relaciones desde la anteposición del "yo". ¿Cómo repercute esa manera de relación en lo artístico? ¿Cómo crear alternativas de relación? ¿Hasta qué punto podemos relacionarnos con algo que nos distancia y duele? ¿Tiene sentido hacerlo?

Existen otras maneras de relación que no aspiran a estar en los centros, ni a replicar en los bordes sus dinámicas. Para mí, la experiencia de participar y luego hacerme parte de la cooperativa abierta de arte Guasasapo me mostró en la práctica que se pueden generar otras formas de relación, siendo lo horizontal y lo afectivo caminos que podemos transitar. Siempre vinculadxs a la sincera revisión de nuestros quehaceres, abierta a la posibilidad de cambios y replanteamientos. No anteponer discursos, no postular a fondos de financiamiento, crear una manera colectiva de generar trabajo para desarrollar juntxs lo artístico. Fueron otras las dificultades que enfrentamos, hasta que entramos en periodo de hibernación[5], quedando dos personas, tranquilas por lo trabajado y con lo experienciado en el cuerpo y en el sentir.

Repito la frase: la mayoría estamos en la vereda de lxs que sobran, ¿pateando piedras? Estar en esta vereda me ha permitido sentir las piedras, no precisamente patearlas. Me hace sentido estar con ellas. Se evidencian las distancias en caminos artísticos y de vida. En mi experiencia agradezco poder notarlo y dejar que se desmantele lo necesario. Darse cuenta genera vuelcos y abre preguntas. Cuestionarnos acerca de esto, de manera personal, me ha llevado a comprender eso que sentía que me alejaba de algunas maneras de hacer. No lo abordo desde el punto de vista de un juicio, sino que desde la necesidad de relacionarme de maneras que considero más honestas con mi sentir, pensar y hacer.

Práctica Contemplativa

La conciencia corporal, la conciencia de los pensamientos y emociones, dada por la integración a mi vida de las prácticas de la danza y la meditación, han cambiado y siguen modificando mi experiencia de percepción y, por ende, la relación interna con los entornos que habito. Diría que ha sido un viaje y que no soy la misma que era antes de empezar a bailar y meditar. Recuerdo en el año 2013, en la Universidad Arcis, una clase con la profesora Ester Manzanal[6]. Estábamos recostadxs de espalda en el suelo y ella mencionaba partes del cuerpo. Nosotrxs solamente teníamos que sentir. Había varias zonas que eran un misterio para mí en ese momento y las sentía como un "vacío" o como algo "borroneado" en sus contornos.

Recuerdo que ese año publiqué un texto titulado Danza perceptiva: reaparece lo que está (Beltrán, 2014), en el que reflexionaba acerca de la experiencia de ser consciente de algo. Hasta el día de hoy pienso en las formas en las que podemos ir profundizando la experiencia de conocer y sentir. A veces ese primer encuentro con algo revoluciona nuestro presente, como cuando sentí qué era el centro de peso, o cuando por fin pude sentir cómo era "suspender".

Con la meditación ha sido también un mundo de percibir cómo se va modulando la atención, observar ese movimiento, experienciar los pensamientos, darse cuenta de la distracción y reorientar la atención, así como afinar la capacidad de focalizarla[7]. Tengo

---

3. *La Revuelta Popular o Estallido Social fue un acontecimiento político ocurrido en Chile entre octubre de 2019 y marzo de 2020.*

4. *La Pandemia Covid-19 fue un acontecimiento de carácter mundial debido a una crisis sanitaria de magnitud global entre los años 2019 y 2023.*

5. *"Periodo de hibernación" se refiere al estado de cese de funcionamiento regular de la cooperativa Guasasapo. La cooperativa entró en este periodo a partir del año 2023*

6. *Parte de la Licenciatura en Pedagogía en Danza (2013-2014) hasta el cierre de dicha Universidad.*

7. *Certificado en Meditación Budhista y Mindfulness, Instituto de Felicidad Sustentable (2023).*

presente el recuerdo de observar una emoción en el contexto de meditación y estar en la dificultad de mantenerse con ella: continuar observándola y presenciar su lento desvanecer, su transformación.

Recuerdo cuando escribí el primer poema a los siete años mirando cómo los rayos de sol llegaban al mar y se generaban esos característicos destellos; recuerdo una vez que sentí un miedo tan fuerte que me dejó literalmente muda; recuerdo la sensación corporal de mirar los amaneceres con el cielo calipso sobre los cerros de Antofagasta; recuerdo el tacto del último beso que mi abuelo me dio esa noche en la mano. Todas esas experiencias en que estuve plenamente presente: Son tantas, y son tantos también los momentos que parece que no existieron, no nos percatamos de ellos.

Tenemos la capacidad de estar conscientes de manera plena, de sentir el presente en nosotrxs. Para mí ambas han sido prácticas sanadoras y que se han vuelto parte de mi cotidiano. Lo que practicamos se va integrando y nos va transformando, al igual que nuestros contextos y circunstancias se vuelven parte de nosotrxs. Ese conjunto difícil de explicar en palabras: las emociones, pensamientos, movimiento, contextos, todo simultáneo y presente. Esa experiencia de estar consciente, de estar viva, es la que aparece cuando estoy creando. Por eso podría decir que una de las maneras en que abordo la creación es como una práctica contemplativa.

En ese sentido, retomo la idea de crear por necesidad o porque es parte integrada de mi vida y no como un deseo de querer crear o que algo ocurra. No es un aferramiento, sino que es dejar que vengan cuando tengan que venir las presencias creativas. Jacques Derrida, en su libro Psyché: invenciones del otro, señala:

> *Yo digo dejar venir porque si el otro es justamente lo que no se inventa, la iniciativa o la inventividad deconstructiva no puede consistir más que en abrir, desencerrar, desestabilizar estructuras de forclusión para dejar el pasaje a lo otro. Pero no se hace venir al otro, se lo deja venir preparando su venida. El venir del otro o su retornar es la única sobrevenida posible, pero ésta no se inventa, aún si fuera necesaria la más genial inventividad que existiera para prepararse a la acogida: para prepararse a afirmar el azar [aléa] de un encuentro que no solamente no sea calculable, sino que tampoco sea un incalculable todavía homogéneo o calculable, un indecidible aún en trabajo de decisión. ¿Es esto posible? No, seguramente, y he aquí porqué es la única invención posible. (2017, p. 64).*

¿Podría ser esta descripción una manera contemplativa de abordar la experiencia? Desde la experiencia de hacer encuentro similitudes. En ambas hay una apertura, una disposición, un no forzar algo, no hay una expectativa. En ambas hay una relación con algo que no se sabe muy bien qué es, pero está. En la visión de Derrida se aborda el concepto de la inventiva, aludiendo a que, en el fondo, no es posible inventar.

¿Entonces lo que viene es algo que ya existe? ¿Es algo que se completa en el encuentro? ¿Depende de quien lo recibe? Recuerdo lo que Raúl Zurita (2017) compartió en una entrevista:

> *Desde el momento en que empiezas a imponerle tu voluntad a lo que haces, es muy probable que…corres el riesgo de empobrecerte. Tú tienes que hacer lo que te sale, y eso hacerlo sin límites, con toda la fuerza, con toda el alma, con toda tu pasión, con todo tu dolor y los otros le pondrán los adjetivos.*

Si bien Zurita habla de un hacer, habla de un hacer sin voluntad. ¿Cuál es la relación entre la voluntad y la limitación? ¿Será que cuando queremos decir algo estamos tan focalizados en ello que nos perdemos de lo que ya se está diciendo? Lo que he podido reconocer desde mi perspectiva y práctica es que al practicar la contemplación se tiene un acceso más sencillo a eso otro que "se está diciendo".

De esta manera, considero que la creación es más un acompañar que un crear, un escuchar más que un hacer, una necesidad más que un querer. En concreto, cuando no me aferro a algo en los procesos es cuando suelo dejar abierto el camino para que eso vuelva si necesita volver. Y así he constatado que ocurre en la práctica: hay momentos o sensaciones que vuelven. Entonces ya no se empieza a conformar la creación según las decisiones que "voy tomando", sino que permitiendo que se exprese lo que vuelve.

Entonces, ¿sería adecuado pensar en la contemplación como una experiencia pasiva? Según lo que se expone en la tesis doctoral La experiencia contemplativa en las prácticas artísticas contemporáneas. Estrategias de vínculo entre cuerpo y naturaleza desde un enfoque ecológico de Estela López de Frutos, la contemplación podría tener un potencial de subversión:

> *La contemplación puede tener un potencial subversivo que cuestione la aceleración y la comercialización de experiencias, aspectos clave para nuestro actual sistema socio-económico. Esto despunta en los versos de Joaquín Araujo (2015) "Contemplo para desobedecer lo correcto y la nada, / a la urgencia, a la comodidad que son las heridas que / desparrama una civilización que se ha arrancado los ojos". (2020, p. 108).*

Desde una perspectiva personal, agregaría que cuando empecé a relacionarme con la vida teniendo más presente la dimensión contemplativa, empezaron a aparecer en mi campo de percepción algunos aspectos del entorno que no estaba atendiendo. Como si contemplar me hubiese ayudado a salir de una inmersión, de intentos por resolver lo personal primero, entregándome la posibilidad de darme cuenta de otras situaciones que estaban ocurriendo de manera simultánea. Observar los vínculos que iban y venían. Sentir más a lxs otrxs. En definitiva, ampliar la experiencia de relación.

Fotografía:
Autora: Pilar Beltrán (2024),
"Registro escritura de proceso"

Piedras

Teniendo presente lo desarrollado hasta ahora, compartiré parte del proceso de la creación Piedras[8]. Pienso que las reflexiones y vivencias expresadas pueden contribuir a acercar este proceso de creación y vida.

Somos cuatro piedras y yo quienes conformamos de manera directa esta creación. La piedra de San Pedro de Atacama, la piedra de Punta Itata y la piedra de Algarrobo son del territorio de Chile. La cuarta piedra es del río Salzach, aquí en Austria. Nací en Antofagasta y soy Likan Antai. En otras palabras, parte del pueblo originario Atacameño[9]. Parte de mis ancestros vienen del ayllu de Solor en San Pedro de Atacama. Desde niña he estado vivencialmente conectada con los cerros del desierto y el mar. En mi altar hay conchitas de mar, velas y piedras que he recogido en momentos de conexión con cada lugar por los que he transitado o habitado.

En febrero del presente año me trasladé a vivir a Salzburgo junto con Alejandro, mi pareja. Traje parte del altar, entre ellas las tres primeras piedras que nombré. Los primeros días de sentir el cambio de país y continente, en el que estaba por primera vez, me removieron mucho. Me sentía en una constante sensación de extrañeza, con un idioma diferente, pero no sólo eso. En ese momento percibí las no miradas en la calle, la diferencia en los volúmenes de voz y las distancias corporales que me resultaban nuevas. Al mismo tiempo, el silencio, la presencia de estos otros cerros y el frío en el rostro. Durante esos días sentía que, sin decidirlo, venía la comparación de manera repetida. Me parece que estaba en un estado de mucha atención, quizás por el hecho del cambio. ¿Dónde estaba lo conocido? Incluso nosotrxs al estar enfrentándonos a situaciones nuevas estábamos siendo distintxs.

El domingo 25 de febrero bajamos a la rivera del Salzach. Estaba solo a unas cuadras del lugar donde nos estábamos quedando durante el primer mes. Ese momento fue presente amplificado: sentí los pies, estar parada ahí con las piedras. Llegaba un rayo de luz tenue que hizo brillar una piedra, me agaché y la posé en mi mano. En ese momento sentí una familiaridad que no había tenido en esos días. Fue como si me estuviese recibiendo un afecto antiguo. Al tener la piedra en la mano, vino el recuerdo simultáneo de las piedras que aún estaban en la maleta, en transición a su nuevo lugar, y también se apareció el recuerdo de un ensayo que tuvimos con Vania y Emma el año 2017 en la sala del piso 11 de la Facultad de Danza de la Universidad de Chile[10]. Nos posábamos objetos encima y había también dos piedras, recuerdo que las pintamos de azul.

Confluyeron el recuerdo del tacto, la acción de posar, sentir y estar con otrx. Se me aparecieron las tres piedras y sus lugares: el volcán Licancabur, el mar de Punta Itata y de Algarrobo y a pesar de estar tan lejos, sentí amplitud y desierto, sal y agua y esta piedra que conocería a las otras. Al retornar al departamento saqué las piedras, las toqué, sentí y las presenté mutuamente, como siempre hacía cuando llegaba una piedra nueva al altar. Las puse entre mis manos y me quedé ahí con ellas, juntas.

Desde ese momento empecé a dedicar tiempo a estar con ellas de manera diaria. Era, según lo que he mencionado anteriormente, una experiencia de contemplación. Había momentos de quietud, de sentirnos, de movimiento. Aparecían sensaciones, imágenes, palabras, frases que anotaba en mi cuaderno. De esta manera empezó a crearse esta obra. Surgieron maneras de estar vinculadas a zonas corporales: cada piedra mostraba el lugar al que quería ir. Se mostraba también una sensación y a veces también una emoción que pude ir profundizando en el proceso.

Fue en el pasar tiempo con ellas que se empezaron a mostrar los momentos que hoy conforman la obra. Resultó que siempre iniciaba de la misma manera, con las piedras entre mis manos, todas juntas, momento de agradecer por la compañía y de abrirnos a lo que en ese momento iba a ocurrir. La obra también da espacio a cada piedra: en el proceso me daba cuenta que cada piedra decía algo, traía su lugar de procedencia y, con ello, la conexión que tengo con cada uno de esos lugares. Me trajo entendimiento de momentos de mi vida. Las piedras me dejan el acceso abierto al pasado, pasado que está aquí también.

Fue en el acto de posar las cuatro piedras en mi cuerpo que se abrió el sentir y la reflexión sobre la reunión de tiempos y espacios en el presente. No como una metáfora, sino que de manera concreta e incluso literal. La piedra de Punta Itata en mi muslo interno, la piedra de San Pedro de Atacama en el hombro izquierdo, la piedra de Algarrobo en una mano y la piedra del Salzach sobre un empeine. Cuatro lugares, cada uno con una experiencia compartida distinta en cuatro momentos diferentes de mi vida y ahora los cuatro lugares y los cuatro tiempos acá, en mi cuerpo y en la experiencia de sentir las piedras.

La piedra de San Pedro de Atacama me entregó la frase “nos mataron por hablar, pero aún podemos mirar las estrellas”. Apareció en un momento en que mi cabeza estaba inclinada hacia atrás con su peso entregado, la piedra estaba sobre mi cuello, la mirada hacia arriba. La boca suelta, entreabierta. Cuando escuché, entendí. Supe qué me estaba diciendo con esa frase. Y me emocioné y agradecí el darme la oportunidad de presenciar.

La piedra de Punta Itata me recordó -en el primer encuentro- la energía de la vida, el mar y el movimiento, haciéndome sentir que siempre está acá, conmigo y que todo lo que le hablo cuando estoy en sus olas y puedo flotar, soltar todo, es escuchado. También lo que está en las profundidades. La piedra de Algarrobo me regaló una acción sencilla para practicar liberar el miedo. Una mano a la altura de la garganta y la otra mano a la altura del abdomen, los ojos cerrados. La piedra está en la mano de arriba que abre sus dedos dejándola caer, confiando en que va a ser recibida por la mano que la espera abajo, y luego cambia la mano que suelta la piedra. Voy respirando en ese entregar y confiar, se van soltando tensiones que suelo guardar en los hombros, voy sintiendo el pecho, los latidos del corazón.

La piedra del Salzach es el río y su transitar, es la invitación a no olvidar que está en la ciudad en que estoy viviendo. Es también el recuerdo del río Loa. Es la posibilidad de seguir y continuar, una fuerza que está en circulación.

Si bien siempre me ha llamado la atención la experiencia temporal que tengo al bailar y al meditar, siento que en este proceso llegó otra manera de comprender desde la vivencia la relación con el tiempo. Me gustaría compartir dos referencias que abordan la experiencia temporal desde un punto de vista contemplativo.

La primera habla de la concepción del tiempo suspendido, que:

> *Surge de una inmersión en el presente que desestabiliza de forma extraordinaria la estructura temporal del “yo autobiográfico” (Damasio, 2015). De este modo, el*

8. Piedras (2024) es el título de una obra de danza contemporánea contemplativa desarrollada durante el año 2024. Obtuvo una residencia en Szene Salzburg, Austria (www.szene-salzburg.net), en Julio de 2024.

9. CONADI: Folio 1485173.

10 Ensayo de una obra dirigida por Vania Pascualetti y desarrollada en conjunto con Emma Quilodrán dentro del marco de la Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile.

Fotografía: *Piedras; Autora: Pilar Beltrán (2024), "Apertura de proceso Szene Salzburg".*

acceso al presente se experimenta ligado a sensaciones de atemporalidad, como un encuentro inesperado con la sensorialidad directa que permite "desautomatizar la mirada" para "descubrir un mundo nuevo" desapercibido (Riechmann, 2013a). (cit. en López de Frutos, 2020, p. 254)

Y la otra concepción viene de la cosmovisión andina:

Dentro de la filosofía andina, nos relacionamos con todos los seres en todo momento, sean estos visibles e invisibles, estén vivos o muertos. Dentro de esto, hablamos de los diversos mundos, que también responden a diferentes niveles de conciencia. Mundo de arriba o Hanan Pacha, mundo de al medio o Kay Pacha y mundo de abajo o Uku Pacha. Cada uno de estos mundos están conectados entre sí, y se relacionan unos con otros. Lo que se ve en el cosmos y en las constelaciones es un espejo y un reflejo de lo que pasa en la Tierra; y esto mismo es acompañado y presenciado en todo instante por nuestros ancestros o el mundo de abajo; todo absolutamente unido y conectado. Esto se enmarca dentro de la espiritualidad indígena; donde estamos en permanente contacto con los diversos planos. (Fundación Caserta, 2024, p. 27).

Vuelvo a reflexionar que estar abierta a la vida, a la creación y poder contemplar, más que imponer, trae la posibilidad de cambiar, cuestionar, integrar aspectos que no teníamos considerados que iban a formar parte de nuestra reflexión y acción. De esta misma manera, el proceso de esta obra me mostró que también es una despedida. Despedida de las piedras, que las devolveré a sus lugares después de compartir la obra en cada uno de los lugares de donde proceden. Esta decisión surgió tras reflexiones en torno a la pregunta ¿tengo un altar extractivista?

Estas piedras son presencias para mí, no objetos. Mi vivencia como Likan Antai se hace presente en este modo de experienciarlas. Les agradezco infinitamente poder estar con ellas en el espacio del altar y en el espacio de creación. A pesar de que me cuestan mucho las despedidas, siento profundamente que debo regresarlas a sus lugares. Si bien no siento que las esté ocupando para sacar provecho de ellas, como lo hacen las mineras, sí me cuestiono el hecho de estar teniendo una experiencia privada con ellas. Ellas son del desierto, del mar, del río, han estado por miles y miles de años en contacto con esos elementos, con los animales, vientos, bichos y temperaturas de sus territorios. Esta pregunta que surgió en el cerro Tupahue[11] a mediados de 2023, y que en ese momento preferí evadir, se vuelve a mostrar en este proceso y siento que puedo tomar acción.

Pienso en la diferencia de pensar en abstracto y de cuando los pensamientos se están moviendo en el hacer. De este proceso de creación no sólo se desprende una obra y una relación personal con la vida, sino que con esta manera de vinculación doy una posibilidad concreta de que algo se mueva. Se podría pensar: qué tan importante puede ser sacar o devolver una piedra a su lugar. Pero tomando una pregunta de Alejandro, mientras caminábamos junto al Salzach: ¿qué pasaría si todos se llevaran una piedra? ¿Hay certeza de que el río siga existiendo así? En el fondo es hacer evidente que con las acciones estamos impactando a lxs otrxs, estamos en interrelación. Imagino ahora si se pudiera devolver el agua que han ocupado las mineras, si el río Loa podría sacarse el adjetivo de "agotado" que ahora tiene, pero eso es imposible. Sí es posible que regrese una piedra al desierto. Dos piedras al mar. Una piedra al río.

Les agradezco, piedras.

Conclusiones

A modo de conclusión, me parece importante relevar otras sensibilidades y formas de hacer en la producción y creación artística actual. He compartido algunas experiencias que me han hecho reflexionar sobre la creación, encontrando una manera contemplativa de relacionarnos con ésta. De este modo, se presentan otras formas de poder explorar lo creativo, distintas a las que frecuentemente desarrollamos dentro de los marcos formales, institucionales y profesionales. El contraste entre las formas de vida de nuestros pueblos originarios y la del mundo moderno industrial regente parecieran no ser casualidad en cuanto a sensibilidades y formas de hacer que nos ofrecen en términos creativos. Es en ello que lo contemplativo, volcado en la práctica de la creación como tal, se torna relevante y prominente. Así, se torna en una invitación a conocer y explorar otras formas de la relación con la creación, la cual ha sido el cauce natural de la obra Piedras (2024) que he desarrollado durante este año y compartido aquí con ustedes.

11. *Nombre originario del cerro San Cristóbal ubicado en la ciudad de Santiago, Chile.*

Referencias

- ***Beltrán, P. (2014).*** *Danza perceptiva: reaparece lo que está. El Guillatún.* https://www.elguillatun.cl/columnas/problematizando-la-danza/danza-y-acontecer/danza-perceptiva-reaparece-lo-que-esta/amp
- ***Derrida, J. (2017).*** *Psyché: invenciones del otro.* Buenos Aires, Argentina: La Cebra Ediciones.
- ***Fundación Caserta (2024).*** *Por todas mis relaciones. Lay-cku Baini Ckii Tatai: Saberes ancestrales y cambio climático.* Santiago, Chile: Ograma Impresiones.
- ***López de Frutos, E. (2020).*** *La experiencia contemplativa en las prácticas artísticas contemporáneas. Estrategias de vínculo entre cuerpo y naturaleza desde un enfoque ecológico.* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/151459
- ***Zurita, R. (8 de junio de 2017).*** *Los Surcos de la Memoria - Raúl Zurita / Entrevistado por Danilo Ahumada Flores.* UPLA Televisión. https://www.youtube.com/watch?v=duswfymNYf8&t=557s

Fotografía:
Autora: Pilar Beltrán (2024), "Bitácora de proyecto Piedras".

Fotografía:
Autora: Pilar Beltrán (2024), " Sintiendo las piedras".

Cuerpo Danzante y Patrimonio: Revisión Histórica en las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile

Carlos Delgado Lizama[1]

Resumen

Las Escuelas de Temporada se constituyeron en una significativa iniciativa de la Universidad de Chile bajo la rectoría de Juvenal Hernández y la organización de la Prof. Amanda Labarca, incorporando cursos de folklore y cultura tradicional. Con una metodología cualitativa y exploratoria, el levantamiento de información se realizó con revisión bibliográfica y una entrevista. Entre los cursos que generaron gran interés fueron los de danza y música impartidos por Margot Loyola. Este texto presenta una reflexión en la revisión histórica de las Escuelas de Temporada, con el foco en la danza, especialmente en la concepción del cuerpo danzante que se cimentó desde el año 1949 a 1963, asociado a la designación de danza "representativa" o "auténtica" y sus huellas hasta el día de hoy.

Palabras clave:

Escuela de Temporada, Patrimonio Cultural, Danza tradicional, Cuerpo danzante

Abstract

The Seasonal Schools were established as an important initiative of the University of Chile under the rectorship of Juvenal Hernández and the organization of Prof. Amanda Labarca, incorporating courses in folklore and traditional culture. Data collection was conducted through a qualitative-exploratory methodology, including bibliographic review and an interview. Among the most interesting Seasonal Schools courses were dance and music taught by Margot Loyola. This article presents a reflection on the historical review of the Seasonal Schools, with a focus on dance, especially on the conception of the dancing body installed between1949 and 1963, which was associated with the naming of "representative" or "authentic" dance, and its traces to this day.

Keywords:

School of Season, Cultural Heritage, Traditional Dance, Dancing Body

1. *Carlos Delgado Lizama. Doc(c) en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Es académico del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Director de la Escuela de Danza de la Universidad UNIACC. Contacto: cdelgado.lizama@u.uchile.cl*

Introducción

Las escuelas de temporada de la Universidad de Chile nacen en el año 1935, como iniciativa del entonces rector Juvenal Hernández Jaque[2]. Como es sabido, este rector fue un connotado impulsor de proyectos en pro del desarrollo artístico y cultural en todo el país, y con repercusiones en toda Latinoamérica. Se asumió de forma contundente el rol protagónico de una universidad pública, al servicio de todo el país.

La extensión fue uno de los grupos en que se clasificaron los cursos de las Escuelas de Temporada desde el año de inicio, los otros grupos fueron de conocimientos complementarios, para graduados y para extranjeros.

Es importante recordar que 6 años después de asumir la extensión de las artes por medio de estas Escuelas de Temporada, en donde la danza estaba representada solo por la danza tradicional, se crean los elencos estables de la Universidad de Chile, Orquesta Sinfónica Nacional, Teatro Nacional Chileno y Ballet Nacional Chileno. Nacional y chileno, dos conceptos que se repiten en los nombres de las agrupaciones que van a difundir la música, el teatro y la danza, para toda la nación y con una pretendida noción de pertenencia, de Chile, chileno y nacional. A pesar del rótulo de sus nombres, que evidencian la voluntad de hacer explícito su domicilio y dependencia, los repertorios en un comienzo fueron principalmente europeos, modelos que permiten ubicarse dentro de las hegemonías artísticas imperantes. Sin embargo, el arte popular y tradicional seguían de manera paralela su desarrollo universitario, dentro y fuera de las Escuelas de Temporada.

Esta iniciativa de entregar a la comunidad el conocimiento desde la universidad no fue inocua, se generaron huellas que han trascendido en el tiempo. Estos aspectos referidos a la forma de comprender la danza tradicional como patrimonio, la interpretación de la danza y la chilenidad a través de la danza, han permitido el desarrollo artístico de este ámbito en muchas regiones del país. Este ha sido uno de los legados de las Escuelas de Temporada que, se constituyen en sí mismas también como un patrimonio de la Universidad de Chile para el país en sus 90 años de existencia.

En el libro *La Universidad de Chile y su Aporte a la Cultura Tradicional Chilena* (Jorge Cáceres, 1998) dice:

> *La Universidad de Chile fue quien posibilitó la participación de los interesados en las culturas tradicionales americanas y folklóricas, a partir de 1936, en las Escuelas de Temporada, de allí nacieron nuevos adeptos a nuestras costumbres, en especial a versiones musicales y coreográficas que fueron la base de algunos conjuntos especialmente integrados por profesores, que habrían tenido su origen en estas actividades de extensión cultural, que han enriquecido a la comunidad nacional con sus distintas interpretaciones y propuestas temáticas. (p. 45)*

2. *Juvenal Hernández Jaque (1899-1979). Rector de la Universidad de Chile entre 1933 y 1953. Académico, abogado y político. Impulsor de un significativo desarrollo de la Universidad de Chile.*

En la década de los años cuarenta, ya se hacían sentir las posturas y orientaciones académicas y de los estudiosos del folklore en Suramérica, tal es el caso de Augusto Raúl Cortázar[3]. Menciono a este folklorólogo argentino dado que sus conceptos y conocimientos en materia de la cultura representativa de los pueblos, se hacen presente en el espíritu de los cursos de danza tradicional en las Escuelas de Temporada. Me refiero a la forma de concebir la danza tradicional para ser transmitida a los estudiantes desde el pensamiento imperante, estudiar la fisonomía de la nacionalidad de nuestros países.

El folklore y su estudio integral (Cortázar, 1948), fue el título de la conferencia que dictó Cortázar en la decimoséptima sesión del Instituto Popular de Conferencias de Argentina. En ella dice:

> *El análisis científico de la realidad folklórica permite confirmar la impresión inmediata de su naturaleza fluente. En efecto no es posible describirla como un conjunto rígido y estático, sino como un perpetuo devenir; corriente sin cesar cambiante y no anquilosado tesoro que cada generación debe entregar intacto a la que le siga. Su mérito no finca en una especie de momificación milenaria, sino en el lozano vigor con que renueva sus elementos sin diluir sus valores ni alterar la esencia de su carácter (p. 2).*

Las palabras de Cortázar nos permiten constatar que coexiste una concepción de nacionalidad, al mismo tiempo asociado a un reconocimiento de la mutabilidad de las expresiones folklóricas. Estos conceptos estuvieron presentes en los cursos de folklore y danzas tradicionales de las Escuelas de Temporada, los que con el correr del tiempo fueron cambiando y afectaron principalmente en las representaciones escénicas de la danza y músicas de nuestros pueblos.

Este artículo presenta una reflexión en la revisión histórica de las Escuelas de Temporada, con el foco de la cultura tradicional y la danza, especialmente en la concepción del cuerpo danzante que se cimentó desde el año 1949 a 1963, con huellas hasta el día de hoy.

El Problema

La enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional ha tenido diversos orígenes, orientaciones y evoluciones en el tiempo. Diversas posturas respecto a la concepción de la danza "representativa", "auténtica", o "verdadera", han derivado en propuestas estéticas del cuerpo danzante producto de diversos enfoques y perspectivas que obedecen a diferentes concepciones de cuerpo y de identidad cultural, influyendo en el quehacer artístico escénico de la danza tradicional, así como en su estudio.

¿Cuál fue la concepción de cuerpo danzante en los cursos de las Escuelas de Temporada entre los años 1949 y 1963? ¿Qué características tuvo la didáctica empleada? ¿Cuáles fueron las repercusiones nacionales de esos cursos?

El Inicio y Aparición de la Danza Tradicional

La presencia del conocimiento de la cultura tradicional e iberoamericana estuvo desde un comienzo en las Escuelas de Temporada, fue Yolando Pino[4] el pionero con su curso en 1937 "La formación de las razas iberoamericanas". En la temporada de 1938, Carlos Mondaca[5] impartió el curso "Folklore musical", al año siguiente "Folklore musical sudamericano". En 1941 Yolando Pino entrega su segundo curso "Introducción al estudio del folklore chileno". La danza aparece en 1942, curso impartido por Ema Arellano[6] con "Danzas y rondas infantiles", posteriormente en 1944 entrega el curso denominado "Rondas y juegos pedagógicos" y en 1945 "Juegos pedagógicos, rondas y gimnasia infantil".

La Universidad de Chile, ya iniciadas las Escuelas de Temporada, organiza un concierto el 26 de julio de 1943 en el Teatro Cervantes. Esta actividad marca el inicio de la extensión universitaria de la música popular chilena. Entre quienes fueron convocados a ser parte del programa figuran Las Hermanas Loyola, El Dúo Rey Silva, Los Provincianos y Elena Moreno. Hago alusión a este concierto como evidencia de la relación de los académicos del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile no solo con la música, sino que también con intérpretes de la danza, como fueron las Hermanas Loyola. Me refiero a los principales académicos gestores de este concierto: Eugenio Pereira Salas[7], Carlos Lavín[8] y Pablo Garrido[9]. Este concierto se repite el 6 de noviembre del mismo año en el Teatro Municipal de Santiago.

---

3. *Augusto Raúl Cortázar (Salta 1910 – Buenos Aires 1974) docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina, además de dictar cursos en otras universidades nacionales y extranjeras. Considerado como el más grande folklorólogo de Argentina, con una gran influencia en toda Suramérica.*

4. *Yolando Pino Saavedra (Parral 1901 - Santiago, 1992) fue doctor en filosofía de la Universidad de Hamburgo, académico, folclorista chileno principalmente dedicado al rescate y estudio de la oralidad campesina. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua. Entre sus obras están Los cuentos mapuche y cuentos folklóricos de Chile en varios tomos.*

5. *Carlos Mondaca fue integrante con voz y guitarra de "Los cuatro Huasos" desde 1937 a 1956.*

6. *Ema Arellano, autora de la publicación de 1935 "Rondas Escolares". Docente del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile en la cátedra de Juegos y Rondas.*

7. *Eugenio Pereira Salas (1904-1979) fue un historiador chileno, galardonado con el Premio Nacional de Historia en 1974. Profesor de Historia y Geografía. Se especializó en la Universidad de La Sorbonne y luego en la Universidad de California. Abordó el tema de la cultura y el arte en Chile, Sus investigaciones versaron sobre el teatro, la música, la danza, la arquitectura, los juegos populares, y otros aspectos de la vida cotidiana. Notable docente, fue decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Fundó y dirigió el Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile y el Centro de Investigaciones de Historia Americana.*

8. *Carlos Lavín (1883 -1962) fue un compositor y musicólogo chileno. Investigador del folklore mapuche. Desde 1922 pasó varios años en Europa. En este continente estudió Etnografía y Folklore con Marcel Mauss en la Sorbona y con Erich Moritz von Hornbostel en Berlín. En 1934 se instaló en Madrid. Volvió a Santiago el año 1942, para ingresar al Instituto de Investigaciones del Folklore Musical. En dicho instituto dio forma entre 1945 y 1948 al Archivo Folklórico. En 1947 fundó el Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile. A partir de 1943, fue miembro fundador de La Asociación Folklórica chilena (actual Sociedad de Folclor Chileno).*

9. *Pablo Garrido (1905- 1982) fue un compositor chileno, que desarrolló su labor creativa a comienzos del siglo XX. Se caracterizó por abordar diferentes áreas en el ámbito de la música. Su trabajo abarcó no solo la creación, sino también la gestión y la investigación. En una primera etapa realizó una labor única de difusión y práctica del jazz en Chile. En su segunda etapa, se dedicó a dar conferencias y a investigar el folklore chileno. En 1944 filmó un documental relativo a la fiesta de La Tirana y publicó, a fines de la década de los setenta, el libro Historial de la cueca.*

El foco de estudio más antiguo dentro del folklore ha sido la literatura oral, también el primero en aparecer en la de extensión en la Universidad, le sigue la música popular y tradicional, posteriormente la danza tradicional adjunta a la música. En este sentido, otro

Imagen 1: *Cierre del curso de cueca 1949. Margot Loyola al centro de brazos cruzados. En la misma línea sentado Oreste Plath. (Colección privada de Osvaldo Cádiz).*

hito digno de mencionar fue el "Festival de Danzas y Cantos Folklóricos" del 24 de agosto de 1946 en el Teatro Municipal de Santiago, donde aparece la danza tradicional de forma significativa en el ámbito de la extensión universitaria. Evento organizado por el Instituto de Investigaciones del Folklore Musical de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile. Las Hermanas Loyola junto a Los Hermanos Arias son los intérpretes de las danzas mostradas. Hago notar este dato para constatar que la danza tradicional está siendo atendida desde la academia y con Margot Loyola como una de las intérpretes consideradas.

Margot Loyola es invitada por el rector Juvenal Hernández a conversar con Amanda Labarca para que se incorpore como docente en las Escuelas de Temporada. Se interesa por la artista dada su ya reconocida trayectoria y popularidad en la radio y los escenarios. Después de los primeros cursos de la profesora Ema Arellano, llega Margot Loyola en el año 1949 a dictar su primer curso de Cueca.

Imagen 2: *Grupo de docentes de una Escuela de Temporada. Al Centro Amanda Labarca. Margot Loyola segunda de derecha a izquierda con un lazo de la cintura. (Colección privada de Osvaldo Cádiz)*

Para este primer curso y sin experiencia en docencia universitaria, le solicita guía a Oreste Plath, quien la orienta reafirmando su modo de entender y entregar la danza.

A partir de ese año, Margot Loyola continúa formando parte, de manera ininterrumpida, del cuerpo docente de Escuelas de Temporada hasta el año 1963. Se acerca cada vez más a la academia, considerando como sus maestros a quienes la orientaron y enseñaron a lo largo de sus existencias, principalmente Carlos Isamitt y Pablo Garrido.

Los cursos de Margot Loyola causan gran impacto en las distintas regiones en dónde se implementaron estas Escuelas. La popularidad hizo que llegara a tener 400 estudiantes en algunas versiones. Fue necesario contar con el apoyo de una de sus estudiantes aventajadas como ayudante, Matilde Baeza, al mismo tiempo que dividir los estudiantes en diferentes grupos. Las/os profesoras/os del sistema escolar fueron asiduos participantes en todo el país, sin embargo, toda persona podía inscribirse, dueñas de casa, obreros, profesionales u otros. Las Escuelas de Temporada recibían un número importante de extranjeros, quienes también se interesaban por aprender nuestra danza nacional.

En la entrevista con Osvaldo Cádiz[10], me relata lo sucedido en una Escuela de Temporada en Iquique. Apareció el interés del Ejército por tomar clases con Margot Loyola. Ese verano le solicitaron un curso especialmente para ellos y sus esposas. Por su generosidad y vocación pedagógica accedió a realizarlo. El único horario que disponía era a partir de las 21:00 horas.

En la misma entrevista, me confirma que, si bien los primeros años los cursos fueron de Cueca, posteriormente se fueron incorporando otras danzas tradicionales como Refalosa, Pequén, Sombrerito, Sajuriana y Chapecaos.

El Cuerpo en la Enseñanza y Aprendizaje de la Danza Tradicional

Margot Loyola aprende a bailar por tradición y por el aprendizaje de sus trabajos en terreno con cultores. Su forma de bailar la cueca nace desde su sensibilidad, del modo de sentir la danza frente al otro, alimentada por las vivencias en diferentes contextos y territorios enriqueciéndose en el contacto con personas diversas. En sus estudios logra distinguir las constantes y las variables, es decir, diferencia los constituyentes que pueden o no estar presentes en la ejecución de una danza y aquellos que necesariamente deben ser considerados, de manera que la danza guarde los rasgos identitarios que la distinguen. Las variables son aquellos elementos ejecutados desde la individualidad estilística expresiva de una persona en particular. Estas diferencias también están asociadas a localidades territoriales distintas. Carlos Isamitt, maestro de Margot Loyola, decía en orientación a los profesores primarios, la necesidad de situar sus temas con la documentación y estímulos indispensables en el área geográfica-cultural que corresponde (Isamitt, 1962).

Hay una consideración de la diversidad asociada a la localidad en donde el sujeto se desenvuelve, cada cuerpo, en tanto construido social y culturalmente, está impregnado de rasgos de identidad cultural, evidenciables al momento de expresarse en la danza. La diversidad de los cuerpos danzantes en los cursos de Margot Loyola es atendida y valorada, incentivando a cada participante a seleccionar y escoger para sus cuerpos aquellas formas que les hicieran sentido, o que sintieran cómodas. Me refiero a escoger formas de palmear al inicio de la danza, entre múltiples formas de mover el pañuelo, maneras de tomar la falda, elegir los zapateos y pasos, entre todas las posibilidades conocidas.

A medida que los cursos se fueron impartiendo de norte a sur del país, en lugares tan extremos como Arica y Chiloé, la consideración de sujetos culturalmente diferentes fue tomando importancia. Las variaciones de estilo fueron consideradas a partir de las características de los cuerpos de los participantes, sus cuerpos cotidianos.

En el libro *Cuerpo danzante, una indagación, una creación y un escrito de Chiloé (Delgado, 2019)* el autor define cuerpo cotidiano:

> *Los conceptos de técnicas corporales cotidianas y extracotidianas son distinciones acuñadas por Ugo Volli (2001) en su texto Técnicas del Cuerpo. A partir de ahí defino al cuerpo cotidiano en la danza como aquel cuerpo no entrenado en sistemas formales de formación, que se expresan en la vida como parte de su propia cultura, es aquel cuerpo que hace uso de técnicas corporales cotidianas. El cuerpo cotidiano en la danza se hace presente en la práctica social adquirida como parte del proceso de culturización. La práctica de esa danza, en el contexto de la práctica social en su medio, no tiene como fin constituirse en un acto artístico escénico o de espectáculo (p. 31).*

Los cuerpos danzantes cotidianos traen, por construcción social y cultural, información adquirida en la vida dentro de la matriz cultural a la que pertenecen. El enfoque pedagógico en estos cursos se distinguió por enriquecer el repertorio personal de esos cuerpos danzantes cotidianos, con más posibilidades de acciones, gestos, variaciones rítmicas destinadas al diálogo corporal con la pareja de baile. Se aquilata una característica sustancial en la didáctica de Margot Loyola, el respeto por los cuerpos danzantes, reconociendo subjetividad y valorando la particularidad de cada sujeto.

En la Imagen 3 podemos apreciar la guía de la docente en la posición del torso y el brazo que lleva el pañuelo. Dando oportunidad a la estudiante de conocer las formas y posibilidades dadas por la tradición. Cada cual se quedará con lo que considere apropiado para su propia danza. En la Imagen 4, se observa lo mismo con el uso de la falda y el pañuelo.

10. *Osvaldo Cádiz Valenzuela. Nacido en Colchagua en 1939. Es profesor de Estado en Castellano, de la Pontificia Universidad Católica (PUC). Desde 1958, fue alumno y colaborador de Margot Loyola Palacios; junto a ella, investigó distintos territorios y manifestaciones tradicionales en Chile y en el extranjero, labor que le sirvió de cuantiosa influencia en su trabajo artístico. Académico del Instituto de Educación Musical de la Universidad Católica de Valparaíso. Autor de numerosos libros junto a Margot Loyola y por separado.*

Imagen 3: Margot Loyola en alguno de sus cursos de las Escuelas de Temporada guiando a una estudiante. (Colección privada de Osvaldo Cádiz)

Imagen 4: Margot Loyola mostrando opciones de tomar la falda y el pañuelo. (Colección privada de Osvaldo Cádiz).

Después de haber intentado enseñar a bailar cueca a Ernst Uthoff[11], Margot Loyola comprende que los cuerpos pueden ser colonizados con técnicas extracotidianas, lo que hace casi imposible la ejecución de una danza con técnicas corporales cotidianas.

Cuerpo extracotidiano es un cuerpo entrenado que se expresa por medio de una técnica corporal de danza adquirida a través de una formación sistemática y formal. El cuerpo extracotidiano en la danza se manifiesta principalmente en práctica escénica por bailarines que han incorporado maneras de moverse, un lenguaje corporal extracotidiano, estilos y formas de comunicar con su cuerpo. La colonización de los cuerpos danzantes profesionales, muchas veces, restringe las posibilidades de volver al cuerpo danzante cotidiano. Las huellas foráneas son difíciles de borrar de la memoria corporal. Las particularidades en el uso del peso y las coordinaciones corporales de las danzas tradicionales, junto con la forma del uso del espacio interno y externo en interacción con la pareja de baile, pueden ser componentes de rasgos de identidad difíciles de ejecutar en cuerpos extracotidianos.

Con la claridad del necesario respeto por la particularidad y subjetividad de los sujetos, las actividades de aula empleada se caracterizaban por propiciar el dominio rítmico de los compases de 6/8 y 3/4, variedad de pasos y zapateos, uso del pañuelo y falda y, finalmente, el diseño de piso y sus posibilidades. La espontaneidad y personalidad de Margot Loyola, junto a su histrionismo, generaban un clima en el aula que facilitaba el aprendizaje, al mismo tiempo que su popularidad como artista docente. Ella se acompañaba con su guitarra, al mismo tiempo que cantaba, y, sí como fueron incorporándose otras danzas, también se incorporaron, a poco andar, las enseñanzas musicales de instrumentos y canto.

Después del dominio de la interpretación de música, canto y danza, se preparaba una muestra de lo aprendido en la finalización de cada curso. Aparece la preocupación por el cuerpo escénico ante la necesidad de una presentación frente a público.

Práctica escénica de la danza

Cuerpo cotidiano	**Cuerpo extracotidiano**
sin *dominio de la técnica extracotidiana*	**con** *dominio de la técnica extracotidiana*

Imagen 5: gráfica que muestra las distinciones de cuerpos escénicos cotidianos y extracotidianos.

11. *Ernst Uthoff (1904- 1993) Bailarín Alemán, coreógrafo y maestro. Fundador de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile en 1941 y el Ballet Nacional Chileno en 1945. Ingresó en 1927 a la compañía de Kurt Jooss, donde asumió uno de los roles centrales en el célebre montaje La mesa verde.*

Los cuerpos escénicos que aparecen en el acto artístico de cierre son cotidianos, aprendieron las danzas en el aula desde una técnica corporal dada por la tradición, facilitada por la profesora a través de su didáctica. Aun cuando existe la conciencia de estar en un espacio escénico, la forma de abordar la práctica de la danza es a partir de la subjetividad de cada intérprete. Por tanto, no existe la presencia de técnicas corporales extracotidianas que alejen la corporalidad de las y los bailarines de los parámetros generados en la práctica de los grupos humanos que vivieron o viven dicho repertorio. Esta forma de asumir la escena, produce un acercamiento con lo que ocurre en las comunidades en donde ese repertorio vive o vivió.

Influencia de Margot Loyola desde las Escuelas de Temporada

En las muestras de finalización de los cursos, Margot Loyola hace que se organice una forma de presentar a todos las integrantes de los cursos sin exclusión. Para esto, la profesora ubica sillas, una al lado de la otra, para las y los instrumentistas, generalmente mujeres, y de pie a las y los demás. Desde esas posiciones salían adelante a bailar el repertorio aprendido. Esta forma de utilizar el espacio escénico trasciende en el tiempo en los conjuntos folklóricos.

En esta imagen n°6 se puede apreciar la preocupación por la vestimenta propia del lugar de donde son los participantes. La particularidad diferenciadora hace notar la preocupación por no homogeneizar una visión única de chilenidad para todo el país.

Antes de esta preocupación recién descrita, podemos constatar que después de finalizadas las Escuelas de Temporada, quedaban participantes con entusiasmo por continuar formando parte de grupos artísticos, cultivando la práctica escénica con cantos y danzas folklóricas. Es así como en Antofagasta se formó en el año 1953 el "Club Folklórico Margot Loyola" (Imagen n°7). Estos motivados estudiantes se muestran con trajes huasos, que seguramente son coherentes con el repertorio de cantos y danzas campesinas de localidades del Chile central.

Tal como se mostraban al finalizar los cursos, todos los participantes aparecían en escena, tocando muchas guitarras y todos cantando en coro, una forma de interpretar alejada de lo que ocurre en las fuentes de origen, pero necesaria por la necesidad de presentar a todos los estudiantes. Esta manera de abordar la escena, sin guía presente, hacía que repitieran la forma de presentarse.

En contraposición con estas formas escénicas y de las secuelas dejadas después de terminadas las Escuelas de Temporada, Margot Loyola invitaba siempre al estudiantado a buscar el repertorio de sus propias localidades. Como consecuencia de este discurso, los propios alumnos invitaban a cultores a los cursos, para mostrar su sabiduría compartiéndola con el curso y muchas veces participando en las muestras finales de temporada.

Después de los cursos de las Escuelas de Temporada desde el año 1949 a 1962 se formaron varios grupos, clubes folklóricos y conjuntos folklóricos. El grupo de mayor trascendencia que se consolidó es el Conjunto Cuncumén, que nace en el año 1955 con vigencia hasta hoy, cultivando el repertorio entregado por Margot Loyola. Considerando la orientación de su maestra, sus integrantes salen a realizar trabajos de campo, de manera de estudiar su propio repertorio en un aprendizaje directo de cultores campesinos

Los recursos estéticos en sonoridad, canto grupal e instrumental; cuerpo escénico cotidiano; forma en el uso del espacio escénico y vestuario, provienen de los primeros aprendizajes en el curso que compartieron en la Escuela de Temporada, y se transforman en un modelo de grupo folklórico repetido hasta el día de hoy. Construyen su propia identidad artística con el

Imagen 6: Finalización de un curso en Chillán.

Imagen 7: Grupo de exalumnas/os de la Escuela de Temporada de Antofagasta en 1953

Imagen 8: Conjunto Cuncumén creado en 1955. Formado después de un curso de la Escuela de Temporada.

sello vocal armónico de Rolando Alarcón y las puestas en escena de Víctor Jara. Tras su creación, el grupo Cuncumén destacó por ser la primera agrupación que interpreta la música, el canto y la danza investigada en el campo chileno por los propios integrantes. La consigna fue aumentar el repertorio mostrando en la escena lo que previamente fue producto del estudio de campo.

Es necesario señalar que el primer grupo folklórico fue la Agrupación Folklórica Chilena creada por Raquel Barros en el año 1952, cuyo referente inicial fueron los Coros y Danzas de España[12] . Se diferencian de Cuncumén por incorporar la teatralidad en sus montajes, además del repertorio que partió siendo de cantos y danzas de 1840. También es un grupo vigente hasta el día de hoy y siguen siendo un referente para muchas agrupaciones.

Muchos han sido quienes nos hablan de cuerpos folklorizados y estereotipos étnicos para hacer notar la cosificación que puede ocurrir al transformar los cuerpos en objetos pintorescos, a este respecto Acha (2012) afirma:

> *El folklore, entendido como la sabiduría de un pueblo, termina desvirtuándose en la medida que "folkloricemos" los cuerpos y su naturaleza, convirtiendo a los seres humanos en objetos pintorescos y arcaicos, como cosas e imágenes y recuerdos para el turismo que se comercializan en los mercados de artesanías (p. 86).*

Se hace mención al asentamiento de una cierta identidad cultural, a partir de la reproducción de cuerpos danzantes que provienen de la escenificación de danzas folklóricas, arriesgando convertirse en objetos pintorescos, con cuerpos danzantes estandarizados, y que no colabora con la valoración de la diversidad de sujetos, de formas de danza y de danzar.

Resulta necesario distinguir cuando se está dentro de modelos "folklorizadores" y cuando se considera a los cuerpos no homogeneizados, no estandarizados y no pintorescos. A este respecto y entendido desde otra mirada, Margot Loyola insistía en el carácter de la danza. En su publicación 50 Danzas Tradicionales y Populares en Chile, dice lo siguiente:

12. *Agrupaciones creadas en el año 1939 dentro de la sección femenina de La Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS o FET-JONS), partido único del régimen franquista.*

Carácter es lo que expresa anímicamente cada bailarín: el espíritu y la fuerza que anima la forma y el estilo. A través del carácter podemos descubrir algunos rasgos de la personalidad, la psicología de quienes ejecutan la danza. Cada individuo le imprime un determinado carácter. La forma y el estilo se dan en lo general. En lo particular, el carácter. (Loyola y Cádiz, 2014, p. 24)

Conclusiones y Reflexiones Finales

Indudablemente, la importancia y trascendencia de la existencia de los cursos de Margot Loyola en las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile queda de manifiesto. Se constituyó en un aprendizaje de 14 años tanto para la docente como para el estudiantado, que se vio beneficiado de forma gratuita con el acceso al conocimiento en el área del folklore, la cultura tradicional y el patrimonio cultural inmaterial.

La Universidad de Chile contaba con académicos investigadores que pudieron encarnar parte de la misión de una universidad del Estado, influyendo en el desarrollo humano de los habitantes de forma descentralizada. Llegar a las personas que no tenían la posibilidad de formarse profesionalmente dentro de la universidad, o también a personas que, siendo profesionales, simplemente deseaban acercarse a otras áreas del conocimiento.

En los años en los que se dictaron estos cursos, lo nacional y lo chileno eran conceptos y cánones que orientaban el quehacer formativo en el campo del folklore. No todos actuaron desde las mismas nociones de identidad cultural y folklore. Desde los postulados de Cortázar (1948), nos queda claro qué se entiende por folklore: una parte de la cultura de los pueblos con características de diversidad, siempre cambiante y asociada a condicionantes personales y colectivas en entornos y contextos determinados. Esto hace considerar las diferencias de una localidad a otra, contraponiéndose a la idea de unidad en toda la nación, de "lo chileno" como uniforme y representativo para todos los habitantes del país.

Considero que las expresiones del arte no deben ser coartadas o censuradas, el arte escénico de la danza tradicional y popular no es una excepción a otras corrientes del arte. Sin embargo, no es inocuo el establecimiento de identidades culturales a través de los cuerpos danzantes de grupos artísticos. Con esto me refiero a que, ante el desconocimiento, se instalan modelos, estereotipos, nociones de lo folklórico y lo chileno provenientes de escenificaciones en las que los cuerpos escénicos intervinientes no están construidos desde la particularidad, heterogeneidad y subjetividad presente en los fenómenos culturales tradicionales. Distinta es la gravitante labor y responsabilidad de maestros, profesores y artistas educadores con responsabilidad por el respeto a la subjetividad de los cuerpos al danzar cualquier repertorio (Delgado, 2019, p. 40).

En este sentido, los cursos de las Escuelas de Temporada presentaban una contradicción. Por un lado, comenzaron impartiendo cueca y otras danzas por todo el país, en localidades en que tal vez no eran las danzas más representativas, sin embargo, se incentivaba a los y las estudiantes a rescatar su danza y cultura local.

De manera no premeditada por la maestra, quedaron grupos folklóricos en distintas localidades del país marcando un modelo estético repetido de las muestras finales de las respectivas Escuelas de Temporada, lo que derivó, algunas veces, en reproducciones tendientes a la homogeneización de identidades culturales. La libertad interpretativa del inicio presente en el aula se pudo haber perdido producto de la falta de estudio, transformándose en expresiones rígidas asumidas como ejemplos del bien hacer. Se instalaron perspectivas homogeneizadoras en la enseñanza y aprendizaje de la danza patrimonial.

Una forma de entender la danza que subyace al enfoque pedagógico de los cursos a cargo de Margot Loyola es la concepción de cuerpo en la danza tradicional que enseñaba. Se ha señalado el respeto por la individualidad y subjetividad de las personas al momento de construir su baile. En otras palabras, lo que la docente consideraba dice relación con el cuerpo propio. Esta noción ya la anticipaba en 1942 Merlau Ponty[13] en su texto *La structure du Comportement*. El cuerpo como medio de comunicación con el mundo: es a partir del cuerpo que el sujeto tiene un punto de vista de los objetos. El cuerpo dotado de sensibilidad es lo que le permite realizar una experiencia interior de las cosas. Los sentidos actúan como un todo incluyendo la kinestesia, en la percepción del entorno en un diálogo permanente y dinámico. Cada cuerpo es único, de manera que la consideración de la particularidad en la experiencia sensible del danzar es fundamental en la construcción interpretativa y dinámica de la danza tradicional.

La preocupación por propiciar la valoración de la cultura local en cada una de las ciudades en donde se efectuaron los cursos de las Escuelas de Temporada, quedó de manifiesto con la llegada de cultores a las aulas, llevados por los propios estudiantes. Muchos de ellos se transformaron en maestros y amigos de la docente, pudiendo acrecentar sus conocimientos del acervo cultural de diversos territorios de la Nación.

En la voz de Osvaldo Cádiz y la voz de Margot Loyola: Hay que preocuparse del sujeto más que del objeto.

Las materialidades de la cultura inmaterial patrimonial están llenas de significados trascendentes cubiertos de cotidianidad y aparente simpleza. Descubrir al hombre y la mujer, creadores de sabiduría popular, es conocer Chile en su diversidad siempre cambiante.

13. *Maurice Merlau Ponty (1908-1961) Filósofo francés. Su atención fenomenológica sobre el cuerpo entregó una base teórica para la comprensión del cuerpo propio.*

Referencias

- *Acha, E. (2012). Cuerpos folklorizados y estereotipos étnicos.* En Díaz, D. (ed) (2012) Actas del III simposio internacional de corpus. Cuerpos y Folklore(s): herencias, construcciones y performancias. R&F Publicaciones y Servicios S.A.C.
- *Cáceres, J. (1998). La universidad de Chile y su aporte a la cultura tradicional 1933-1953.* Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes. Ministerio de Educación de Chile.
- *Dannemann, M. (1975). Teorías del folklore en América Latina*. Talleres de Italgráfica, S.R.L.
- *Cortázar, A. (1948). El folklore y su estudio integral.* Linari y Cía., S.R.L.
- *Delgado, C. (2019). Cuerpo Danzante. Una indagación, una creación y un escrito acerca de Chiloé*. Universidad de Chile.
- *Loyola, M. y Cádiz, O. (2010). La cueca: Danza de la vida y de la muerte.* Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- *Loyola, M. y Cádiz, O. (2014). 50 danzas tradicionales y populares en Chile.* Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Nos dejó Antonio Larrosa Andreu (1929-2024) Su Obra, su Amor por la Danza y el Legado de un Patrimonio de su Querida España

Leticia Lizama Sotomayor[1]

Resumen

Antonio Larrosa Andreu, junto con su historia, su danza y su enseñanza, deja tras su partida un legado cultural que permanecerá en la memoria de aquellas personas que tuvieron la oportunidad de conocerle. La vastedad de su trayectoria artística como bailarín y su gran pasión por la danza le permitieron adquirir virtudes de maestro, tanto en Europa como en América. Se dedicó, por más de 60 años en Chile, a la transmisión de conocimientos, especialmente, de las danzas regionales de España, contribuyendo a la formación de bailarines, bailarinas y docentes, más, su entrega en la interpretación de aquellas danzas, de su querida España, permanecerá en la historia de la danza la que con nostalgia le ha dicho Adiós. Este legado es el que se desea abordar en este trabajo de investigación bibliográfica cuyo fin es el de reconocer el valor de su obra.

Palabras clave:

Danza, historia, memoria, patrimonio cultural, legado

Abstract

Antonio Larrosa Andreu, along with his history, his dance and his teaching, leaves behind a cultural legacy that will remain in the memory of those who had the opportunity to know him. The vastness of his artistic career as a dancer and his great passion for dance allowed him to acquire virtues as a teacher, both in Europe and in America. For more than 60 years in Chile, he dedicated himself to the transmission of knowledge, especially of the regional dances of Spain, contributing to the training of dancers and teachers; moreover, his dedication in the interpretation of those dances, of his beloved Spain, will remain in the history of dance, which has nostalgically said Goodbye to him. This legacy is the one that we wish to address in this bibliographic research work whose purpose is to recognize the value of his work.

Keywords:

Dance, history, memory, cultural heritage, legacy

1. *Doctora en Educación Transformacional, Magíster en Educación Transformacional, Universidad Bolivariana, Profesora de Educación Media en Danza, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ex directora artística del Ballet Folklórico Nacional, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Premio "DESTACADO APORTE A LA CULTURA NACIONAL", Centro Cultural Espacio Matta, abril 2012. Docente Escuela de Danza y Coreografía UNIACC. leticia.lizama@uniacc.cl*

Antonio Larosa A.,
el día de su llegada a Chile

Introducción

Durante siglos la cultura hispánica ha tenido una gravitante influencia sobre nuestro acervo cultural chileno, aceptémoslo o no, ha sido parte de un permanente intercambio, tanto de lo tangible como de lo intangible. Su proceso, dado en la dinámica de aspectos culturales que se aprenden y comparten, ha sido transmitido a partir de experiencias de personas que han hecho resaltar lo que nos define como seres con una identidad en la que convergen elementos indígenas, afrodescendientes y españoles.

Esta identidad que se fija en la memoria popular colectiva y se traspasa de generación en generación (Guzmán, 2004), muchas veces despierta el interés en deshilvanar los lazos que se funden en las danzas populares y tradicionales chilenas, con el genuino interés de abordar estudios relacionados a estas danzas. Esto no solo para alcanzar los beneficios de las mixturas de estas, sino también para develar, sin ambición ninguna, los aportes y las huellas que dejan quienes, sumidos en el afecto por sus danzas, elevan las concepciones de sus conocimientos para que aquellos elementos que subyacen vivos a lo largo del tiempo, caminen por los conceptos de cultura y patrimonio, permaneciendo en nuestra memoria emocional y corporal.

El legado que nos deja Antonio Larrosa Andreu responde a su profunda historia de vida, permeada por una memoria habitada por huellas que, emergen como una guía construida a partir de la relación y la comunicación de personas que transmiten sus conocimientos, los que se entienden y aprecian desde la experiencia vivida en procesos dinámicos, embebidos por manifestaciones culturales basados en las interacciones de varias culturas.

Su fomento a la convivencia armoniosa y el respeto a las tradiciones propias y ajenas, ha sido y será el sello que nos lega Antonio. Su actitud generosa, resultante de una experiencia en la danza de iguales características, condujo el camino de Antonio Larrosa Andreu, hijo de andaluces nacido en Badalona, Barcelona, España, fue bailarín y viajero. En su infancia supo de las vicisitudes de la guerra civil, y en su juventud su búsqueda en la danza lo llevó a recorrer Europa, África y América del Sur hasta llegar a Chile. Su meta, en un principio, fue la danza clásica y luego las interacciones con los movimientos sociales y artísticos de su época, lo condujeron a caminos que forjó respondiendo como un artista de la danza, haciendo frente a los acontecimientos que erigieron los pilares de su profesionalismo.

Su Obra

Sus inicios en la danza fueron en España y su historia de vida se conforma a partir de los rigores de la guerra, dado que repercutieron en su salud en tiempo de infancia. En esa etapa, Antonio sufrió de problemas físicos y enfermedad, lo que llevó a su madre a extremar los cuidados de Antonio, lo que hizo que tuviera resistencia y cuidado de su corporalidad. También es importante destacar su afición por la lectura, gracias a que su hermano Francisco compartía con él lecturas de autores europeos durante sus largas estadías en cama, entre ellos al alemán Hermann Hesse.

Libros
(Poema de Hermann Hesse)

Ninguno de los libros de este mundo
te aportará la felicidad,
pero secretamente te devuelven
a ti mismo.
Allí está todo lo que necesitas,
sol, luna y estrellas,
pues la luz que reclamas
habita en tu interior.
Ese saber que tú tanto buscaste
por bibliotecas resplandece
desde todas las lágrimas,
puesto que ese libro es tuyo ahora.

El destino fue construyendo en la vida de Antonio un camino que lo llevó a incursionar, casi por un asunto de sobrevivencia, en el Gran Teatre del Liceu de Barcelona, donde sus dotes corporales y su disciplina lo condujeron a integrar parte del elenco, ganando con esfuerzo un lugar en el cuerpo de baile.

El **Gran Teatro del Liceu** tuvo su origen el 21 de agosto del año 1837, cuya primera obra representada fue *El marido de mi mujer* de Ventura de la Vega, representación que tenía como base un paso de baile y un sainete. A partir del año 1838, se añade al proyecto del teatro una orientación docente, con el objetivo de promover enseñanza a nivel de las artes escénicas y musicales. El proyecto del Liceu se concretó gracias a los aportes de particulares.

En sus primeros años, el Liceu presentaba obras teatrales, óperas, zarzuelas, ballet, conciertos, y un variado número de atracciones, en los que se contaban actos de magia y prestidigitación.

En el año 1917, el cuerpo de ballet del teatro comienza a adquirir más notoriedad e importancia en la programación del Teatro del Liceu, debido a la presencia de los Ballets Rusos de Serguei Diaghilev, grupo artístico que contaba con bailarines de fama internacional, como Nijinski. Asimismo, la presencia de la famosa bailarina Anna Pavlova, los Ballets Vieneses y el Ballet de la Ópera de París, fueron otorgando relevancia al cuerpo de baile del Teatre, el cual adquiere autonomía presentando repertorio de coreografías propias.

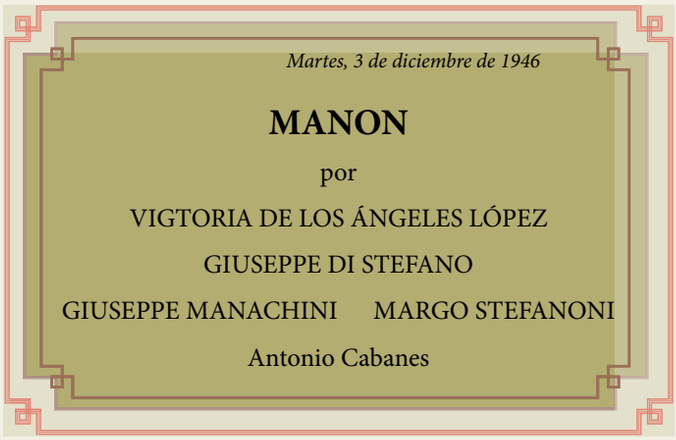
En relación con la danza, pasan por el Teatre compañías como la del Marqués de Cuevas, los Ballets de Montecarlo, el Ballet de L'Opéra de Paris, el New York City Ballet, la Compañía Igor Moisseiev, el Ballet de Teatre Kirov de Leningrado, compañías de Sofía, Belgrado, Praga, Brno, el Ballet du Rhin, la Ópera de Estrasburgo, el London Festival Ballet y el Ballet del Théâtre Français de Nancy. También se consolida el Ballet Estable del Gran Teatre del Liceu bajo la dirección de Joan Magriñà, cargo que posteriormente asumió Assumpta Aguadé.
(Gran Teatre del Liceu, s.f.)[2].

Es, por tanto, su estadía en el Gran Teatro del Liceu, un espacio de desarrollo y experiencia artística que le aportó a Antonio una impronta en su designio como bailarín.

Sin embargo, la España de la post guerra hizo que Antonio buscara y realizara diferentes actividades en variados espectáculos artísticos, en los que tuvo la posibilidad de conocer a artistas de la talla del tenor Alfredo Krauss, entre otros, y a Nati Mistral quien lo obnubiló, Por ello, en cuanto supo que la compañía de Nati Mistral requería incorporar la actuación de españoles, Antonio se postuló y consiguió un lugar en dicha compañía, presentándose con gran éxito en varias ciudades de Alemania.

Luego, en su regreso a Barcelona, vuelve a integrar el cuerpo de baile del Gran Teatro del Liceu, donde fue construyendo aprendizajes desde la propia técnica de ballet, mixturando sus conocimientos con la escuela bolera y el flamenco.

En uno de los programas de la Inauguración de la Temporada del Teatro del Liceu del mes de diciembre del año 1946, aparece Antonio dentro del siguiente elenco:



2. *Recuperado de https://www.liceubarcelona.cat/es/el-liceu/historia*

LISTA DE LA COMPAÑÍA

Maestros Directores, Concertadores y del Coro:

ACKERMAN, Otto. LABINSKY, Alexandre. ANNOVAZZI, N. SABATER, José. Mulé, Delfín. Anglada, José. Figueras, Francisco. Valls, Ricardo.

Directores de escena:

MOYSENKO, N. POZEMKOWSKY, G. repertorio ruso. Dr. F. SCHRAMM, repertorio alemán. CARDI, A. repertorio italiano. Gonzalo, Augusto.

Sopranos, lírico-dramáticas y ligeras:

BAKLANOWA, Milada. CAPSIR, Mercedes. CAROSIO, Margherita. CASTELLANI, Garla. ES·PINALT, María. FORTUNAT!, Rose. HASSE-GAWA, Tosiko. KARANAKOWA, Nina. LÓPEZ, Victoria de los Ángeles. MEDAK, Loue. MENOTTI, Tatiana. MIKEREFF, Veronique. MOREL, Marise. ROVERO, Omelia. SANI, Luise. SIMIONATO, Juliette. TORRENTO, Lolita. VOLSZ, Res. ZAPOLSKY, María.

Medio sopranos-contraltos:

CAVELTI, Elsa. DAVIDOFF, María. ESTREMERA, María T. NICOLAI, Elena. IBARRONDO, Lidia. SADOVEN, Elena. ROSSINI, Ángela.

Tenores:

DEL MONACO, María. DI STEFANO, Giuseppe. GALLO, Gustavo. KARENINE, Rudolf. KONSTANTINOW, Alex. LUISSE, Giovanni. PAPAZIAN, Emmanuele. PITICCIOLI, G. POZEMKOWSKY, Georges. SVANHOLM, G. TREDIAKOVSKY, León. VOYER, Giovanni.

Barítonos:

BADIOLI, Carlo. BOEHM, Andreas. LINVAREFF, Serge. MANACCHlNI Giusseppe. MONTESANTO, Luigi. POLI, Anfro. RHEFUSS, Georges. ROTHMULLER, Marko. TAGLIABUE, Carlo. CABANES, Antonio.

Bajos:

DVIESKY, Cyrill. GROMOFF, Gretg.oire. KAWALZADE, René. PASERO, Tancredi. STEFANONI, Marco. TAPOLET, Siegfried. TORVI, Víctor. WICHEGONOW, Lubomir. TRIADONSKY, León. ZAPLSKY, Wladimir. Pol, Oscar.

Bajo cómico:

Riaza, Vicente.

Otras sopranos, contraltos, tenores, barítonos y bajos:

Picó, Asunción. Leoni, María. Linares, Fernando. Paredes, José.

Comprimarios utilites:

Oviedo, Mercedes. Gamboa, Teresa. Torres, José. Andreu, Antonio.

Maestros apuntadores:

PINILLA, José. WINKER M.

Primerísimo bailarín y director coreográfico:

JUAN MAGRIÑA

Primera bailarina absoluta:

MARIA DE AVILA

Bailarinas solistas:

Guirao, Anita. Baldó, Lolita. Vicente, Carmen. Dimina, Alejandra.

Bailarines solistas:

Monllor, Antonio. Rodolfo, Paco. Larrosa, Antonio.

(https://ddd.uab.cat/pub/societatliceu/societatliceu-pro/1946/142093/42419@societatliceu.pdf)

En su trayectoria artística, también se cuenta el ingreso al exitoso Ballet de L´Amerique Latine, cuyo repertorio latinoamericano incluía baile español.

Como integrante de este ballet tuvo actuaciones en el Teatro Marigny en París, y de esta manera va conociendo y se van sucediendo espectáculos y giras que lo llevan a descubrir el folclor latinoamericano, llegando a aprender y a bailar cueca, como un augurio de lo que sería su vida en Chile.

Su Amor por la Danza

Especialmente, sus conocimientos del folclor español y de las danzas latinoamericanas encendieron su interés por estas manifestaciones, lo que lo llevó a profundizar y a perfeccionar su técnica en estos estilos de danza.

Fueron aquellos conocimientos los que pusieron en el destino de Antonio ciertos propósitos que lo llevaron a trabajar en la Compañía de Imperio Argentina, famosa actriz, bailarina y cantante hispano-argentina, que conformó un selecto grupo de artistas con el que viajó por Europa y América.

Magdalena Nile del Río, artísticamente llamada Imperio Argentina (1910-2003), fue una estrella de cine y la primera que interpretó la copla de España en dicho formato, lo que significó que fuera ampliamente conocida y que triunfara a nivel internacional. Su controvertida carrera artística, la hizo alcanzar la categoría de mito. Fue una figura cosmopolita y contó con el reconocimiento de muchas actrices y divas de la época, las que deseaban alcanzar notoriedad a partir de su referencia como artista, muchas la imitaron y fue maestra, entre otras de Sara Montiel, Lola Flores y Marifé de Triana.

El éxito de la compañía de Imperio Argentina hizo que realizaran una extensa gira por Europa, hasta llegar a América del Sur, y estando, específicamente, en Buenos Aires, Antonio se enteró de la presentación artística que realizaba el Ballet Nacional Chileno en el teatro Colón, donde se exhibían las obras *La Mesa Verde, Carmina Burana y La Gran Ciudad*, obras de danza moderna pertenecientes al repertorio coreográfico de Kurt Joss, correspondiente al movimiento del expresionismo alemán.

La notoriedad de las obras y el trabajo escénico de interpretación dramática, dejaron una huella imborrable en el corazón de Antonio.

Probablemente, el mensaje que se desprende del movimiento de la danza expresionista en Alemania, es lo que conmovió el espíritu de Antonio, la interpretación de quienes en el escenario representan personajes constitutivos de una cultura y una sociedad en decadencia, cuya estética como ha sido analizada por Layson Orlando Ponce Flores en su artículo *El signo Hegeliano en la Danza Expresionista Alemana, Dialéctica de Una Premonición en: Kurt Joos y La Mesa Verde (DER GRÜNE TISCH) 1932*, pudiera hacernos comprender qué es lo que en ese momento lo asombró. Ponce, en su reflexión sobre la perspectiva Hegeliana de la obra de Joos, ahonda en el desdoblamiento de los cuerpos para comprender la realidad que nutre la historia. Esta metáfora de la danza que Ponce expone sobre Hegel, dice:

> *En ese contexto, y siguiendo su pensamiento, la danza expresionista como fiel exponente del imaginario germánico es síntesis de la contradicción entre las pasiones del hombre y su contexto histórico, es decir, un logos que labora más allá de los límites de lo real para intentar superarse. En ese territorio del extra límite, entonces, la premonición es un sistema de articulaciones afectivas e inconscientes que emanan de ese imaginario construido en la cultura y que cobra la forma del desespero y el horror de unos sentidos conformados en la decadencia de la Modernidad, reconociéndose en la anticipación de su muerte, es decir, que entre dos guerras mundiales se fraguó este movimiento de espíritu y cuerpo. (Ponce, 2014, p. 1285).*

Cautivado por aquella representación interpretativa de profundo sentido valórico y estético, una vez más el destino le presenta a Antonio una nueva oportunidad, y esta se dio estando de gira ya en Chile con la compañía de Imperio Argentina, momento en el que se encadenaron algunos sucesos. Tales circunstancias le permitieron a Antonio conocer a Ernst Uthoff, director del Ballet Nacional Chileno, a quien le solicitó poder participar como aprendiz en las clases de este afamado grupo, lo que fue gratamente aceptado por Uthoff.

Ernst Uthoff Biefand, (1904-1993) bailarín y coreógrafo nacido en Alemania, quien desde el año 1927 formó parte del Ballet de Kurt Jooss hasta el año 1941, llegando a ser ayudante y directivo de la compañía. En mayo de ese año, es llamado por el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, para fundar un ballet estable de dicha casa de estudio, junto a Lola Botka y Rudolf Pescht.

Antonio fue aceptado en la compañía como aprendiz, de manera que en aquella época tuvo que compartir sus tiempos: en las mañanas en clases con el Ballet Nacional Chileno y en las tardes como artista en el espectáculo de Imperio Argentina.

Continuando su gira con la Compañía de Imperio Argentina, y de regreso en Buenos Aires, tras la repentina muerte del hijo de Imperio, ella viaja a España y se terminan los contratos por la disolución de la compañía artística. Antonio se queda en Buenos Aires y, luego de incursionar en televisión, le llega la información de que ha sido aceptado como integrante en el Ballet Nacional Chileno. Antonio acepta el desafío y allí permaneció como bailarín del elenco por 9 años.

Luego de su permanencia por 9 años, en el Ballet Nacional Chileno, y por invitación de la jefatura nacional de "Coros y Danzas de España", regresa a su querida patria para perfeccionar sus estudios de las danzas españolas, y a la vez su estadía le sirvió para cuidar a su amada madre.

Su interés por descubrir los beneficios de la danza, su significado cultural y las múltiples áreas que puede abarcar, llevaron a Antonio a que abordara este camino con certeza en la transmisión de sus conocimientos, introduciendo en los procesos el potenciamiento de la memoria, el fortalecimiento del desarrollo cognitivo, de la autoestima y de otorgar un ambiente positivo y de amor por la danza.

Junto a estos aspectos de la danza, relacionados a su valor disciplinar, se suma el legado del patrimonio dancístico de su querida España, dado su amor por los bailes regionales, cuyo aporte basado en su rigurosa transmisión dio a la enseñanza de Antonio un sello de maestro que lo acompañó toda su vida.

Una vez habiendo renunciado a su cargo como bailarín del Ballet Nacional Chileno, debido a su lejanía por su viaje y estadía en España, regresó a Chile y en su camino se presenta una nueva oportunidad que es la de realizar clases de baile español en el Estadio Español. De su aporte al Estadio Español se dice: "Desde la incorporación de Antonio al Estadio Español y la formación de la Rama de Baile, nunca más faltó ningún espectáculo de danzas españolas de calidad, originado en el propio Estadio." (Sáez y Oyarzo, 1999).

Asimismo, es solicitado como maestro de danzas españolas de diferentes directivas de instituciones españolas en Chile, quienes le encargan diferentes objetivos, donde el trabajo y la disciplina a partir de las danzas logran resultados, tanto en los aspectos escénicos artísticos como en los de rehabilitación en personas con algunos problemas motores.

> *El trabajo y la disciplina que significan las clases y ensayos les aporta un desarrollo físico armónico y asumir su vida con toda responsabilidad. Forman un grupo de trabajo en que no solo se conocen, sino que llegan a ser reales amigos. Obtienen prestancia, posición escénica y reafirman su personalidad. (Sáez y Oyarzo, 1999, p.14).*

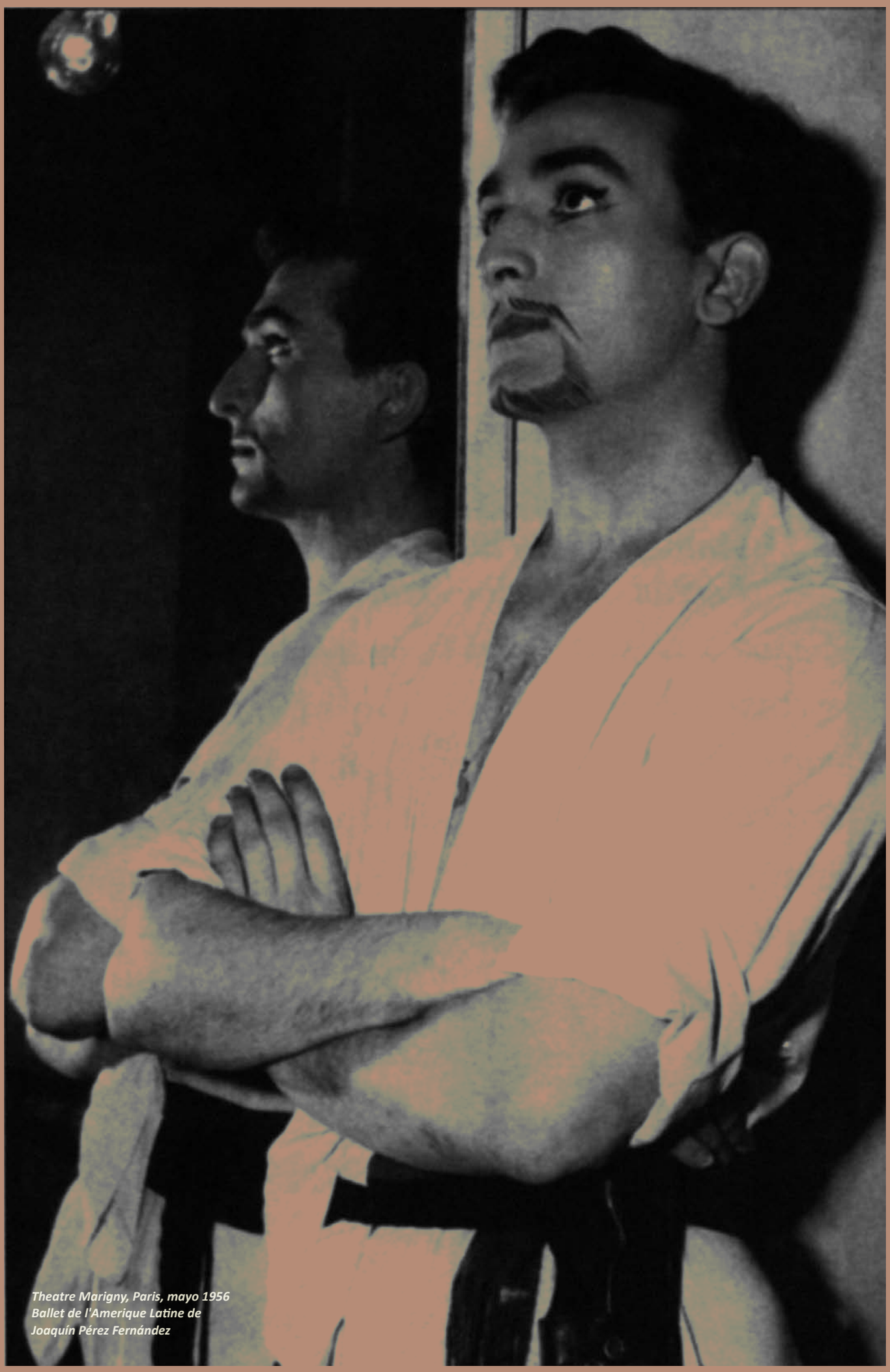
Para la comunidad de la danza en Chile, no solo es reconocer su aporte en el Estadio Español, como Rama de Baile y sus innumerables presentaciones a lo largo de nuestro país con sus grupos de danzas, sino que también Antonio caló hondo en los corazones de quienes nos dedicamos al estudio de la danza tradicional y popular chilena, dado que, en varias oportunidades, entregó sus vastos conocimientos a quienes lo requerían.

Su experiencia de vida, su vasto conocimiento y su humanidad hicieron a quienes tuvimos la valiosa oportunidad de conocerle, que amáramos la España que él traía en su corazón. "Beber en la fuente y ser capaz de internalizar lo visto y transmitido, lo más próximo a las características originales." (Saéz y Oyarzo, 1999).

Legado de un Patrimonio de su Querida España

La característica esencial del maestro Antonio fue el de compartir sus conocimientos más allá de los espacios propiamente españoles en Chile, participando en clases con el Ballet Folklórico Nacional cuando se le consultó y solicitó que aportara su legado de danza española con el elenco para montajes que consideraban aspectos del uso de danzas pertenecientes al patrimonio español.

Asimismo, trabajó con grupos de danza independientes, entregando conocimientos desde sus saberes personales, que le



Theatre Marigny, Paris, mayo 1956
Ballet de l'Amerique Latine de
Joaquín Pérez Fernández

dieron la rica experiencia de vida que tuvo, como sus conocimientos culturales con los cuales se relacionó, es decir, siempre estuvo presto a compartir sus erudiciones con quienes necesitaron de su apoyo y colaboración. Siempre entregó sus saberes con cercanía y con historias relevantes de sus danzas, instó a que las personas pudieran comprender sobre los orígenes de estas, desafiando los procesos de transmisión de conocimientos con su encanto y pasión.

Antonio llevaba en su ser la profunda comprensión del intercambio de elementos culturales materiales e ideacionales. Su propósito fue de dejar huella de su querida España con sentido de valor y respeto por la otredad, la novedad de su trabajo, entre otros valores. - También tuvo el objetivo de visualizar que la huella de España no es la capitalización de los registros corporales estáticos, sino que fue encontrar los sentidos de un patrimonio vivo que se mixtura con nuevos bríos entrelazados con nuestra América indígena.

Son muchos los beneficios que el maestro Antonio ha dejado como conocimiento, tanto en sus estudiantes que hoy se han convertido en docentes, como en quienes sus aprendizajes han hecho reconocer la responsabilidad y la importancia de la herencia cultural que están presentes en nuestras danzas criollas chilenas, con su música representativas de nuestras comunidades. Pero también son los testimonios que se han manifestado en su paso por esta tierra chilena, a su partida, los que dan cuenta del inmenso cariño que despertó en quienes le conocieron.

Los resultados de su trabajo artístico y educativo, tendrán como consecuencia que le llevemos en nuestra memoria por sus valores morales y éticos, a quien hizo uso de la danza como un mensaje inclusivo donde todos nos sentimos parte de él.

A pesar de los desafíos que representa la tensión entre la colonización y los aspectos de interculturalidad y equidad, los pilares de la enseñanza del maestro Antonio representan un paso hacia una educación de la danza que valore la diversidad y prepare a estudiantes a participar de formaciones profesionales de manera respetuosa y constructiva. En esta sociedad que cada vez está más interconectada, se vuelve particularmente relevante esta visión esencial de una construcción de un sistema educativo más justo e inclusivo. La aceptación de la diversidad apunta hacia la necesidad de tener un compromiso, superando las trabas y dificultades existentes para avanzar hacia una realización de un enfoque inclusivo.

A continuación, se comparten frases que se repiten al indagar en su vida y obra, y siempre aluden a su pasión por la danza y la educación:

En 1966, amplió su enseñanza con clases de bailes regionales, atrayendo a numerosos alumnos que encontraron en él un maestro excepcional.

Su amor por la danza se extendió a la Comunidad Catalana en Chile.

(…) en un homenaje al destacado profesor y coreógrafo Antonio Larrosa Andreu, quien ha sido clave en la difusión de las tradiciones del país ibérico en Chile.

Las clases del profesor y maestro Antonio Larrosa comenzaron los sábados por la tarde, con jotas, sevillanas y gran parte del repertorio andaluz, a lo que posteriormente se le sumarían los bailes de Galicia, Asturias, La Rioja, Cataluña y las demás regiones de España.

Con gratitud y profundo cariño, de quien conoció su trabajo en el Ballet Folklórico Nacional, como integrante de la compañía y como intérprete de danza independiente en el trabajo de investigación junto al director de la compañía y profesor Carlos Delgado, su aporte fue indispensable para el desarrollo del trabajo de investigación y creación.

La despedida que tuvo Antonio Larrosa Andreu, bailarín y maestro, fue colmada de sentimientos encontrados con gaitas, bailaores y bailaoras quienes, con sus Sevillanas, con algarabía y con agradecimiento le dieron su último adiós.

Hasta siempre maestro Antonio Larrosa Andreu, quedará en nuestra memoria el patrimonio español, habitante en las almas de las danzas criollas de Chile.

La luna y el toro

La Luna se está peinando
En los espejos del río
Y un toro la está mirando
Entre la jara escondío

Cuando llega la alegre mañana
Y la Luna se escapa del río
El torito se mete en el agua
Embistiéndola al ver que se ha ido

Y ese toro enamorado de la Luna
Que abandona por las noches la maná
Es pintado de amapola y aceituna
Y le puso campanero el mayoral
Los romeros de los montes le besan la frente
Las estrellas y luceros lo bañan de plata
Y el torito que es bravío y de casta valiente
Abanicos de colores parecen sus patas
Los romeros de los montes le besan la frente
Las estrellas y luceros lo bañan de plata
Y el torito que es bravío y de casta valiente
Abanicos de colores parecen sus patas

La Luna sale esta noche
Con negra bata de cola
Y el toro la está mirando
Entre la jara y la sombra

Relatos Testimoniales
Historia Rama de Danza Española

Por José Luis Diez Jiménez 01/01/2020

La Rama de Danza Española fue creada un sábado 12 de mayo de 1961, gracias a una iniciativa de don Xavier Ubach, y a la venida a Chile del profesor Antonio Larrosa Andreu, quien había llegado a América en 1957 con el grupo Imperio Argentina, y que en 1959 fue contratado por el Instituto de Extensión Musical dependiente de la Universidad de Chile, para integrar el Ballet Nacional Chileno, fundado y dirigido por Ernst Uthoff.

El ofrecimiento del Directorio General de Estadio Español, para iniciar la difusión y docencia del folklore español fue el punto

de partida para una tarea que ha permanecido ininterrumpida, que ha dejado su huella en cientos y cientos de socios de nuestra institución a lo largo de todos estos años.

Las clases del profesor y maestro Antonio Larrosa comenzaron los sábados por la tarde, con jotas, sevillanas y gran parte del repertorio andaluz, a lo que posteriormente se le sumarían los bailes de Galicia, Asturias, La Rioja, Cataluña y las demás regiones de España.

Agrupación Cultural Danza Española Larrosa 19/07/2024

La Agrupación Cultural Danza Española Larrosa nace en 2021 bajo la dirección artística del maestro Antonio Larrosa Andreu, quien llegó a Chile desde España en 1959 y durante más de 60 años ha enseñado a bailaoras y bailaores los bailes más tradicionales del país Ibérico.

Más de 100 niñas, niños, jóvenes y adultos, principiantes y avanzados darán muestra de las más destacadas danzas y coreografías de España en el teatro del Centro Cultural Las Condes los días jueves 8 y 22 de agosto, a las 20:00 horas, con programas distintos en cada presentación.

En el programa del jueves 8 de agosto destacan: las Bulerías navideñas y la Escuela Bolera del folclore andaluz, el Fuego Fatuo de la etnia gitana creado por el compositor español Manuel de Falla en su ballet “El amor brujo”, el Fandango al estilo de la provincia de Huelva, Los Tangos flamencos, la Rapsodia Valenciana y el baile folclórico típico de Sevilla con sus coplas y baile en parejas.

En tanto, el jueves 22 de agosto nos sorprenderemos con la presentación de la danza Flamenca de los panaderos, las seguidillas Madrileñas cuyo origen se remonta al siglo XVI, las danzas de las cantiñas desarrolladas en Cádi, el Fandango andaluz original del Ayuntamiento de Alosno, el Baile de Luis Alonso del maestro de la zarzuela Gerónimo Jiménez (1896), el Tanguillo Moraito de los carnavales de Cádiz y la rapsodia Valenciana, todas danzas tradicionales que son parte de la labor de difusión cultural que realiza en Chile la Agrupación Cultural Danza Española Larrosa.

1946. Antonio: Artista consumado

España Baila, Corporación Cultural de Las Condes 10/11/2024

Homenaje a Antonio Larrosa Andreu.

La Agrupación Cultural de Danza Española se presentará por cuarta vez en el Centro Cultural de Las Condes, en un homenaje al destacado profesor y coreógrafo Antonio Larrosa Andreu, quien ha sido clave en la difusión de las tradiciones del país ibérico en Chile.

En el programa se presentarán bailes folclóricos, como el fandango, la bulería y las reconocidas sevillanas, además de repertorio clásico y nuevos bailes creados especialmente para esta presentación.

Acompañando a los bailarines de nuestra agrupación, se presentará un gran elenco de bailaores de la Sociedad Benéfica La Rioja, la Colectividad Asturiana en Chile y Lar Gallego de Chile, quienes fueron alumnos del destacado maestro y que darán cuenta de la importancia que le imprimió Larrosa Andreu a la difusión de la cultura española en el país.

Estadio Español, Chile

Antonio Larrosa Andreu Q.E.P.D.

Por Catalina Ketterer 22/11/2024

Con gratitud y cariño, despedimos a Antonio Larrosa, un símbolo de la danza española en Chile y un referente de la cultura hispana.

Con profundo pesar, el Estadio Español de las Condes comunica el fallecimiento del Sr. Antonio Larrosa Andreu, una figura clave en la preservación y enseñanza de la danza española en Chile. Nacido en Badalona, Barcelona, en 1929, Antonio dedicó su vida a la difusión del arte y la cultura hispana, dejando una huella imborrable en nuestra comunidad y corazones.

Una Vida Entregada al Arte y la Docencia.

Formado como bailarín profesional en España, Antonio Larrosa recorrió el mundo actuando en Europa, África y América Latina antes de llegar a Chile en 1957, de la mano de la compañía Imperio Argentina. En 1961, inició su prolífica trayectoria en Estadio Español, fundando la Rama de Danza Española, donde guió a generaciones en el arte del baile durante décadas. Bajo su dirección, la rama se convirtió en un símbolo de excelencia y tradición, enriqueciendo el patrimonio cultural del Estadio.

En 1966, amplió su enseñanza con clases de bailes regionales, atrayendo a numerosos alumnos que encontraron en él un maestro excepcional. Sus esfuerzos culminaron en galas memorables, como la del 25° aniversario de la rama, celebrada en el Teatro Municipal de Santiago en 1986; y continuando con magníficas presentaciones en el Teatro CorpArtes de las Condes en los años siguientes.

Antonio también trabajó estrechamente con colectividades como la Asturiana, Riojana y Lar Gallego. Su amor por la danza se extendió a la Comunidad Catalana en Chile, celebrando con ellos en el Día de la Virgen de la Merced. Acciones que contribuyeron al desarrollo de sus cuerpos de baile y fortaleciendo la identidad hispana en Chile.

Maestro y Amigo Inolvidable.

Antonio Larrosa fue reconocido como socio benefactor en 1991, un título que refleja su inestimable aporte a la comunidad. Además, como un gran maestro de danza española, instruyó a adultos mayores de la Rama de Años Sabios en este bello arte.

Más allá de sus logros artísticos y pedagógicos, Antonio se destacó por su calidad humana. Su pasión, entrega y espíritu marcaron profundamente a quienes tuvieron el privilegio de conocerlo. Su legado vive en los alumnos que formó y en cada paso de danza que se realiza en el Estadio Español.

Hoy despedimos a Antonio Larrosa Andreu con respeto y gratitud, celebrando una vida dedicada al arte y a la comunidad. Su memoria seguirá viva en cada rincón de nuestra institución y en los corazones de todos los que lo admiraron.

Descansa en paz, querido maestro. Tu luz y enseñanzas seguirán iluminando generaciones futuras.

El Ballet Nacional Chileno lamenta el sensible fallecimiento del maestro y ex bailarín de nuestra compañía Antonio Larrosa Andreu (1929-2024)

Antonio Larrosa Andreu llega a América en 1957 con el grupo Imperio Argentina, para luego en 1959 ser contratado por el Instituto de Extensión Musical dependiente de la Universidad de Chile, para integrar el Ballet Nacional Chileno, fundado y dirigido por el maestro Ernst Uthoff.

En 1961 participa de la creación de la rama de Danza Española del Estadio Español, que continúa activa hasta hoy.

Instituto del Teatro Barcelona, 1948

Referencias bibliográficas

- ***Ballet Nacional Chileno (22 de noviembre 2024)*** *El Ballet Nacional Chileno lamenta el sensible fallecimiento del maestro y ex bailarín de nuestra compañía Antonio Larrosa Andreu* (1929-2024). Recuperado de: https://www.instagram.com/balletnacionalchileno/p/DCt9datChbo/?img_index=1
- ***Cámara, E. (2007).*** *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela Alemana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, México.
- ***Castellano, C. y Cintas, A. (1962).*** *La luna y el toro. Ediciones J. Garson,* Francia,
- ***Cifuentes, M. J. (2003).*** *Historia Social de la Danza en Chile.*
- ***Corporación Cultural Las Condes (s.f.)*** *España Baila, Homenaje a Antonio Larrosa Andreu. Recuperado de: https://www.culturallascondes.cl/2023/11/10/espana-baila-4/*
- ***Delgado Lizama, C. (2019).*** *Cuerpo Danzante, una indagación, una creación y un escrito acerca de Chiloé. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) Universidad de Chile.*
- ***Estadio Español (22 de noviembre 2024) Antonio Larrosa Andreu Q.E.P.D.*** Recuperado de: https://eespanol.cl/antonio-larroza-andreu-q-e-p-d/
- ***Estadio Español (01-01-2020***) *Historia Rama de Danza Española.* Recuperado de: https://eespanol.cl/historia-rama-de-danza-espanola/
- ***Gran Teatre del Liceu Historia (s.f.)*** *https://www.liceubarcelona.cat/es/el-liceu/historia*
- ***Imperio Argentina, la primera estrella española del cine (s.f.).*** Recuperado de: https://amp.elmundo.es/cultura/2024/08/22/66aa4366fc6c83be6c8b457d.html
- ***Inauguración de la Temporada del Teatro del Liceu de Barcelona, diciembre del año 1946.*** Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/societatliceu/societatliceupro/1946/142093/42419@societatliceu.pdf
- ***Loyola, M. y Cádiz, O. (2014).*** *50 Danzas Tradicionales y Populares en Chile.* Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- ***Ponce Flores, Layson Orlando (s.f.)*** *El signo hegeliano en la danza expresionista alemana, dialéctica de una premonición en: Kurt Jooss y Der Grüne Tisch (1932).* Recuperado de: https://www.leysonponce.es/wp-content/uploads/2019/04/Dial%C3%A9ctica-de-una-Premonici%C3%B3n-CONGRESO-EXPO-1.pdf
- ***Sáez Fuenzalida, R., Oyarzo Caro, H. (1999).*** *Antonio Larrosa Andreu El Baile…Una Vida.* Editorial IKU
- ***Soto Guzmán, V. (2004).*** *Seminario Propuestas de OF y CM de las Escuelas Artísticas Chilenas.* Iquique, Chile.

La Danza como Estrategia Educativa para la Convivencia Escolar en la comuna Multicultural de Santiago

Daniel Atencio[1]

Resumen

El estudio explora el uso de la danza como estrategia educativa para fomentar la convivencia escolar en un contexto multicultural en las escuelas de la comuna de Santiago Centro. Partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y los desafíos que esta representa en el ámbito escolar, la investigación busca determinar cómo la danza puede promover un clima de respeto, empatía y colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. El enfoque metodológico es cualitativo y exploratorio, integrando técnicas como la revisión documental panorámica, entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de contenido de registros escolares. Los hallazgos destacan que la implementación de actividades de danza facilita la expresión emocional, potencia las habilidades interpersonales y reduce los conflictos mediante la creación de espacios de interacción positiva y respetuosa. No obstante, se identifican barreras estructurales, como la falta de recursos y la necesidad de políticas inclusivas, que deben ser superadas para maximizar su impacto. Se concluye que la danza tiene el potencial de ser una herramienta transformadora que contribuya a la construcción de comunidades escolares cohesionadas y resilientes, promoviendo la convivencia en un entorno educativo marcado por la diversidad.

Palabras clave:

Danza educativa, Convivencia escolar, Multiculturalidad, Inclusión social

Abstract

The study explores the use of dance as an educational strategy to promote school coexistence in a multicultural context in the schools of Santiago Centro. Starting from the recognition of cultural diversity and the challenges it represents in the school environment, the research seeks to determine how dance can foster a climate of respect, empathy, and collaboration among students from different cultural backgrounds. The methodological approach is qualitative and exploratory, integrating techniques such as panoramic documentary review, in-depth interviews, focus groups, and content analysis of school records. The findings highlight that the implementation of dance activities facilitates emotional expression, enhances interpersonal skills, and reduces conflicts by creating spaces for positive and respectful interaction. However, structural barriers, such as the lack of resources and the need for inclusive policies, must be overcome to maximize its impact. It is concluded that dance has the potential to be a transformative tool that contributes to the construction of cohesive and resilient school communities, promoting coexistence in an educational environment marked by diversity.

Keywords:

Educational dance, School coexistence, Multiculturalism, Social inclusion

1. *Daniel Atencio es docente con experiencia en la promoción de una educación inclusiva y el desarrollo de competencias socioemocionales. Su enfoque pedagógico se centra en la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la cultura de paz y la convivencia escolar. A través de estrategias innovadoras, busca fortalecer el respeto, la empatía y la colaboración en contextos multiculturales. También cuenta con experiencia en investigación educativa, especialmente en temas de resolución pacífica de conflictos. datencioh@gmail.com*

Introducción

En las últimas décadas, el tema de la convivencia ha cobrado especial relevancia en distintos contextos sociales, y el ámbito educativo no es la excepción. La escuela, considerada un espacio de formación crucial para el ser humano, juega un papel determinante en la construcción de competencias sociales y valores que acompañan a los estudiantes durante toda su vida. Aprender a convivir en el entorno escolar no solo mejora el clima educativo, sino que fomenta la construcción de ciudadanía, promoviendo actitudes de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes.

En este proceso, el arte, en sus distintas formas, se ha revelado como una poderosa herramienta pedagógica para fortalecer la convivencia, con la danza y la música ocupando un lugar destacado debido a su calidad universal. La danza, en particular, es una forma de expresión que se encuentra en todas las culturas, desde los pueblos indígenas hasta las ciudades más urbanizadas, y une a los seres humanos a través del movimiento y la emoción compartida.

Según Morais (2023) resalta que la danza, presente en la cultura humana desde la antigüedad, ha servido como un medio de expresión, comunicación y conexión entre las personas. En la actualidad, continúa siendo una herramienta fundamental para fortalecer los vínculos sociales y la cohesión comunitaria, permitiendo que las personas fortalezcan sus relaciones y experimenten un sentido de pertenencia a través de la interacción artística.

Por otra parte, la convivencia escolar en Chile es un tema de especial relevancia en comunas como Santiago Centro, caracterizadas por su diversidad cultural y socioeconómica, producto, en gran parte, de la llegada de una numerosa población migrante. Este contexto crea un ambiente escolar multicultural que, aunque desafiante, también representa una gran oportunidad para promover la integración y el respeto hacia las diferencias. Particularmente, esta comuna, además de ser el corazón histórico del país, es un espacio en el que convergen personas de diferentes orígenes y culturas, lo que convierte la convivencia en un desafío educativo vital.

En este entorno, resulta esencial que las instituciones educativas implementen estrategias efectivas para fortalecer los lazos comunitarios y promover una convivencia basada en el respeto y la aceptación. Tal como apunta el Ministerio de Educación:

> *Convivir en la escuela es una experiencia de aprendizaje, ya que la escuela y el liceo son el lugar en el que se aprende a convivir con otros y otras fuera del espacio familiar. Por ello, el que existan buenos climas de convivencia no solo mejora los aprendizajes, sino que desarrolla en todos los actores de la comunidad educativa la capacidad de vivir y participar en comunidad. La convivencia es, por tanto, un aprendizaje para la vida. (Mineduc, 2024).*

Este trabajo de investigación tiene por objetivo analizar el impacto de la danza como estrategia de convivencia en el entorno escolar, utilizándola como herramienta pedagógica en escuelas con diversidad cultural. Se centra en la mejora de la convivencia escolar en las instituciones educativas de Santiago Centro, una comuna que se caracteriza por la significativa presencia de estudiantes extranjeros matriculados en los últimos años. La danza permite a los estudiantes expresar sus emociones y desarrollar habilidades interpersonales a través del movimiento, presentándose como una estrategia única para promover el respeto mutuo, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos. Esto contribuye a la construcción de un ambiente escolar inclusivo y armónico.

La integración de la danza en el entorno educativo no solo facilita el aprendizaje de competencias sociales, sino que también contribuye a crear un entorno inclusivo y acogedor donde cada estudiante se sienta valorado. Este análisis destaca el valor de la danza no solo como una actividad recreativa, sino como una estrategia de transformación social que, en el contexto de Santiago Centro, permite construir una comunidad escolar más cohesionada y solidaria en su entorno pluricultural.

Planteamiento del Problema

La convivencia escolar constituye un pilar esencial en el ámbito educativo, ya que incide de manera directa en el desarrollo integral de los estudiantes[2]. Garantizar un entorno seguro, inclusivo y respetuoso es fundamental para que los alumnos puedan aprender, crecer y adquirir habilidades socioemocionales que trasciendan a lo largo de su vida. Este concepto, entendido como el conjunto de interacciones entre los actores de la comunidad educativa, desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos responsables, tolerantes y capaces de establecer relaciones armónicas. En este marco, todos los integrantes de la comunidad educativa —directivos, docentes, estudiantes, familias y personal de apoyo— comparten la responsabilidad de construir y preservar un clima escolar que favorezca la convivencia[3]. Sin embargo, el papel del docente resulta particularmente visible, ya que este actúa como un mediador clave en las interacciones cotidianas y tiene una influencia directa en la dinámica relacional dentro de las aulas y la escuela en general.

En este contexto, la convivencia escolar, que ya implica desafíos significativos entre estudiantes que comparten una misma cultura y costumbres, se torna aún más compleja con la incorporación de estudiantes provenientes de contextos culturales diversos. Las instituciones educativas de la comuna de Santiago Centro, caracterizadas por su creciente multiculturalidad, enfrentan desafíos específicos que requieren atención prioritaria. Aunque la diversidad cultural debería enriquecer las experiencias de aprendizaje, en la práctica puede generar tensiones, conflictos y dificultades en la construcción de relaciones positivas.

En este mismo sentido, los estudios realizados resaltan la creciente multiculturalidad en la comuna de Santiago, y queda evidenciada en el considerable aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno: “desde 77.605 estudiantes extranjeros en 2017 hasta 192.335 en 2021, lo que representa un aumento del 157%” (Mineduc, 2022, p.5). Este incremento refleja la urgencia de desarrollar estrategias que promuevan la inclusión y la convivencia en un entorno escolar diverso y multicultural. Sin embargo, esta situación plantea una serie de desafíos complejos para las dinámicas escolares, ya que las diferencias en valores, costumbres y formas de comunicación pueden dar lugar a malentendidos y tensiones que dificultan el establecimiento de un clima escolar armónico.

Frente a esta realidad, resulta imprescindible implementar estrategias educativas que fomenten el respeto mutuo, la empatía y la colaboración entre los estudiantes. Si bien la responsabilidad de mantener la convivencia escolar recae en todos los actores de la comunidad educativa, el docente, como anteriormente se había expresado, llega a ser eje fundamental de la dinámica pedagógica y asume un papel central en este proceso. Su acción es más visible debido a su proximidad con los estudiantes y a su rol mediador en las interacciones diarias. A través de su liderazgo y prácticas pedagógicas, los docentes pueden crear espacios donde la diversidad cultural sea valorada como una fortaleza, y no como un desafío insuperable.

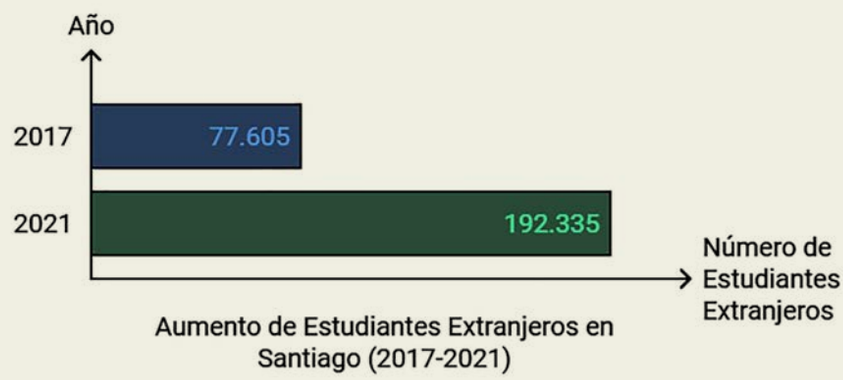


Figura 1 Datos de Mineduc, (2022). Imagen creada en Canva por Atencio (2024).

El arte, en particular la danza, emerge como un recurso pedagógico de gran potencial para abordar estos desafíos y contribuir a la mejora de la convivencia escolar. La danza, como una expresión artística universal, tiene la capacidad de trascender barreras lingüísticas y culturales[4], creando espacios donde los estudiantes pueden compartir experiencias, expresar emociones y desarrollar habilidades sociales de manera lúdica. Diversos estudios han demostrado que la práctica de la danza no solo fortalece las habilidades interpersonales, sino que también fomenta la empatía y el respeto hacia otras culturas. En un contexto multicultural como el de Santiago Centro, la danza puede actuar como un

2. *Colegio Seminario Pontificio Menor. (2024). Convivencia escolar: Uno de los pilares de la educación.*
3. *Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencias. Lugar Editorial: Buenos Aires.*
4. *De la Fuente, M. (2024, febrero). La danza como herramienta de narración. Mónica de la Fuente.*

eje transversal que facilita la convivencia inclusiva y armoniosa, integrando a los estudiantes en actividades que valoren sus diferencias y promuevan vínculos de respeto y colaboración.

A pesar de su potencial, la danza como estrategia para promover la convivencia escolar ha sido poco explorada en el contexto educativo chileno. Si bien existen estudios que respaldan su efectividad en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, es necesario profundizar en cómo su implementación específica puede contribuir a la creación de un clima escolar positivo, especialmente en comunidades marcadas por la diversidad cultural.

En este mismo sentido, Morais (2023) señala que la danza puede desempeñar un papel importante en la integración de personas de diversos orígenes culturales. Además, destaca que muchas personas extranjeras buscan clases de danza como una forma de involucrarse con la cultura local, lo que facilita el aprendizaje y la apreciación de distintas tradiciones y la diversidad cultural.

Esta investigación propone explorar, de manera sistemática, cómo la incorporación de la danza en las escuelas puede influir en las interacciones entre los estudiantes y fomentar habilidades como el respeto, la empatía y la colaboración. Además, busca evaluar el impacto de la danza como una herramienta para erradicar la violencia y construir un ambiente de convivencia saludable en contextos escolares multiculturales. Si bien la investigación se centra en las escuelas de la comuna de Santiago, particularmente en el análisis de los colegios Santa María, Arturo Prat Chacón y Ozanam, en Santiago Centro, el estudio de estos casos puede servir como punto de partida para futuras investigaciones más amplias.

En este contexto, la danza no solo se plantea como una actividad recreativa, sino como un medio pedagógico que permite abordar las dinámicas de diversidad cultural y emocional, aspectos que cobran especial relevancia en comunidades escolares caracterizadas por una alta presencia de estudiantes migrantes. Mediante la implementación de programas de danza, se busca propiciar espacios donde las diferencias culturales sean valoradas como una riqueza y no como una barrera, favoreciendo una convivencia más inclusiva y respetuosa.

A partir de estas consideraciones, la pregunta de investigación que orienta este trabajo es la siguiente: ¿Cómo influye la implementación de la danza como herramienta educativa en la mejora de la convivencia escolar en las escuelas de la comuna de Santiago Centro en un contexto multicultural? Este cuestionamiento invita a profundizar en las posibilidades de la danza como un recurso transversal para transformar los entornos escolares, ofreciendo tanto un enfoque innovador como una contribución práctica para los desafíos actuales en la gestión de la convivencia escolar.

Objetivo General

- Explorar el impacto potencial de la danza como herramienta educativa en la mejora de la convivencia escolar en las escuelas de la comuna de Santiago Centro.

Objetivos Específicos

- Indagar en los factores que afectan la convivencia escolar en la comuna de Santiago Centro, con un enfoque en el papel que la danza puede desempeñar en la creación de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso.
- Revisar la bibliografía y antecedentes sobre el uso de la danza en contextos educativos, analizando estudios previos y teorías que relacionan la práctica artística con el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.
- Analizar y exponer cómo la implementación de programas de danza podría influir en la convivencia escolar en Santiago Centro donde hay la mayor población extranjera, aportando una perspectiva crítica y reflexiva sobre los posibles beneficios y limitaciones de esta estrategia educativa.

Marco Teórico

La presente investigación se fundamenta en la exploración de diversas teorías y conceptos relacionados con la convivencia escolar y la práctica de la danza como herramienta educativa. Se tomará en cuenta el trabajo de autores destacados en el ámbito educativo, así como las experiencias de implementación de programas de danza en distintas comunas de Chile y en contextos internacionales. Esta revisión tiene como objetivo proporcionar un marco conceptual sólido que enriquezca la comprensión sobre cómo la danza puede contribuir a la mejora de la convivencia escolar, ofreciendo un contexto amplio que respalde las observaciones y conclusiones de la investigación. La meta es formular una

opinión fundamentada y menos sesgada sobre la influencia de la danza en el entorno educativo.

El Concepto de Educación y sus Características

Para García Díaz et al. (2007), la educación, en su esencia, es un proceso que puede ser interpretado desde múltiples perspectivas. Algunos consideran que este proceso culmina en la "madurez" del individuo, siendo responsabilidad tanto de la escuela como de la familia. Desde otra visión, es percibida como un proceso continuo e inacabado que perdura a lo largo de la vida y es obra de toda la sociedad. Esta última visión reconoce que, como seres humanos, estamos en constante evolución y aprendizaje. Tal enfoque integral pone de manifiesto la importancia de un sistema educativo que no solo se enfoca en la acumulación de conocimientos, sino que también fomenta el crecimiento personal y social de los individuos.

El proceso educativo va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Según los autores, educar implica un desarrollo activo en el que el individuo procesa y transforma la información mediante el análisis, la síntesis, la aplicación y la evaluación constante. Este enfoque educativo busca formar a personas capaces de vivir efectivamente en una sociedad compleja, promoviendo un cambio significativo en aquellos que experimentan el aprendizaje. A juicio personal, este es un aspecto crucial, ya que en un mundo cada vez más interconectado, los individuos deben ser capaces de adaptarse y responder a situaciones diversas y complejas. La educación, por tanto, debe ser una herramienta que potencie la flexibilidad cognitiva y emocional, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar competencias críticas.

Asimismo, otros pensadores han descrito la educación como una herramienta de transformación que contribuye al desarrollo de la persona y de su grupo social, facilitando cambios positivos en comportamientos, actitudes, conocimientos, ideas y habilidades. Esta visión transformadora de la educación es fundamental en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Sin embargo, es imperativo que esta transformación no se limite a la esfera académica, sino que también se expanda a las dinámicas sociales y culturales. La educación debe ser un espacio donde se promuevan valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad, pues solo así podremos enfrentar los desafíos del presente y construir un futuro más equitativo.

En este mismo sentido, el concepto de educación debe ser entendido como un proceso dinámico e integral que trasciende la mera transmisión de conocimientos, y debe ser visto como un esfuerzo conjunto de la familia, la escuela y la sociedad en su totalidad para formar individuos capaces de contribuir positivamente a su entorno. Dicho enfoque no solo enriquece al individuo, sino que también fortalece el tejido social en el que se desenvuelve.

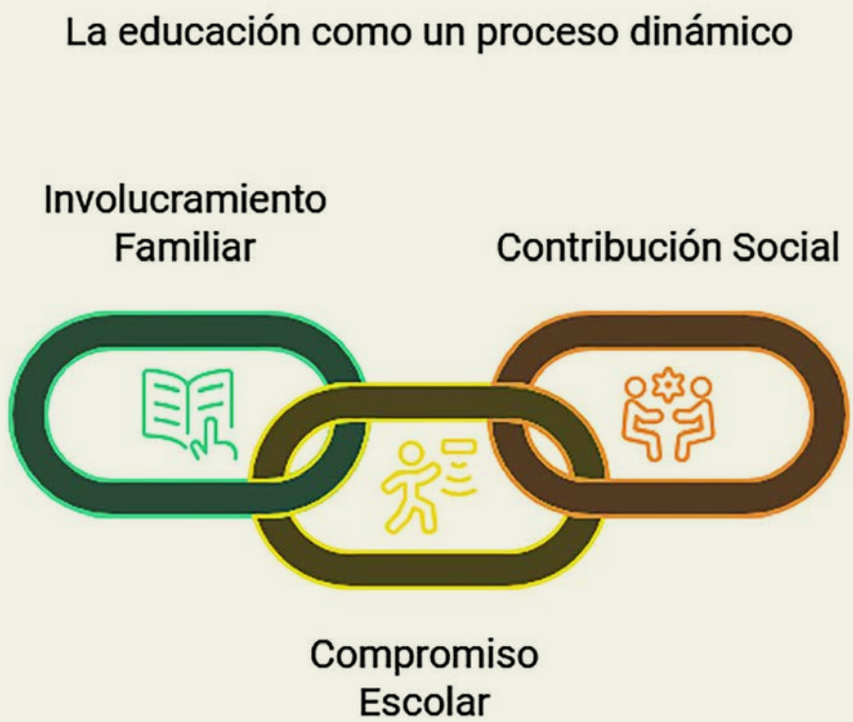


Figura 2. *Datos de García Díaz et al. (2007). Imagen creada en Canva por Atencio (2024)*

La Inmigración en las Escuelas de la Comuna de Santiago: Desafíos y Estrategias para la Integración

La comuna de Santiago ha experimentado un aumento significativo en el número de estudiantes inmigrantes en sus escuelas, lo cual refleja la tendencia migratoria que ha caracterizado a Chile en las últimas décadas. Esta diversidad cultural ha enriquecido el entorno educativo de la comuna, pero también ha dado lugar a conflictos relacionados con la convivencia. En algunos casos, se han manifestado episodios de violencia escolar que pueden atribuirse a la falta de comprensión entre estudiantes de diferentes culturas y costumbres (Mineduc, 2020).

En un contexto multicultural como el de Santiago, es fundamental desarrollar estrategias transversales que promuevan una convivencia escolar pacífica. Uno de los enfoques más efectivos para abordar esta problemática es la implementación de programas que fomenten la cultura de paz y la resolución de conflictos de manera inclusiva y culturalmente adaptada. Estos programas deben basarse en el respeto mutuo y en la aceptación de la diversidad, considerando las particularidades culturales de los estudiantes migrantes, quienes en muchos casos enfrentan barreras idiomáticas y de adaptación social (PNUD, 2018). Como destacan Castillo et al. (2018), "la debilidad de las estructuras institucionales destinadas a favorecer su inclusión ha generado una desigual integración de estudiantes y apoderados migrantes al sistema escolar" (p. 20).

El arte se presenta como una herramienta poderosa para facilitar la integración y reducir los conflictos en el ámbito escolar. La música, la danza y las artes visuales permiten a los estudiantes de distintas culturas expresarse y compartir sus identidades culturales en un ambiente seguro y colaborativo. Por ejemplo, actividades como los talleres de danza folclórica pueden ayudar a los estudiantes chilenos y migrantes a conocerse mejor y a comprender los valores y tradiciones de sus compañeros. Esto no solo promueve el respeto y la empatía, sino que también contribuye a la creación de un ambiente escolar inclusivo y libre de violencia (Céspedes Campos, 2020).

Además, los docentes y administradores escolares deben estar capacitados en estrategias de mediación cultural para gestionar situaciones de conflicto que puedan surgir. Estas estrategias deben centrarse en el diálogo y en la creación de normas de convivencia adaptadas a la realidad multicultural de la escuela. Según el Ministerio de Educación de Chile (2020), la capacitación en resolución de conflictos y en mediación intercultural permite a los docentes actuar de manera proactiva ante situaciones de tensión y ayuda a prevenir conductas de discriminación y violencia.

En este mismo sentido, la inmigración en las escuelas de la comuna de Santiago representa tanto un desafío como una oportunidad para fortalecer la convivencia escolar. Las diferencias culturales pueden ser una fuente de enriquecimiento y aprendizaje si se gestionan adecuadamente mediante estrategias inclusivas y el uso de herramientas como el arte para facilitar la integración. La creación de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso es esencial para que todos los estudiantes, sin importar su origen, puedan desarrollarse en un entorno seguro y acogedor.

Cabe destacar que la evolución hacia una educación inclusiva en Chile ha implicado un cambio significativo en el enfoque pedagógico y cultural. Tradicionalmente, esta noción estuvo asociada principalmente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad, enmarcada en el desarrollo histórico de la Educación Diferencial. Sin embargo, la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar en 2015 marcó un punto de inflexión, promoviendo un modelo que trasciende la integración de "otros diferentes" y se orienta hacia la plena participación y convivencia de todos los estudiantes en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo y la sociedad. Este enfoque reconoce que las diferencias, ya sean físicas, culturales o lingüísticas, deben valorarse como una riqueza inherente a los contextos educativos diversos[5].

Este nuevo paradigma exige una innovación en las estrategias pedagógicas, alejándose de los mecanismos tradicionales que podrían perpetuar desigualdades, para diseñar propuestas educativas que respondan a los desafíos actuales. Al centrar el foco en las potencialidades de los estudiantes y en las diferencias como un recurso, la educación chilena tiene la oportunidad de consolidar una nueva cultura inclusiva, que propicie el respeto, la equidad y las pertenencias en un contexto educativo transformador[6].

5. *Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación.*

6. *Román Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el espacio didáctico. Revista Akadèmeia, 18, 88-118.*

Figura 3. *Datos de Mineduc, (2022). Imagen creada en Canva por Atencio (2024).*

Convivencia Escolar y Desarrollo Social: Perspectivas para una Educación Inclusiva y Respetuosa

La convivencia se entiende como la convivencia armoniosa y la interacción positiva entre individuos que comparten un espacio común. La Real Academia Española (RAE, 2024) define la convivencia como el acto de vivir en compañía de otros, sin embargo, esta definición omite los procesos complejos que permiten la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo y la colaboración. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) amplían este concepto al definir la convivencia escolar como un proceso integral que abarca aspectos pedagógicos, organizativos y comunitarios, con el objetivo de promover la justicia social y la inclusión. Así, la convivencia efectiva requiere de un marco normativo aceptado colectivamente, fundamentado en principios democráticos y derechos humanos.

El contexto escolar es fundamental para el desarrollo de una convivencia saludable, pues en él los estudiantes aprenden a interactuar en un ambiente estructurado que favorece la socialización. La diversidad cultural y social, cada vez más común en las escuelas, representa tanto un desafío como una oportunidad para fortalecer el respeto y la empatía. Sen (1992) destaca la equidad como un pilar fundamental para lograr una convivencia plena y orientada al desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no solo implica compartir un espacio físico, sino que fomenta una educación que impulsa el entendimiento y la colaboración entre los estudiantes.

Sin embargo, la convivencia en las escuelas enfrenta desafíos importantes, siendo la violencia uno de los problemas más alarmantes. Ribés et al. (2013) señalan que la violencia entre estudiantes es frecuente y, aunque en ocasiones pasa desapercibida, puede tener efectos traumáticos en las víctimas. Este comportamiento refleja una falta de asimilación de las normas sociales, y a menudo se relaciona con la disolución de lazos comunitarios (Álvarez-García et al., 2013). Foucault (1975) sostiene que las dinámicas de poder en las instituciones pueden influir en la convivencia y, en el entorno escolar, los desequilibrios de poder pueden fomentar conductas violentas y despectivas.

Para crear una convivencia escolar sana, es necesario implementar estrategias que promuevan el respeto mutuo y la cooperación. Maturana (2002) afirma que el amor y la aceptación son esenciales en las relaciones humanas, ya que permiten reconocer al otro como un "legítimo otro" en su existencia social. En el entorno escolar, esto implica la creación de espacios que valoren la diversidad y comprendan las emociones como parte fundamental de la interacción diaria. Las relaciones positivas y el respeto mutuo son elementos indispensables para construir un ambiente de convivencia saludable.

En conclusión, la convivencia escolar va más allá de la simple convivencia y requiere de un esfuerzo constante para mantener un clima de respeto y colaboración. La implementación de programas que promuevan habilidades socioemocionales y la interacción respetuosa entre los estudiantes puede contribuir a la creación de una comunidad escolar cohesionada y resiliente. La escuela, como espacio de convivencia diaria, juega un papel central en la formación de ciudadanos que valoren la empatía, la justicia y la cooperación, principios necesarios para el desarrollo de una sociedad justa e inclusiva.

De acuerdo con el Seminario Pontificio Menor (2024), una convivencia escolar saludable tiene múltiples beneficios para la comunidad educativa. Uno de los aspectos más destacados es la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que un entorno armonioso, donde los alumnos se sienten seguros y respaldados, favorece significativamente sus resultados en las evaluaciones. Este impacto positivo se atribuye a la implementación de estrategias que priorizan el bienestar y la interacción respetuosa en el ambiente.

Además, una convivencia bien gestionada contribuye a la prevención de comportamientos violentos y situaciones de acoso. La aplicación de programas enfocados en la mediación y resolución de conflictos ha demostrado ser una herramienta eficaz para disminuir significativamente estas conductas, promoviendo un clima de respeto mutuo.

Por último, la convivencia escolar fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, esenciales para el crecimiento personal y la cohesión grupal. A través de actividades orientadas a la interacción y el trabajo colaborativo, los estudiantes fortalecen competencias clave como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo, lo que repercute positivamente en sus relaciones interpersonales

La Convergencia de Culturas en las Escuelas: Un Fenómeno Global

La globalización y el aumento de los flujos migratorios han transformado a las escuelas en microcosmos de la diversidad cultural a nivel mundial. En muchos países, los sistemas educativos están adaptándose a una realidad en la que los estudiantes provienen de diversos contextos lingüísticos, religiosos y culturales, lo cual enriquece el entorno escolar, pero también plantea desafíos para la convivencia y la integración. Como sostiene Banks (2008), las instituciones educativas deben actuar como "agentes de cambio" que promueven el respeto a la diversidad y la equidad en una sociedad multicultural.

La inmigración ha sido un factor determinante en este proceso de convergencia cultural dentro de las aulas. Los estudiantes migrantes aportan una rica variedad de costumbres, idiomas y tradiciones que contribuyen a un entorno educativo dinámico y diverso. Sin embargo, esta diversidad también puede generar conflictos debido a diferencias culturales o a la falta de adaptación de algunos estudiantes a las normas locales. Según Nieto y Bode (2012), la diversidad cultural en la educación exige que las escuelas implementen estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten la empatía, el respeto y el diálogo intercultural.

Para enfrentar los desafíos derivados de esta pluralidad cultural, muchas escuelas en diferentes partes del mundo han comenzado a aplicar políticas de inclusión que promueven una cultura de paz y respeto entre los estudiantes. El arte, en particular, ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la integración y el entendimiento mutuo. Actividades como la música, la danza y el teatro ofrecen un lenguaje universal que permite a los estudiantes expresar y compartir aspectos de sus culturas de manera respetuosa y enriquecedora. En este sentido, el arte no solo facilita la comunicación, sino que también ayuda a reducir los prejuicios y la discriminación (Banks, 2008).

Sin embargo, como advierten Castillo et al. (2018), "la convivencia entre colectivos distintos no soluciona por sí misma las dificultades de integración que se generan" (p. 35). Para que la integración sea efectiva, es necesario que las escuelas establezcan políticas que no solo promuevan el respeto mutuo, sino que también generen interacciones significativas y adaptadas a las necesidades culturales de cada grupo.

La convivencia en un entorno multicultural exige que los docentes estén capacitados para gestionar la diversidad dentro del aula y para responder a las necesidades de los estudiantes migrantes. La creación de programas educativos que integren la perspectiva cultural es clave para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Este enfoque contribuye a una educación inclusiva y asegura que las escuelas cumplan su función de promover la equidad y la cohesión social en una sociedad diversa.

La Danza

Entendida como una forma de expresión artística, ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, siendo un fenómeno transversal en todas las culturas y estratos socioeconómicos. Desde las civilizaciones más antiguas hasta las sociedades contemporáneas, el movimiento corporal ha funcionado como un medio de comunicación, conexión y celebración. Este fenómeno trasciende fronteras geográficas y temporales, evidenciando que la danza es una manifestación universal de la experiencia humana. A través de las diferentes etapas de la historia, los seres humanos han utilizado la danza no solo como un arte, sino también como una herramienta social que fomenta la cohesión, la integración y el entendimiento entre individuos; valores fundamentales para la convivencia escolar en el contexto diverso de la comuna de Santiago Centro.

La danza, como actividad humana, ha sido objeto de estudio por diversos autores que ofrecen perspectivas complementarias sobre su definición y significados. Según Céspedes Campos (2020), la danza se configura como una expresión artística que, al igual que la arquitectura, mantiene una relación esencial con el espacio. Este aspecto subraya la importancia del entorno en el proceso creativo, convirtiendo la danza en un componente significativo del patrimonio cultural de una sociedad. Por otro lado, García Ruso (1997) plantea que la danza es una actividad universal que se manifiesta a lo largo de la historia, que abarca a todos los géneros y edades, y que se clasifica en diversas categorías, desde las arcaicas hasta las modernas. La complejidad de la danza, según este autor, radica en su capacidad para interrelacionar factores biológicos y psicológicos.

A la luz de estas definiciones, se puede afirmar que la danza trasciende las fronteras geográficas y culturales, actuando como un medio de expresión que reúna a las personas independientemente de su contexto. Desde tiempos inmemoriales, el movimiento del cuerpo ha sido una forma de comunicación y un vehículo para expresar emociones y narrar historias. En este sentido, la danza no solo refleja la realidad de una época, sino que también se adapta y se reinventa, enriqueciendo su significado en diferentes contextos. Además, la danza puede considerarse una forma de resistencia cultural, permitiendo a las comunidades preservar su identidad y tradiciones frente a la globalización. Esta capacidad de adaptación y su esencia transversal a todas las culturas y épocas refuerzan la idea de que la danza es, en su núcleo, un lenguaje universal que sigue resonando en la experiencia humana.

La Relación de la Danza con el Estado de Ánimo

La danza desempeña un papel significativo en la mejora del estado de ánimo y el bienestar emocional, favoreciendo tanto la expresión personal como el desarrollo de la autoconfianza. Al bailar el cuerpo libera endorfinas y dopamina, conocidas como “hormonas de la felicidad”, lo que produce una sensación de bienestar que ayuda a reducir los niveles de ansiedad y síntomas de depresión (Bupa Salud, 2024). Esta actividad permite a las personas conectarse profundamente con sus emociones y al mismo tiempo transformar su estado de ánimo.

Para Cuellar (1998), la danza es un lenguaje del cuerpo, y a la vez una actividad psicomotriz que combina armoniosamente en el espacio movimientos que una audición musical crea y ordena. La danza, además, es arte y forma de expresión por medio del movimiento, su trabajo y desarrollo permiten coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos.

Además, la danza es un medio poderoso de autoexpresión que no requiere palabras. A través de los movimientos, las personas pueden comunicar sentimientos como la tristeza, el entusiasmo o la alegría. Movimientos lentos y suaves pueden transmitir emociones de melancolía o introspección, mientras que movimientos rápidos y enérgicos reflejan alegría y vitalidad. Este proceso de expresión física promueve la autenticidad y el autoconocimiento.

La práctica de la danza también es beneficiosa para el desarrollo de la autoconfianza y el autoconcepto. Superar la timidez al participar en actividades grupales o en presentaciones mejora la

percepción de la propia habilidad física y la seguridad personal, lo cual impacta de manera positiva en la autoestima. A nivel mental, la danza ayuda a reducir el estrés, al liberar tensiones físicas y emocionales, promoviendo una estabilidad emocional general. Este conjunto de beneficios convierte a la danza en una herramienta accesible y efectiva para el bienestar emocional y la mejora del estado de ánimo.

Según Ortiz (2002), un tratamiento adecuado de las habilidades perceptivo-motrices (que incluyen la corporalidad, espacialidad y temporalidad), junto con las capacidades coordinativas (como la coordinación y el equilibrio) y las habilidades motrices básicas, puede hacer que las clases sean dinámicas y entretenidas para motivar a los alumnos. De esta manera, los niños no solo aprenden sobre la danza y su técnica, sino que también adquieren valores transversales importantes como la inclusión, el compañerismo, el trabajo en equipo y la cooperación, que son fundamentales en el aprendizaje durante la educación primaria.

Tal como resaltan García y Guzmán (2012), la danza, como manifestación artística, permite un entorno de bienestar que se puede considerar desde dos puntos de vista. La primera, en relación con la persona que practica danza (un bailarín o bailarina), generando a través de la expresión artística del cuerpo un conjunto de autopercepciones de bienestar tanto psicológico como físico. La segunda, desde la persona que asiste a un espectáculo de danza, como una autopercepción de bienestar psicológico (sensación de felicidad y de emocionalidad), ante la armonía y perfección de movimientos de la muestra o representación artística vivida.

La danza y su valor educativo en la multiculturalidad escolar

La danza emerge como una herramienta educativa invaluable que no solo favorece el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también permite la integración de diversas culturas en el entorno escolar. García (1997) sostiene que, a pesar de las limitaciones en las reformas educativas respecto a la inclusión de la danza, esta disciplina ofrece importantes beneficios que van más allá de la actividad física, promoviendo la expresión y el desarrollo emocional de los estudiantes.

La danza, en palabras de Robinson (1992), activa múltiples facultades —físicas, sensoriales, intelectuales y afectivas— que contribuyen al desarrollo de la personalidad y a la construcción de una identidad social más amplia y enriquecedora. En este sentido, permite a los estudiantes expresar y comprender emociones y pensamientos a través de un lenguaje alternativo, facilitando el intercambio cultural en contextos escolares diversos.

En este mismo sentido, Morais (2023) concluye que la danza es una herramienta valiosa para fortalecer los vínculos sociales, ya que la expresión corporal puede transformar actitudes hacia las barreras sociales y mejorar la calidad de vida. Al permitir a las personas conectarse a través del movimiento, la música y la expresión artística, la danza contribuye a relajar la mente, calmar emociones en momentos de angustia y abrir nuevos horizontes frente a los problemas. Además, bailar en grupo fomenta relaciones más fuertes, un sentido de pertenencia comunitaria, el aprendizaje de tradiciones culturales y la expresión de afecto hacia los seres queridos.

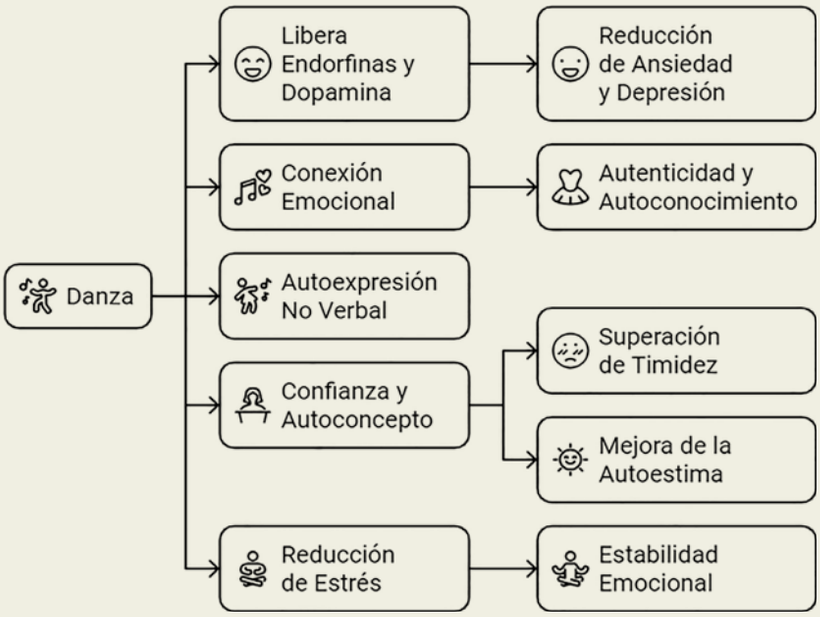


Figura 4. *Datos de Bupa Salud (2024). Imagen creada en Canva por Atencio (2024).*

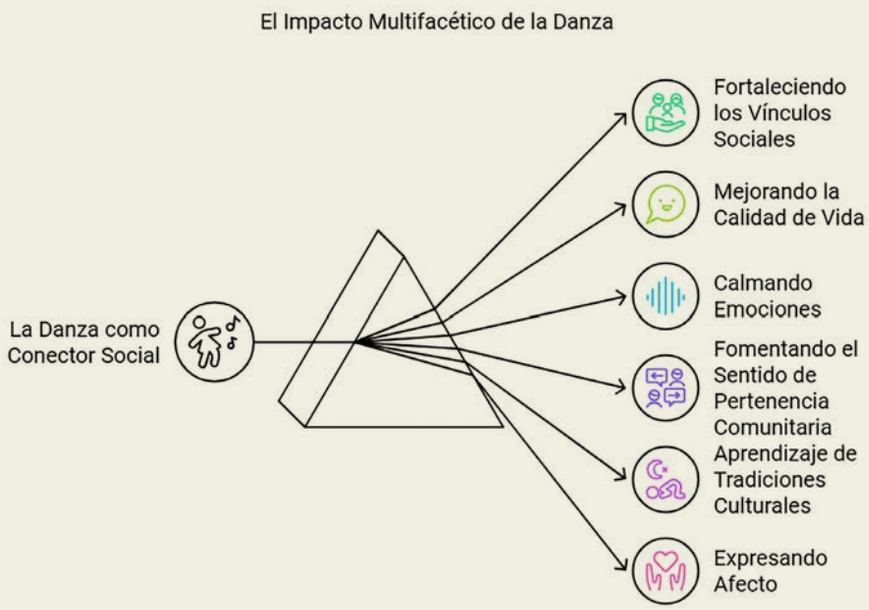


Figura 5. *Datos de Morais (2023). Imagen creada en Canva por Atencio (2024).*

La práctica de la danza en la escuela también contribuye a crear un ambiente de convivencia pacífica y libre de violencia. Barudy y Dantagnan (2006) afirman que un entorno de "buenos tratos" es esencial para el desarrollo de personas más resilientes y solidarias, particularmente en niños expuestos a contextos de vulnerabilidad social y económica. En un espacio multicultural, la danza permite que los estudiantes compartan sus tradiciones, como los tambores afrodescendientes traídos por niños de Venezuela y Colombia, los cuales enriquecen el patrimonio cultural local y potencian la integración cultural. Estas expresiones tradicionales permiten una fusión que podría, en el futuro, integrarse al patrimonio cultural chileno, representando una danza en constante transformación y adaptada a la diversidad cultural de la escuela. De este modo, la danza no solo se convierte en una herramienta educativa, sino en un lenguaje de inclusión y cohesión que fortalece el tejido social en el ámbito escolar y fomenta una convivencia respetuosa y solidaria.

Sin embargo, como señalan los autores: "Las aportaciones de la danza a la dimensión social, física, intelectual, afectiva y estética del ser humano no parecen haber tenido las repercusiones deseadas en el ámbito educativo, en donde la danza todavía tiene un largo camino por recorrer" (Vicente Nicolás et al., 2010, p. 45).

La Danza como Estrategia para una Mejor Convivencia Escolar

En el contexto educativo, la danza puede ser vista como una estrategia transformadora que aporta significativamente a la convivencia escolar, actuando como un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales. De acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son esenciales para organizar el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollar competencias afectivas y sociales. La danza, al combinar el trabajo corporal con la interacción social, brinda una oportunidad única para que los estudiantes no solo aprendan a coordinar movimientos, sino que también experimenten la colaboración y el respeto por los demás.

Por otra parte, Dansereau (1985) apunta que una estrategia efectiva no solo implica el uso de técnicas, sino que debe estar estructurada de manera intencional, lo cual se observa en la danza cuando se implementa con un enfoque de cohesión grupal y empatía. Tal como apunta Beltrán (1996): "Las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (p. 394).

Asimismo, Monereo (1994) considera que las estrategias de aprendizaje deben responder al contexto y a las características de quienes participan en el proceso, permitiendo una adaptación que favorezca el crecimiento colectivo. La danza, en este sentido, aporta una plataforma flexible donde cada estudiante puede expresarse dentro de un entorno grupal que fomente la empatía y la comunicación. Al introducir la danza en el currículo, los espacios escolares se transforman en entornos inclusivos y participativos que motivan a los alumnos a trabajar de forma conjunta, minimizando conductas competitivas y reforzando actitudes de respeto y tolerancia. De esta forma, la danza adquiere un rol esencial en el fortalecimiento de la convivencia, favoreciendo una cultura de paz y colaboración en la escuela.

Marco Referencial

Internacional

El estudio de Castillo Guerrero et al. (2021) resalta cómo la danza y la música pueden ser utilizadas como estrategias pedagógicas para la prevención del acoso escolar en la educación básica. Su enfoque de investigación-acción educativa en una escuela pública venezolana involucró a 43 estudiantes y 4 docentes, implementando actividades artísticas que promovieron valores como el respeto y la convivencia. Los autores concluyen que estas prácticas fomentan una interacción social más positiva, proporcionando un entorno seguro en el que los niños se sienten valorados, lo que contribuyó a mitigar la violencia escolar. Este tipo de educación artística no solo mejora el desarrollo emocional y social de los estudiantes, sino que también fortalece la cohesión grupal y el respeto mutuo, elementos clave para crear comunidades escolares inclusivas y libres de violencia.

Esta investigación también destaca la relevancia del arte como una herramienta educativa integral, capaz de prevenir la violencia y estimular la inteligencia emocional de los estudiantes. La experiencia muestra cómo las actividades artísticas bien planificadas, flexibles y adaptadas al contexto escolar pueden convertirse en un medio efectivo para abordar las diferencias culturales y sociales entre los estudiantes, especialmente en contextos multiculturales o marcados por la diversidad. Esta perspectiva refuerza el uso de la danza como un recurso pedagógico que fomenta la convivencia escolar, promoviendo valores de inclusión y respeto en entornos donde la diversidad es un desafío y una oportunidad de aprendizaje colectivo.

Nacional

La implementación de programas artísticos en Peñalolén, particularmente aquellos centrados en la danza, ha mostrado resultados significativos en la mejora de la convivencia escolar. Altamirano Rojas (2015), en su estudio sobre el programa "4 a 7" en dicha comuna, destaca que la danza ofrece a los estudiantes un espacio donde pueden expresar sus emociones y preferencias, fomentando una interacción profunda y positiva entre pares. Los hallazgos de su investigación indican que los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad hacia su propio cuerpo y el espacio compartido, lo que facilita un ambiente de respeto y aceptación mutua. A través de la danza, los niños aprenden a comunicarse de manera verbal y no verbal, lo que refuerza habilidades como la escucha activa y la empatía, esenciales en un entorno multicultural.

Este enfoque ha sido complementado con iniciativas adicionales en Peñalolén, donde la danza, junto con el teatro y el coro, ha sido integrada en el currículo escolar como herramienta para fortalecer la convivencia. Según el Grupo Educar (2021), estas actividades artísticas han tenido un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y resolver conflictos de manera pacífica. En particular, la danza permite a los estudiantes explorar y expresar su identidad cultural de una forma creativa, lo que fomenta la comprensión y el respeto entre compañeros de diversos orígenes. Este contexto es especialmente relevante en comunidades escolares con una población estudiantil diversa, caracterizada por la migración reciente y sus desafíos para la convivencia.

Uno de los hallazgos más destacables de estos programas es la creación de un "espacio de legitimación del otro" en el aula. Durante las actividades de danza, los estudiantes se sienten aceptados y valorados, lo cual reduce las actitudes de discriminación y exclusión en el entorno escolar. Altamirano Rojas (2015) resalta que el taller de danza proporcionó un espacio seguro donde los estudiantes podían ser ellos mismos sin temor a ser juzgados, y que el respeto por los demás se manifestaba a través del contacto físico respetuoso y la interacción visual. De esta manera, la danza no solo actúa como un medio de expresión personal, sino como una plataforma para el desarrollo de relaciones saludables y la integración cultural en un contexto escolar cada vez más multicultural.

Además, la investigación de Altamirano Rojas revela que la convivencia promovida por la danza también influye en la autoconfianza y el sentido de pertenencia de los estudiantes. La creación de espacios seguros, donde los niños puedan explorar y convivir sin miedo al rechazo, ha demostrado ser fundamental en su desarrollo socioemocional. Como lo demuestra el programa "4 a 7", los estudiantes que participaron en talleres de danza en Peñalolén no solo mejoraron su capacidad para interactuar respetuosamente con otros, sino que también desarrollaron una mayor seguridad en sí mismos, lo cual es crucial en un contexto de alta diversidad cultural y social.

En conclusión, los hallazgos obtenidos en Peñalolén subrayan el potencial de la danza como herramienta poderosa para fortalecer la convivencia escolar, especialmente en escuelas que atienden a una población multicultural afectada por la inmigración. La danza, al ofrecer un lenguaje universal de expresión, permite a los estudiantes explorar sus identidades culturales y conectarse con sus compañeros en un entorno de respeto y aceptación. La integración de la danza en el currículo escolar, como proponen Altamirano Rojas (2015) y el Grupo Educar (2021), no solo fomenta un ambiente inclusivo, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, formando comunidades escolares más cohesionadas y resilientes.

Las conclusiones del estudio de Gómez Chaparro y Sepúlveda que lleva como título *Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar (2022),* exponen los retos y las limitaciones de las prácticas de liderazgo escolar en la inclusión de estudiantes migrantes en un contexto educativo chileno, resaltando una realidad que afecta directamente el proceso de integración en comunidades multiculturales. Según los autores, el liderazgo de los equipos directivos en instituciones con alta afluencia de estudiantes migrantes resulta insuficiente, pues carece de protocolos y acciones sistemáticas que faciliten la adaptación social, emocional y académica de este colectivo.

Este hallazgo es relevante en el marco de investigaciones sobre estrategias de convivencia escolar, ya que subraya la necesidad de implementar programas que consideren la riqueza cultural de los estudiantes y promuevan una inclusión activa y efectiva (Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022). La danza, en este contexto, se perfila como una herramienta pedagógica clave, al ofrecer un espacio donde los estudiantes pueden expresarse y conectarse más allá de las barreras lingüísticas y culturales, fomentando así la empatía y el respeto.

El estudio también identifica la escasez de lineamientos específicos para monitorear y apoyar el proceso de inclusión, lo cual limita la capacidad de las instituciones para crear un ambiente escolar acogedor y libre de discriminación. Gómez Chaparro y Sepúlveda (2022) sostienen que la falta de coordinación y de prácticas inclusivas claras genera una "invisibilización del proceso migratorio" de los estudiantes, lo que impide reconocer sus necesidades específicas y construir estrategias que realmente promuevan la cohesión escolar. Al considerar esta limitación, se destaca la im-

portancia de la danza como un enfoque integrador que permite a los estudiantes migrantes participar activamente en la comunidad educativa, siendo aceptados y valorados dentro del grupo. La creación de espacios artísticos no solo favorece la convivencia, sino que responde de manera efectiva a la carencia de estrategias inclusivas, al proporcionar a los estudiantes una plataforma donde pueden sentirse parte esencial de la vida escolar, reduciendo así las dinámicas de exclusión.

Además, Gómez Chaparro y Sepúlveda (2022) enfatizan que el liderazgo escolar debería incluir una valoración explícita de la diversidad cultural, transformando el espacio escolar en un lugar donde los estudiantes migrantes y locales compartan y celebren sus diferencias. Este enfoque resuena con la propuesta de incluir la danza en el currículo escolar como una herramienta que, al basarse en la expresión corporal y la creatividad, facilita la inclusión y permite a los estudiantes construir conexiones significativas entre sí. En un entorno donde los equipos directivos implementen de manera sistemática actividades que fomenten la convivencia y la inclusión, la danza ofrece una plataforma valiosa para que todos los estudiantes, sin importar su origen, puedan desarrollarse en un ambiente seguro y participativo.

Finalmente, el estudio destaca la importancia de un cambio en las políticas públicas que regulen y promuevan la inclusión escolar de estudiantes migrantes. Al integrar este llamado en el contexto de la investigación, se refuerza el argumento de que la danza y otras expresiones artísticas pueden desempeñar un papel crucial en la convivencia escolar.

Diseño y Método de Investigación

El diseño metodológico de esta investigación adopta un enfoque exploratorio cualitativo de segundo grado, adecuado para abordar de manera flexible y abierta la convivencia escolar en contextos multiculturales, como los presentes en las escuelas de la comuna de Santiago. Este enfoque permite profundizar en datos preliminares, identificando nuevas dimensiones y relaciones dentro del entorno educativo.

Según Arias (2012), "la investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos" (p. 23). Asimismo, Lösch et al. (2023) destacan que este tipo de investigación se apoya en procesos metodológicos flexibles que facilitan la recolección y el análisis cualitativo de datos, promoviendo la triangulación y contribuyendo al rigor y la calidad de las investigaciones educativas.

Si bien la investigación se centra en las escuelas de la comuna de Santiago, se enfoca particularmente en el análisis de los colegios Santa María, Arturo Prat Chacón y Ozanam, en Santiago Centro, que pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones más amplias. Estos establecimientos ofrecen un contexto representativo de la diversidad multicultural, lo que los convierte en espacios idóneos para explorar el impacto de estrategias pedagógicas innovadoras, como la danza, en la convivencia escolar.

Para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno estudiado, se han utilizado diversas técnicas de recolección de información. Primero, una revisión documental panorámica permitió identificar conceptos claves relacionados con el uso de la danza como estrategia educativa, además de mapear estudios y teorías relevantes sin evaluar exhaustivamente la calidad de cada fuente. Este método facilita una exploración amplia, destacando hallazgos clave e identificando vacíos en la literatura existente. La revisión panorámica se complementó con una revisión bibliográfica exhaustiva que incluyó publicaciones académicas, estudios empíricos y datos de organismos públicos. Además, se analizaron fuentes en línea y debates contemporáneos en plataformas especializadas, proporcionando una visión multifacética y actualizada del tema.

Asimismo, se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes, grupos focales y análisis de contenido de registros de actividades escolares. Estas herramientas permitieron captar las percepciones sobre el impacto de la danza en la convivencia escolar, así como los desafíos asociados a su implementación en contextos multiculturales. La combinación de estos métodos no solo enriquece la interpretación de los hallazgos, sino que también permite identificar oportunidades para integrar prácticas artísticas en el currículo escolar y fortalecer la cohesión en comunidades escolares diversas.

De este modo, esta metodología no solo busca profundizar en los beneficios educativos y sociales de la danza, sino también fomentar una reflexión crítica sobre su potencial como herramienta transformadora en la educación inclusiva. La riqueza de las perspectivas recogidas abre camino a futuras investigaciones que ampliarán el alcance del estudio y aborden nuevas preguntas sobre la convivencia escolar en un mundo cada vez más diverso.

Resultados

La investigación realizada en las escuelas de la comuna de Santiago Centro permitió identificar cómo la implementación de la danza como herramienta educativa influye positivamente en la convivencia escolar en un contexto multicultural. Los datos recopilados evidencian que los talleres de danza no solo fomentan la integración de estudiantes provenientes de diversas culturas, sino que también fortalecen valores esenciales para la convivencia, como el respeto mutuo, la empatía y la colaboración.

Los hallazgos revelan que la danza facilita la expresión emocional y la comunicación interpersonal entre los estudiantes, convirtiéndose en un medio efectivo para superar barreras idiomáticas y culturales. En los contextos escolares estudiados, la práctica de la danza brindó un espacio seguro y enriquecedor, donde los estudiantes pudieron explorar su identidad cultural mientras se conectaban con sus compañeros en un ambiente de respeto y aceptación.

Además, se identificó que la danza contribuye significativamente al desarrollo de habilidades socioemocionales, como la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, aspectos cruciales en comunidades escolares caracterizadas por la diversidad. En particular, los talleres de danza permitieron a los estudiantes construir un sentido de pertenencia y reforzar sus vínculos sociales a través de actividades compartidas. Sin embargo, también se identifican desafíos estructurales, como la falta de recursos y de formación específica para los docentes, que limitan la sostenibilidad y el alcance de estas iniciativas.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman que la danza es una herramienta pedagógica transformadora para mejorar la convivencia escolar, especialmente en contextos multiculturales como los de Santiago Centro. Estudios previos, como los de Altamirano Rojas (2015) y Castillo Guerrero et al. (2021), han resaltado cómo las activida-

des artísticas, al promover valores como el respeto y la empatía, contribuyen a mitigar la violencia escolar y fortalecer la cohesión social. En el caso de los colegios analizados, la danza se destacó por ofrecer un espacio de encuentro que trasciende las diferencias culturales, permitiendo a los estudiantes interactuar desde un plano emocional y creativo.

No obstante, las barreras estructurales encontradas limitan el potencial de estas iniciativas. La falta de recursos materiales y financieros, junto con una capacitación docente insuficiente, reducen la posibilidad de implementar programas de danza de manera sostenible. Gómez Chaparro y Sepúlveda (2022) señalan que el liderazgo escolar en contextos multiculturales requiere protocolos sistemáticos y estrategias coordinadas para garantizar la inclusión. En este sentido, la danza no debe ser vista únicamente como una actividad extracurricular, sino como un eje pedagógico transversal que fomenta la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, la diversidad cultural derivada de la migración reciente representa un desafío y una oportunidad. La danza, al centrarse en la expresión corporal y emocional, ofrece un puente de comunicación intercultural que supera las limitaciones del lenguaje, permitiendo construir ambientes escolares más inclusivos y cohesionados. Este estudio refuerza la necesidad de considerar políticas públicas y estrategias pedagógicas que integren la danza como una herramienta clave para abordar las dinámicas de diversidad en las escuelas chilenas.

Conclusión

La investigación concluye que la danza es una herramienta educativa efectiva para mejorar la convivencia escolar en un contexto marcado por la diversidad cultural, como el de Santiago Centro. Al permitir a los estudiantes compartir experiencias, expresar emociones y explorar sus identidades culturales en un entorno seguro y respetuoso, la danza fomenta la construcción de comunidades escolares cohesionadas y resilientes.

Sin embargo, para garantizar su sostenibilidad y efectividad, es fundamental superar las barreras estructurales identificadas mediante un enfoque integral. Esto incluye la capacitación docente en educación artística inclusiva, la asignación de recursos adecuados y la integración de la danza en el currículo escolar como una estrategia pedagógica reconocida. Asimismo, el liderazgo escolar debe promover activamente estas iniciativas, con el respaldo de políticas públicas que regulen y fomenten el uso de expresiones artísticas en el ámbito educativo.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la experiencia de los colegios Santa María, Arturo Prat Chacón y Ozanam puede servir como punto de partida para replicar estas iniciativas en otras comunas y regiones con características similares. Además, se abre la posibilidad de explorar cómo otras expresiones artísticas, como la música o el teatro, podrían complementar el uso de la danza, contribuyendo al fortalecimiento de la integración y la cohesión social en comunidades escolares diversas.

Recomendaciones

1. **Integración curricular**

   Se recomienda incorporar la danza como asignatura o actividad transversal obligatoria en el currículo escolar, promoviendo su uso como herramienta pedagógica en todos los niveles educativos.

2. **Capacitación docente**

   Desarrollar programas de formación continua que preparen a los docentes para utilizar la danza y otras expresiones artísticas como herramientas inclusivas y de mediación cultural en contextos diversos.

3. **Recursos y financiamiento**

   Solicitar a las autoridades educativas a destinar recursos financieros específicos para la implementación de talleres de danza, asegurando la sostenibilidad de estas iniciativas a largo plazo.

4. **Liderazgo escolar**

   Fomentar el liderazgo de los equipos directivos en la promoción de estrategias inclusivas, integrando la danza como parte de un enfoque institucional orientado a la convivencia escolar en comunidades multiculturales.

Figura 6. *Imagen de la recomendación. Creada en Canva por Atencio (2024).*

Referencias bibliográficas

- *Altamirano Rojas, I. (2015). La danza como herramienta para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de la comuna de Peñalolén.* Revista Sul Americana de Psicología, 3 (1), 134-136.
- *Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, JC y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar.* Infancia y Aprendizaje, 36 (2), 199-217.
- *Arias, FG (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica.* Recuperado de https ://abacoenred .org /wp-content /uploads /2019 /02 /El-proyecto-de-investigaci %C3 %B3n-F .G .-Arias-2012-pdf-1 .pdf
- *Bancos, JA (2008). Introducción a la educación multicultural.* Educación Pearson.
- *Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia.* Gedisa Editorial.
- *Beltrán, J. (1993). Psicología de la educación.* Madrid: UNED.
- *Bupa Salud. (2024). Conoce los beneficios del baile para la salud mental y descubre cómo puede mejorar tu vida.* Recuperado de https://www.bupasalud.com/salud/beneficios-del-baile
- *Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. Calidad en la educación,* 49, 18-49. Disponible en: https ://www .scielo .cl /scielo .php ?script =sci_arttext &pid =S0718 -45652018000200018
- *Castillo Guerrero, VD, Diamond Hidalgo, AY, y García, M. (2021). La danza y la música para la prevención del acoso escolar en educación básica: Una experiencia desde la investigación acción.* Revista Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, 25 (3). Disponible en: https ://revistas .investigacion-upelipb .com /index .php /educare /article /view /1452 /1515
- *Céspedes Campos, D. (2020). Caracterización de los espacios para la danza en Chile: La danza folklórica de espectáculo como actividad que rescata el patrimonio vivo a nivel nacional* [Tesis]. Universidad de Chile.
- *Colegio Seminario Pontificio Menor. (2024, octubre). Convivencia escolar: Uno de los pilares de la educación.* Recuperado de: https://www.spm.cl/2024/10/convivencia-escolar-uno-de-los-pilares-de-la-educacion/
- *Cuéllar, M.J. (1998). Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar.* En M.J. Cuéllar (Ed.), Danza y expresión para el conocimiento y desarrollo corporal. (pp. 231-239) Sevilla: COPY-REX, S.L
- *Dansereau, D. (1985). Investigación sobre estrategias de aprendizaje. En J. Segal, S. En Chipman y R. Glaser (Eds.), Habilidades de pensamiento y aprendizaje: Relacionar la instrucción con la investigación básica* (Vol. 1, pp. 209-240). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *De la Fuente, M. (2024, febrero). La danza como herramienta de narración.* Mónica de la Fuente. Recuperado de https://monicadelafuente.com/la-danza-como-herramienta-de-narracion/
- *Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto.* Psicoperspectivas, 18 (1), 1-15. Recuperado de https ://www .scielo .cl /scielo .php ?script =sci_arttext &pid =S0718 -69242019000100009
- *Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar.* Recuperado de https ://www.ivanillich .org .mx /Foucault-Castigar .pdf
- *García Díaz, A., Hernández Hernández, CDC, Valencia Ramírez, MG, y Vidal Guillén, JJ (2007). La danza: Arte y disciplina para el fortalecimiento del desarrollo integral en el adolescente.* Recuperado de https ://www .uaeh .edu .mx /nuestro_alumnado /ida /licenciatura /documentos /La %20danza %20 arte %20y %20disciplina .pdf
- *García Ruso, H. Mª. (1997). La danza en la escuela.* Barcelona: India.
- *García-García, C., y Guzmán-Luján, J. F. (2012). Danza y bienestar psicológico* [Dance and psychological well-being]. Palmero.
- *Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación.
- *Gómez Chaparro, S., y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar.* Psicoperspectivas, 21 (1), 53-64. Disponible en: https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501
- *Lösch, S., Rambo, CA y Ferreira, J. de L. (2023). La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación.* Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, 18 (00), 1-19. Disponible en: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958
- *Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencias.* Lugar Editorial: Buenos Aires
- *Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia.* Recuperado de https ://materiadeapoioaotcc .pbworks .com /f /H .+Maturana +-+Transformacion +en +la +convivencia +(ES).pdf
- *MINEDUC. (2022). Convivencia Escolar e Inclusión en el Contexto de Diversidad Cultural*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- *MINEDUC. (2022). Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva.* Recuperado de https ://migrantes .mineduc .cl /wp-content /uploads /sites /88 /2022 /11 /Escolaridad-y -flujos-migratorios_Una-oportunidad-para -la-educacio %CC %81n-Inclusiva_DEG .pdf
- *MINEDUC (2022). Convivencia Escolar e Inclusión en el Contexto de Diversidad Cultural. Santiago,* Chile: MINEDUC
- *Morais, J. (2023). La danza como estrategia para la integración social. Colegio Canadiense.* Recuperado de https ://www .colegiocanadiense .edu .co /la-danza-como -estrategia-para-la-integracion-social/
- *Monereo, C. (1994). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo.* En C. Monereo (Compil.), Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción (pp. 21-38). Barcelona: Domènech.
- *Murrieta, P., Ruvalcaba, NA, Caballo, VE, y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales.* Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 22, 569-584.
- *Nieto, S., y Bode, P. (2012). Afirmando la diversidad: El contexto sociopolítico de la educación multicultural.* Pearson.
- *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2018).* Informe sobre Desarrollo Humano en Chile: Migración y Diversidad.
- *Román Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigent*e (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el espacio didáctico. Revista Akadèmeia, 18, 88-118.
- *Ribés, A., Monserrat, E., García, E., y Bernardo, M. (2013). Estudio de los precipitantes que conducen al alumno de secundaria a la conducta agresiva hacia el profesor a partir del testimonio de docentes*. En-clave pedagógica, 13, 127-137.
- *Robinson, J. (1992). El niño y la danza.* Barcelona: Mirador.
- *Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. Retos.* Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17, 42-45. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf
- *Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies.* En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York: MacMillan.

Bitác

seuo

Bitácoras

CARTÓN
CONSTELACIONES MIGRANTES
Bitácora en expansión, 2020-2023

Macarena Campbell[1], Rolando Jara[2]

1. ***Macarena Campbell Parra:*** *Artista independiente y académica del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Ha desarrollado su trabajo desde una perspectiva colaborativa e interdisciplinaria, posee una extensa trayectoria vinculada a la creación, interpretación e investigación.*

2. ***Rolando Jara:*** *Dramaturgo, Doctor y Magíster en Literatura, Licenciado en Estética. Profesor Asociado del Departamento de Danza de la Universidad de Chile, en las líneas de teoría y creación escénica. Ha trabajado en dramaturgia para el teatro, la danza, la ópera y proyectos interdisciplinares.*

Pro-Ject

Cartón*, constelaciones migrantes* nace por la necesidad y el deseo de dar continuidad a nuestro trabajo colectivo de creación escénica durante el período de pandemia. Este ejercicio fue radical ya que, por una parte, lo desarrollamos a partir de la imposibilidad de encontrarnos presencialmente, y por otro, fue un llamado a persistir en nuestros intereses artísticos.

Esta experiencia tuvo como ejes inspiradores nuestra obra escénica Fasma (2019) (www.fasma.cl), rescatando las experimentaciones realizadas con la materialidad y, además, la colaboración con Alys Longley (https://www.mappingporousborders.com/es) y Máximo Corvalán (https://maximocorvalan-pincheira.com/) quienes trabajaban en torno a la problemática de los límites territoriales en su obra.

Cartón: Constelaciones Migrantes un proyecto / un proceso de investigación / un proceso interdisciplinario y colaborativo inspirado en el cartón.

Nuestro punto de partida para este proceso es el cartón

La presencia del cartón en la calle cobró un nuevo sentido para nosotrxs en las manifestaciones sociales bajo el contexto del estallido social chileno.

En tiempos de pandemia y confinamiento, el cartón aparece como un elemento migratorio que traspasa las fronteras transformándose en un estímulo para crear en el complejo contexto que atraviesan las artes escénicas.

El cartón posibilita la creación/investigación artística a través del encuentro sensible entre cuerpo, mirada, materia y territorio.

Nos invita a un encuentro táctil con otrxs, potenciando la noción de red, el trabajo colaborativo inter y transdisciplinar.

Nuestro proceso se extendió durante los años 2020-2023. Reflexionamos en torno a la materialidad y el contexto, participamos en diversas instancias de indagación artística de manera virtual y presencial, desarrollamos vínculos con artistas nacionales e internacionales en búsqueda de una metodología para desarrollar nuestro trabajo. Este proceso fue progresivo y nos llevó a desarrollar un proyecto en red y de colaboración artística transfronteriza, que contempló la participación de artistas en colaboración con organizaciones y centros culturales locales.

Noviembre 2020: Participamos en la plataforma digital de danza contemporánea TACTO realizada por NAVE gracias a la invitación de Matucana 100. En esta instancia pudimos compartir nuestro proyecto y encontrarnos con artistas y productores nacionales. Posteriormente realizamos *Taller Expandido* para la comunidad de las artes escénicas, un laboratorio de fabricación y documentaciones experimentales con artistas colaboradores en Santiago de Chile; Estocolmo, Suecia; Auckland, Nueva Zelanda; y Montreal, Canadá, con Alys Longley, Macarena Campbell, Rolando Jara, Eduardo Cerón, Máximo Corvalán, Nate Yaffe, Hanako Hoshimi-caines quienes fueron anfitriones del evento.

Imágenes de difusión de los eventos

Ejemplo de resultado de documentación del Taller Expandido

Abril 2021:
Creamos una primera partitura inspiradora la cual fue testeada en el proceso con artistas en Brasil, España, Francia y Nueva Zelanda.

Indicaciones Generales

Duración: 1 min max
Formato: Horizontal , 1080 x 1920 píxeles
Tamaño del Video: 2GB máximo
Opciones de materiales:
Caja de Cartón: 40 x 40 cm Max (se puede utilizar una o más cajas)
Tipos posibles: A- De 4 solapas o de canal simple
B- Automontables

Instrucciones

Explorar la relación/convivencia de todos los elementos considerados para la creación de esta pieza (cámara, movimiento, cuerpos, cartón, sonido, espacio).

- Definir el contexto donde crear esta pieza
- Todos los elementos son cuerpos, hacedores y testigos de la acción/ hacer / movimiento.
- Integrar la experiencia sensorial de estos cuerpos y las múltiples materialidades (mirar, tocar, respirar, hablar, escribir, oler, desplazar, saborear, arrugar, rasgar, destruir y lo que quieras explorar)

Posibilidades de despliegue

Puedes explorar los sentidos como una experiencia táctil y viajar por las múltiples variables y combinaciones que esta puede ofrecer...sinestesia...

...el sonido me toca... toco con la mirada ... el olor me toca ... la piel como envoltorio toca su propio contenido...saboreamos el devenir del movimiento mientras la lengua mira su entorno...

Puedes abrir tu percepción a los múltiples estímulos...
...hacia dentro y hacia afuera ...desde dentro y desde afuera..
Puedes integrar todas las materialidades, incluyéndote. Todos somos cuerpos danzantes conviviendo sin jerarquías

...Muevo las materialidades y ellas me responden desde sus propias corporalidades, develando sus naturalezas... dialogamos, jugamos, danzamos, creamos una nueva experiencia colectiva con múltiples relaciones...

Puedes sumar otras piezas de cartón de distintos tamaños alternativas a la(s) caja(s)

Puedes considerar escalas y proporciones de los materiales.

Puedes usar cámara fija, cámara en mano, cámara desde la mirada de un tercero.

Puedes experimentar el adentro y el afuera de la caja

Puedes: frotar / acariciar / rasgar/ rasguñar / percutir / perforar / considerar toda la piel como una gran mano / probar velocidades / ser impaciente / jugar/ hacer/ sonar/ mover/ chocar

General requirements
Duration: 1 min max.
Format: Landscape, 1080 x 1920 pixels
Video Size: 2GB max.
Material options:
Cardboard Box: 40 x 40 cm max (you can use one or more boxes)
Possible types: A- 4 flaps or single flap
B- self-assembling boxes

Instructions
Explore the relationship / coexistence of all the elements considered for the creation of this piece (camera, movement, bodies, cardboard, sound, space):

- Define the context where to create this piece
- All the elements are bodies, doers and witnesses of the action / doing / movement.
- Integrate the sensory experience of these bodies and the multiple materialities (look, touch, breathe, speak, write, smell, move, taste, wrinkle, tear, destroy and whatever you want to explore)

Deployment possibilities

You can explore the senses as a tactile experience and travel through the multiple variables and combinations that it could offer to you ... synesthesia ...

... the sound touches me ... I touch with my eyes ... the smell touches me ... the skin touches its own content ... we savor the evolution of the movement while the tongue looks at its surroundings ...

You can open your perception to multiple stimuli ...
... inwards and outwards ... from the inside and from the outside...

You can integrate all materialities, including yourself. We are all dancing bodies living together without hierarchies

... I move the materialities and they respond to me from their own corporalities, revealing their natures ... we dialogue, we play, we dance, we create a new collective experience with multiple relationships ...

You can add other pieces of cardboard of different sizes alternative to the box(es)

You can consider scales and proportions of the materials.

You can use a fixed camera, handheld camera, camera from the gaze of a third party.

You can experience the inside and outside of the box

You can: rub / stroke / tear / scratch / hammer / perforate - drill / consider the whole skin as a great hand / test speeds / be impatient / play / make / sound / move / bump
Questions for visual instruction

This cardboard is a body ... how do I perceive you? What is it that attracts me to you?

My skin and the skin of the cardboard ... we dance in tactile reciprocity between our skins, how do we coexist in this encounter?

Video 2:
Natalia Bearzotti - FRANCIA ARGENTINA

Mayo 2021:
Participamos en el Simposio 2021 del Dublin Dance Festival de Irlanda, donde presentamos la primera partitura creada y los 4 videos resultantes.

Video 1:
Alys Longley – NUEVA ZELANDA

Video 4:
Julia De La Torre - ESPAÑA
imágenes de las creaciones audiovisuales desarrolladas a partir de la primera partitura creada.

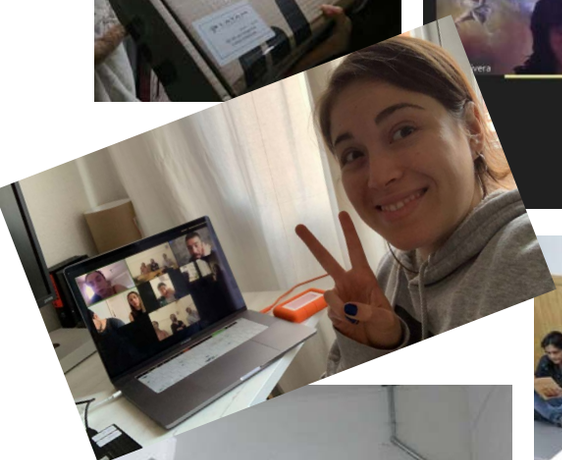
Video 3:
NIn La Croix -BRASIL

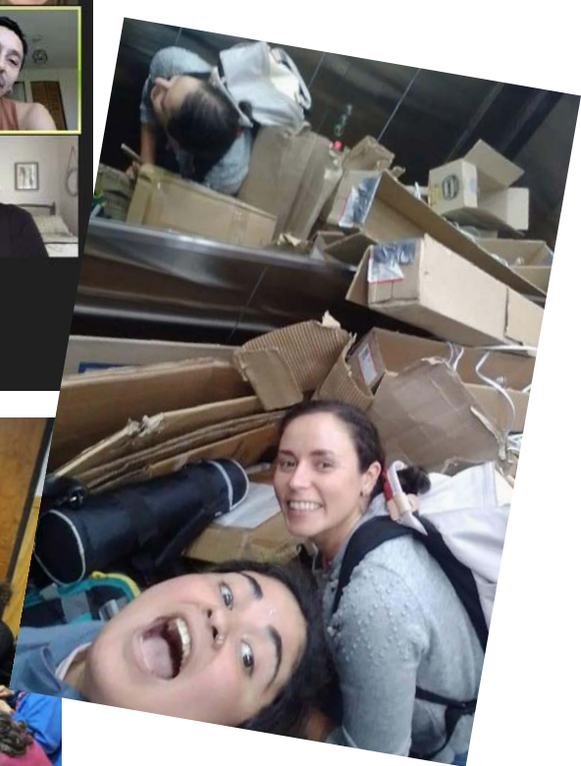
Cartón: Constelaciones Migrantes se consolida finalmente en un Proyecto Fondart de Emergencia 2021, orientado a la creación de un dispositivo o partitura que pudiera operar como un estímulo para la creación de obras escénicas, enviado a diversos grupos de artistas de distintas regiones, para que pudieran desarrollar sus propios procesos creativos, a partir de este impulso común.

El resultado fue una **Caja Partitura**, concebida como un juego, la cual se envía por correo postal. Este dispositivo de creación contiene vías de acceso, cartas, evocaciones y materialidades que tienen como objetivo movilizar la construcción de una obra, a partir de un punto de partida compartido. Esta partitura no propone una escritura definitiva ni construye un argumento lineal, sino que invita a una práctica relacional entre cuerpos y disciplinas para desarrollar una obra, la cual forma parte de la constelación mayor, *Cartón: Constelaciones Migrantes*, que se propone como *audiovisual danzado* y que constituye una suerte de políptico, una constelación que puede ser contemplada desde múltiples horizontes.

Marzo-Octubre 2022:
Durante este periodo realizamos un proceso de exploración con el cartón y medios audiovisuales, para elaborar la Caja Partitura. Este momento experimental incluyó la elaboración manual, así como el testeo de las cartas y materiales que se incluirían en la caja. También realizamos una capacitación en torno a la creación de juegos de mesa, que nos permitieron evaluar las estrategias utilizadas.

Octubre 2022 - enero 2023:
Enviamos la Caja Partitura por correo postal a los núcleos regionales y acompañamos virtualmente en el desarrollo de las creaciones. Cada artista es jugador y cada elemento utilizado (cartón, cuerpos, cámaras) se concibe como corporalidad.





Vicente Palma - PLATEA 2023 Stgo a Mil

Enero 2023:
Participamos en Platea de Santiago a Mil, presentando la Caja Partitura y un primer ejercicio de creación a artistas y programadores internacionales. El encuentro se llevó a cabo en Nave. Presentamos un avance del proceso de creación, así como compartir el proyecto global, nuestra visión artística y recibir retroalimentación.

Vicente Palma - PLATEA 2023 Stgo a Mil

Imagen de Platea, Santiago a Mil

Imagen de Platea, Santiago a Mil

Enero- Abril de 2023:

El proyecto finalizó con la exhibición de cada una de las obras en su propio territorio habilitando reflexiones en el cómo nos relacionamos con los públicos, en la experiencia de colaborar a distancia y en la relevancia de sostenernos a través del trabajo artístico más allá de las fronteras territoriales.

Núcleos Regionales:

Iquique: Yisell Vargas y Tomás Bastidas - Museo Regional de Iquique y Centro Cultural Alto Hospicio/ ***Valparaíso:*** Rocío Rivera y Felipe Díaz - Parque Cultural de Valparaíso/ ***Santiago***: Macarena Campbell, Rolando Jara, Eduardo Cerón, Ramiro Molina, Mila Ercoli, Hugo Navarro-Nave y Matucana 100 / ***Chillán:*** Rocío Ramirez y Catalina Espinoza - Centro Cultural Municipal de Chillán / ***Punta Arenas:*** Ariel Oyarzún y Nataniel Álvarez - Espacio de resguardo creativo "La Salita".

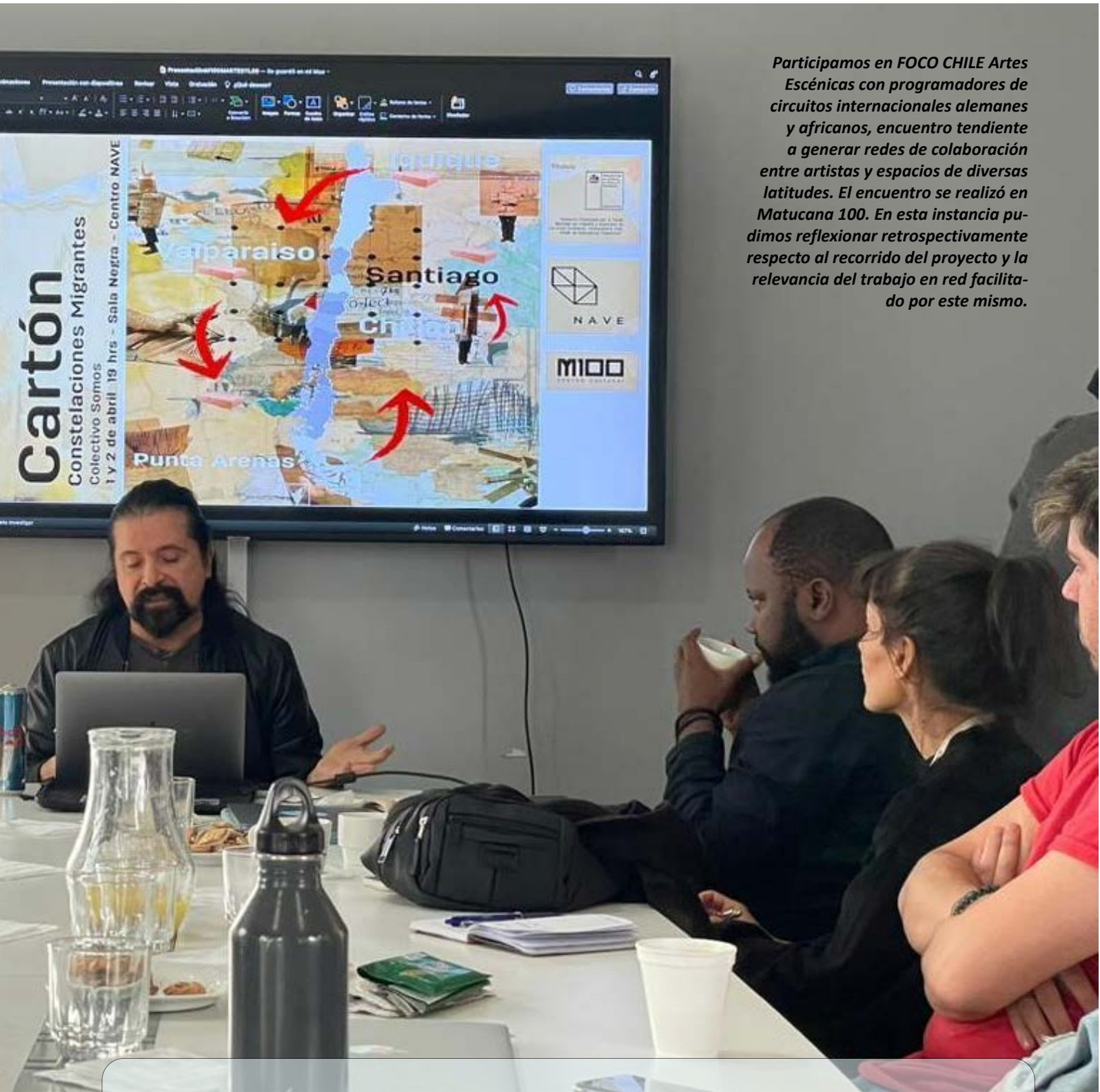
Junio 2023:

Este proyecto, que nació en condiciones inhabituales y adversas, nos llevó a trabajar con una serie de restricciones que, en cierto modo, nos alejaron de nuestro impulso artístico inicial. No obstante, descubrimos en estas mismas restricciones una posibilidad de despliegue para nuevas vías de creación, generando redes con artistas que también estaban afectados por las mismas condiciones. Existía una necesidad de conectar a través del encuentro, de modo que el proceso de creación no tuviese como finalidad única un resultado estético, sino que, por, sobre todo, permitiera el desarrollo de una micro comunidad que conviviera y compartiera un proceso creativo, como una manera de sostenernos artística y afectivamente.

Esta experiencia nos permitió dialogar en torno a las realidades territoriales de los contextos en los cuales estuvimos y con los que construimos una colaboración en doble formato, audiovisual y presencial, en diversas modalidades: muestras de proceso, presentaciones verbales, talleres, presentaciones escénicas y publicaciones.

Otro aspecto fundamental, fue la posibilidad de valorar la relevancia de los centros culturales y del apoyo de las instituciones que acogieron y permitieron sostener el proyecto, a través de la co-producción y gestión, que hicieron posible el funcionamiento de los núcleos regionales y facilitaron el acercamiento a los públicos, generando espacios de presentación.

Todos estos elementos nos permitieron, a partir del acercamiento experimental a la materialidad del cartón, crear un espacio virtual y tangible, táctil, en permanente expansión, un lugar de encuentros artísticos y humanos, un políptico de cuerpos que puede ser observado y recreado desde múltiples perspectivas que siguen incesantemente constelando.



Participamos en FOCO CHILE Artes Escénicas con programadores de circuitos internacionales alemanes y africanos, encuentro tendiente a generar redes de colaboración entre artistas y espacios de diversas latitudes. El encuentro se realizó en Matucana 100. En esta instancia pudimos reflexionar retrospectivamente respecto al recorrido del proyecto y la relevancia del trabajo en red facilitado por este mismo.

Colectivo SOMOS/Proyecto Cartón: Macarena Campbell, Rolando Jara, Eduardo Cerón, Ramiro Molina, Mila Ercoli, Hugo Navarro.

SOMOS *es un colectivo escénico, de orientación inter y transdisciplinar, en el cual participamos artistas de diversas disciplinas, vinculados a las artes escénicas. A través de la exploración práctica indagamos en las materialidades, el cuerpo, sonido, la dramaturgia y el lenguaje audiovisual, generando experiencias que se despliegan en múltiples formatos. Todo lo que aparece en escena es un CUERPO RESONANTE*

La estética, política, ideología y dimensión conceptual y teórica de nuestros proyectos emana de la praxis escénica, pues desconfiamos de nuestras propias declaraciones y manifiestos.

Exploramos procedimientos experimentales para amplificar y expandir nuestra propia concepción artística: regresiones/conexiones con vidas pasadas, mindfulness, desarrollo de dispositivos de juego, partituras y creación de comunidades expandidas.

www.colectivosomos.cl

Bitácora de Errancias y Hallazgos. Núcleo Blanco

Daniela Marini y Claudia Vicuña

Como artistas y ciudadanas, nos preguntamos permanentemente por nuevos modos de existencia que hagan sentido con nuestro ideario de "estar" y "ser" con el mundo.

Desde este lugar surge el deseo y la necesidad de explorar prácticas vinculadas a cuerpo naturaleza[2], abordándolas desde la perspectiva de la ecosomática y otros saberes afines, enfoques que nos invitan a reflexionar sobre los modos de coexistencia que imaginamos, abriendo nuevas posibilidades para una relación consciente y armónica con el entorno, la vida y nuestro quehacer.

Así, hacemos obras, construimos pequeños mundos de relaciones posibles, y mientras las hacemos, surgen preguntas que nos permiten descubrir indicios sobre cómo sostener la relación cuerpo naturaleza. De esta manera, hemos ido configurando un marco de acción que contiene principios éticos y estéticos, que practicamos en nuestros procesos de investigación-creación.

Las preguntas de investigación que nos planteamos están enmarcadas en una perspectiva que integra visiones provenientes de diversos ámbitos de desarrollo, como el político, ético y creativo, entre otros. Este enfoque no impone un único modo de hacer o pensar, sino que, por el contrario, abre posibilidades que, en su intersección, nos brindan la libertad de desarrollar nuestros trabajos. En este sentido, la ecosomática, el ecofeminismo, o la ecología radical, nos acompañan como pensamientos críticos sobre la relación cuerpo naturaleza, y nos sostienen para establecer una red de sintonía entre las personas investigadoras y artistas que integramos cada proyecto.

Nos posicionamos desde la idea de que el cuerpo es un agente expandido y consciente, sensible a su entorno. Consideramos que tanto su ecosistema como los demás ecosistemas forman parte de una red interconectada que se afecta globalmente en un diálogo intersistémico continuo. Este es el pensamiento que nos impulsa a integrar principios como la no explotación, tanto de la tierra como de las personas, en nuestras prácticas. A pesar de que a veces nos sorprende la autoexplotación, buscamos ser conscientes de no caer en ella como personas y creadoras. Percibiendo la naturaleza no sólo como un paisaje o una entidad externa, distante, que solo visitamos, sino como un espacio que co-habitamos.

El respeto por la tierra, la naturaleza y las personas es para nosotras un principio fundamental, un valor indivisible de cualquier actividad. La colaboración entendida como integración y respeto por todo lo que nos rodea y de lo que somos parte. En nuestros procesos creativos intentamos practicar la filosofía de que todas las especies, tanto humanas como no humanas, tienen un valor intrínseco, mucho más allá del servicio a los seres humanos, es así que nos descentramos de nosotras mismas, para entramarnos en la naturaleza, buscando la reciprocidad, la mutua afectación y la interrelación constante en nuestros procesos vitales y ecológicos, entendiendo estos procesos como un flujo continuo de afectación mutua y de evolución compartida.

1. ***Daniela Marini Salvatierra.*** *Máster en Práctica Escénica y Cultura Visual, Licenciada en Artes con mención en Danza. Se interesa en lo coreográfico y sus diversos formatos, y en el desarrollo de estrategias metodológicas para la creación. Ha presentado su trabajo en Argentina, México, Brasil, Uruguay, Francia, España, Alemania y Chile. Profesora Asociada de la Facultad de Artes, Universidad de Chile.* ***danielamarini@u.uchile.cl***

Claudia Vicuña Corvalán. *Licenciada en Danza, con especialización en danza contemporánea y artes escénicas. Artista interdisciplinaria premiada en diversas ocasiones, destacándose como coreógrafa y bailarina en el ámbito nacional e internacional. Ha trabajado en proyectos innovadores que integran la danza con otras disciplinas artísticas. Profesora Asociada en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.* ***cvicuna@u.uchile.cl***

2. *Parte importante del proyecto ha abordado la cuestión de qué conector es necesario entre "cuerpo" y "naturaleza". Intentamos con "y", "para", "con", "-", "/". Sin embargo, no es posible definir sólo un modo de relación, por lo que hemos dejado un espacio entre ambas, a modo de vacío, de apertura. Estas materias, en su complejidad, se relacionan de múltiples formas, que además son dinámicas, por lo que no definir un conector específico, nos permite la posibilidad de otros modos posibles.*

Principios Éticos Estéticos:

Colaboración

Las prácticas artísticas contemporáneas han buscado articular entramados de ideas, prácticas y saberes, generando campos expandidos y piezas artísticas que convocan a grupos de personas a pensar y hacer juntas. En este sentido, consideramos que nuestro trabajo reúne, según las características de cada proyecto, a personas que dialogan en torno a preguntas de creación investigación, personas entramadas por afectos e idearios en común, un núcleo dinámico que hace "obras esquejes". Cada proyecto da vida al proyecto que sigue, reciclando/replanteando reflexiones en torno a la relación cuerpo naturaleza, donde trabajamos intentado abrazar todas las voces, sin juicios y sin jerarquías, donde colaboramos creando desde/con nuestras prácticas artísticas, experiencias y sentidos del hacer.

Desde esta idea, compartimos las palabras finales de nuestra Propuesta Metodológica de creación investigación en colaboración: "Trabajar en colaboración es siempre un hacer constante del cómo nos vamos a relacionar. Es una acción política, afectiva, física, intelectual; es algo que se entrena, porque es algo que hay que mantener despierto, móvil, vivo, activo; es algo que necesita de nuestros cuerpos, su vitalidad y complejidad. Es un entrenamiento pregunta" (Marini y Vicuña, 2024, p. 176).

Afectos

Trabajar de manera sensible en investigación y creación requiere una disposición plena por parte de quienes participamos en estos proyectos. Los afectos y los cuidados mutuos entre todas y todos forman parte integral de esta visión, en la que la experiencia del cuerpo, en su relación con el entorno humano y no humano, se completa no solo a través de la acción y el pensamiento, sino que también mediante las emociones y los afectos que surgen en el momento presente, así como aquellos derivados de experiencias previas. Cuando hablamos de ecosistemas integrados o de evolución compartida, entendemos que trabajar con personas a quienes queremos y admiramos no solo es inspirador y desafiante, también implica la responsabilidad de cuidarnos mutuamente como comunidad.

Estrategias para sostener la relación cuerpo naturaleza

Cada proceso creativo nos interpela, interrogándonos en torno a qué estrategias podemos activar para sostener la relación cuerpo naturaleza, no sólo en tanto estética de nuestras piezas, sino en cuanto a la ética de nuestro trabajo. Surgen entonces las nociones de descentrar, colaborar, conspirar, interrelacionar, interdepender, integrar, no explotar, no irrumpir, desposeer, distender. Estos principios los hemos ido recolectando a través de la práctica, comprendiendo que son modos de relación que conforman ecosistemas y que son clave para la coexistencia. De manera permanente se hacen presentes en los procesos, como sentido orientador de nuestro trabajo, y como estrategias de creación escénica, tanto en la investigación de movimiento, en la composición temporal/espacial, y especialmente en la relación entre los materiales escénicos. De este modo, intentamos articular nuestro hacer, pensar y sentir, manifestado en las distintas piezas, escénicas y audiovisuales, creadas por Núcleo Blanco.

GEA (Algunas Proposiciones en torno al Cuerpo y la Naturaleza)

GEA es un proyecto de creación audiovisual y pieza escénica realizado por Núcleo Blanco. Este proyecto se centra en cuestionar las definiciones de lo vivo y lo no vivo en la naturaleza, desde nuestra práctica artística. Para ello, exploramos en los ciclos de descomposición y germinación que gestionan constantemente tanto los elementos bióticos como abióticos, propiciando encuentros y relaciones cuerpo naturaleza.

Desde nuestro rol como creadoras, investigadoras y artistas intérpretes, buscamos tejer relaciones que trascienden la visión científica, abriéndonos a imaginarios y quimeras donde lo ajeno se convierte en una parte fundamental de nuestra identidad. En este proceso, todo lo que somos está definido por lo que no somos. Esto ocurre porque estamos profundamente entrelazadas en una red de interconexión que nos vincula con todo lo que nos rodea, y aquello que nos es extranjero forma también parte de nuestra constitución. Nuestra identidad está en constante construcción, siempre abierta a la influencia de lo externo. La ecología, la sociedad, la cultura y la naturaleza constituyen una red en la que cada elemento afecta al todo. Lo que no somos, esa ausencia o diferencia que nos define, es lo que nos permite comprender la totalidad de la existencia.

Durante la creación de la obra Formas Monstruosas, ideamos el concepto/acción "Documentación Somática". Este implica registrar las relaciones entre el cuerpo (soma) y la naturaleza desde una percepción expandida, lo que nos ha permitido adentrarnos en lo natural desde una visión no antropocéntrica, más alineada con el Plantoceno. Es así que, para GEA, desarrollamos una investigación práctica situada en un entorno natural afectado por diversos tipos de degradación, articulando estas experiencias a través de la percepción y el acuerpamiento de estos procesos, documentando en y desde el cuerpo esas experiencias de naturaleza y complementándolas con todo lo demás que nos conforma.

Bitácora de Errancias y Hallazgos

Queremos compartir nuestra bitácora de proceso, que inicialmente habíamos nombrado como Bitácora de errores, p ero luego entendimos que no eran errores sino **errancias**, abrazando la idea de divagar, de no querer aprehender, ni fijar las cosas, sino de estar en las cosas y movernos con ellas. Con la libertad de perdernos, de encontrar cuestiones que no estábamos esperando, y también con la idea de estar un poco en lo difuso, en lo no fijo, en lo móvil. Y luego **hallazgos**, porque durante nuestros procesos creativos hemos ido descubriendo ciertos posibles que nos interesan, en los que hemos ido profundizando y que se han convertido en orientadores de nuestro quehacer creativo investigativo.

Ponemos en común a continuación, esas errancias y hallazgos surgidos en medio de dunas, bosques, nieves y montañas, surgidos también en la sala de ensayo, o leyendo a Marie Bardet y Natasha Myers, o en conversaciones que oscilan entre la vida que vivimos y la que quisiéramos vivir, una vida integrada al mundo, en sus tiempos, sus modos y sus entramados de relaciones y afectos.

ERRANCIA 1: Un medio ambiente vivo

Estamos habituadas a trabajar de manera planificada, queremos ir a los lugares sabiendo exactamente lo que va a pasar, y cómo va a pasar. Con la naturaleza eso no es posible, por lo que hemos abrazado la belleza de lo inasible, de lo insospechado, de lo indeterminado, para poder estar ahí realmente. Distinto del trabajo coreográfico tradicional, donde usualmente se planifica, organiza, define, decide.

Estar ahí es estar "en" y "con" la naturaleza. Es dejarnos modificar y afectar por ese entorno, por esa percepción, que además es común y recíproca.

Relacionamos esta idea, con el hallazgo de *DESPOSEER*, abrazar el presente y abandonar la idea del control y la posesión. Tomar como consigna la emergencia de lo que acontece, y crear desde ahí.

ERRANCIA 2: Crear en reciprocidad.

Nos hemos sorprendido en la sala de ensayo pensando en los elementos de la naturaleza y los posibles movimientos que podríamos hacer en/con ellos, y luego reflexionamos sobre el sinsentido de imaginar los elementos sin estar en el lugar, porque eso nos llevaba a otras ideas, de tradiciones escénicas en las que no estamos interesadas.

Desde acá, comprendimos que la metodología de nuestro trabajo es crear y hacer "en" el lugar, generando creaciones situadas, que invitan a entregarse a lo que el lugar naturaleza es, a entramarse con ella.

En este sentido, rescatamos la idea de *DESCENTRAR*, de retirar la atención exclusiva de lo humano, para ampliarla al movimiento que se manifiesta en otras materias, y que a su vez genera movimiento en nosotras. Es ahí que aparece el principio de *INTERDEPENDENCIA*, donde los elementos afectan nuestros cuerpos, lo que implica abandonar los modos de producción que conocemos y suspender nuestros hábitos, para encontrar otras relaciones, otras maneras de percibir. Lo que acontece es la apertura sensible a la experiencia de naturaleza.

ERRANCIA 3: La autoexplotación y el extractivismo de la tierra.

Al reflexionar sobre cómo trabajar en torno a la relación cuerpo naturaleza, nos enfrentamos a la pregunta de cómo evitar ser extractivistas con ella.

Lo que buscamos es "estar" allí y "ser parte de", de ser "junto con" la naturaleza, no "encima" de ella ni "sobre" ella.

Por lo tanto, llegamos al hallazgo de *NO EXPLOTAR*, *NO EXTRAER*, ni a ella (la naturaleza) ni a nosotras. Entonces surge el desafío de sostener los principios éticos que nos guían dentro de este marco, ya que implica mirarnos a nosotras mismas en toda nuestra complejidad humana, e insistir en dejar de repetir los modelos de producción que perpetúan la autoexplotación y el uso/abuso de la tierra, lo humano y lo no humano.

Estar en esta vereda es un acto de autoobservación, de reconocer nuestra condición de trabajadoras y personas en todas nuestras dimensiones, con el fin de recuperar y reparar las políticas del cuidado en su amplio espectro.

ERRANCIA 4: Naturaleza como idea.

Cuando pensamos en la naturaleza, suelen surgir ciertas ideas comunes sobre qué es o cómo se ve. A menudo, estas imágenes están asociadas a paisajes de vegetación exuberante o a dunas y mares, dependiendo de la zona geográfica en la que vivimos. Sin embargo, estas representaciones responden generalmente a una visión idealizada de la belleza, construida en parte por la influencia de la literatura, la pintura y el cine, que nos han llevado a imaginarla así.

No obstante, la naturaleza también se ofrece de otras formas, las que parecen conectar con algo más profundo de nosotras. Esta es una naturaleza que nos sobrepasa, desmesurada y contrahecha, una naturaleza que se presenta de manera monstruosa.

Es esta naturaleza, con sus formas monstruosas, la que nos cautiva y nos invita a reflexionar sobre nuestras nociones de belleza, así como sobre los aspectos de nuestros entornos que tendemos a ignorar. Entonces la roca, la arena, la ciénaga, las cavernas, los árboles torcidos etc. nos capturan como un hallazgo que nos permite *SALIR DEL LUGAR COMÚN.*

ERRANCIA 5: Cuerpo naturaleza.

Cuando hablamos de cuerpo y naturaleza, lo primero que hacemos es marcar una separación entre ambos. Esa separación, ubicada entre los dos con esa Y, dificulta la visión de integración somática, ética y estética a la que apelamos.

Es por esto que al trabajar buscamos otros modos de nombrar, que nos permitan practicar nuestra visión, pasando por cuerpo con, cuerpo para, cuerpo desde la naturaleza. Finalmente hablamos de EXPERIENCIAS DE NATURALEZA, y consideramos que lo más preciso para referirnos a nuestra práctica, es prescindir de los conectores y hablar directamente de CUERPO NATURALEZA.

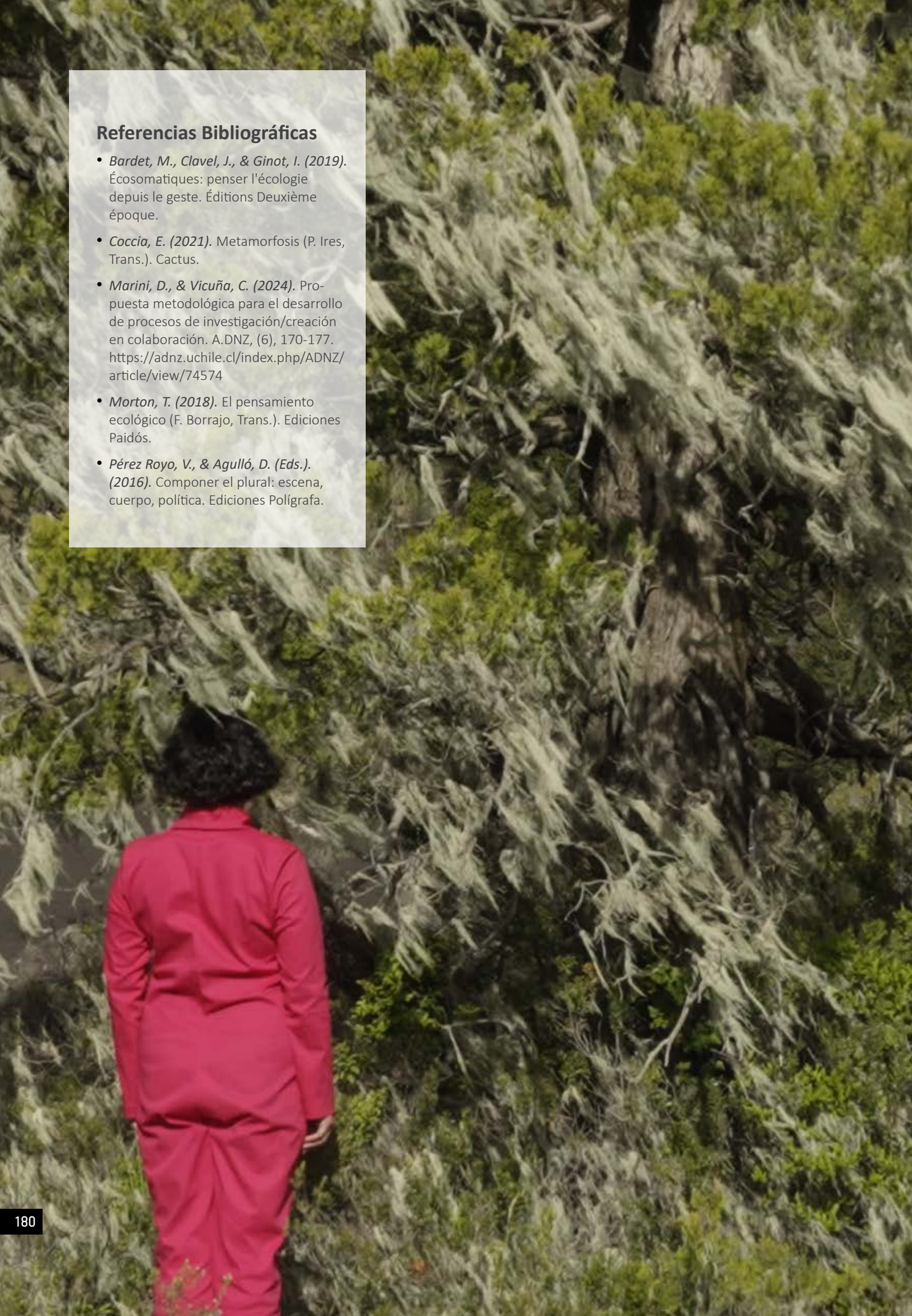
ERRANCIA 6: Experiencia de naturaleza.

Esta errancia surgió al comenzar el trabajo de Núcleo Blanco. Si no queremos cosificar la naturaleza, si buscamos valorarla en su diferencia —una diferencia que, además, nos devuelve a la nuestra propia— ¿cómo hacerlo?

Si nuestro objetivo es señalar que existimos en interdependencia, que formamos parte de un ciclo en el que estamos conectadas por una red de relaciones, entonces debemos articular el trabajo escénico, audiovisual e investigativo de una manera distinta. Solo así podremos poner esta relación y a la naturaleza misma en el centro.

Así, entre ensayos, conversaciones y más ensayos, nos entregamos a EVOCAR. Este concepto se convirtió en una metodología emergente, donde lo que hacemos es documentar en y desde el cuerpo nuestras experiencias de naturaleza, para luego compartir lo que está en nosotras de diversas maneras.

Esperamos que quienes observen nuestro trabajo se dejen llevar a sus propias experiencias de naturaleza, a su propia relación con lo no humano. Deseamos que completen lo que ven desde sus propias “documentaciones somáticas”, que existen en sus cuerpos. Para esto necesitamos de un público implicado, que se deje llevar por una experiencia que los invite a despertar sus propias vivencias y evocaciones de naturaleza.



Referencias Bibliográficas

- *Bardet, M., Clavel, J., & Ginot, I. (2019).* Écosomatiques: penser l'écologie depuis le geste. Éditions Deuxième époque.
- *Coccia, E. (2021).* Metamorfosis (P. Ires, Trans.). Cactus.
- *Marini, D., & Vicuña, C. (2024).* Propuesta metodológica para el desarrollo de procesos de investigación/creación en colaboración. A.DNZ, (6), 170-177. https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/74574
- *Morton, T. (2018).* El pensamiento ecológico (F. Borrajo, Trans.). Ediciones Paidós.
- *Pérez Royo, V., & Agulló, D. (Eds.). (2016).* Componer el plural: escena, cuerpo, política. Ediciones Polígrafa.

Fotografías: María Paz González y Natalia Medina

Una Danza para Gastón

Por Francisco Paco López [1]

El siguiente artículo es el resultante de una investigación sobre el bailarín Gastón Baltra Moreno, en cuya trayectoria destaca su participación en el Ballet de Las Condes y el Ballet Popular, ambas compañías dirigidas por Joan Turner; el Tren de la Cultura de 1971, al que fue con el Ballet Popular; además de haber sido parte del Ballet Nacional Chileno, dirigido por Patricio Bunster. Gastón es además el único bailarín chileno que sufrió todos los aparatos represivos de la Dictadura civil y militar después del Golpe de Estado: estuvo preso en el Estadio Nacional, en el Campo de Concentración Chacabuco, fue relegado en San Pedro de Atacama y posteriormente exiliado en Praga. En la entonces Checoslovaquia fue contratado por el Ballet Nacional Národní Divadlo, donde destacó en los papeles de carácter.

A su regreso a Chile, impartió clases en distintas instituciones, y colaboró con muchas compañías teatrales, pues siempre su talento e interés radicó en los cruces entre la danza y el teatro. Al final de su carrera, Gastón fue parte de la Compañía Generación del Ayer donde se reencontró con sus antiguas compañeras del Ballet Popular, esta vez todos de más de cincuenta años, siendo precursores en la danza profesional desde el adulto mayor. Gastón fue un artista multifacético, muy alegre y divertido, recordado por sus compañeros por las muchas impresionantes historias que siempre contaba.

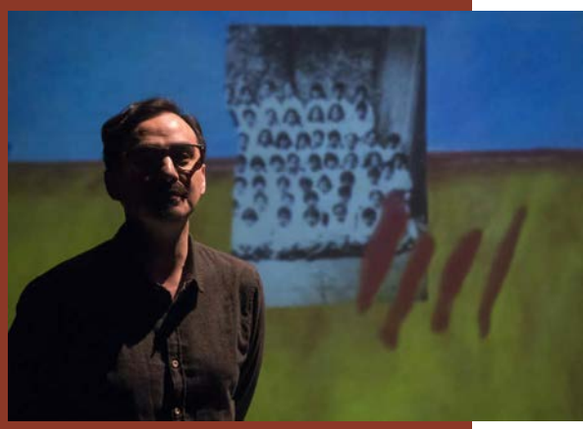
¿Cómo se puede presentar una vida con esta tremenda historia desde el arte? Lo que se busca no es realizar un texto académico resultante de una investigación teórica o periodística, sino poder transmitir su historia desde la misma herramienta que él utilizaba para expresarse y en la cual creía que se podía aportar para transformar el mundo, es decir desde la escena, desde la danza y el teatro. Así, el resultante de la investigación se materializa a modo de guión interdisciplinario de danza y teatro para una perfo-conferencia[2] biodramática[3], y es que el artista antes de morir había comenzado una dramaturgia autobiográfica, por lo que este texto es un intento de completar esa tarea, con miras a una futura puesta en escena cuyo objetivo central sea la memoria, vida y obra de Gastón Baltra Moreno.

1. *Artista escénico, actor egresado de la Universidad de Chile, productor e investigador de danza. paco.lopez.ms@gmail.com*
2. *La perfoconferencia es una puesta en escena que combina conferencia, performance y teatro. Este formato escénico se vale de la información y el entretenimiento para abordar temas específicos.*
3. *El biodrama es un término acuñado por Vivi Tellas, y se refiere a un proyecto biográfico-documental que explora y valora la vida de las personas a través del teatro. También puede referirse a una forma de teatro en la que lo real se manifiesta en la escena, inclusive sus propios protagonistas.*

Guión Escénico Interdisciplinario[4]

Escena 1

La Perfo-conferencia: Declaración de Intenciones



Francisco Paco López en Bru o el exilio de la memoria, 2019. Fotografía de Patricio Melo - GAM

Luz general. En escena vemos una silla, una mesa, un vaso de agua, un micrófono, un computador, una pantalla de proyección, un data. Francisco (el investigador) preparado para comenzar la conferencia.

Francisco: Buenas noches, mi nombre es Francisco Paco López, actor egresado de la Universidad de Chile, productor e investigador de danza contemporánea. Quienes me conocen saben que toda mi vida he dividido mi amor entre la danza y el teatro, incluso durante muchos años sentí el peso de tener que elegir entre ambas y especializarme en una sola disciplina, y bueno, quienes me conocen mejor saben que eso nunca lo he podido lograr.

Durante una de las últimas obras que dirigí en el Encuentro Coreográfico en Sala Arrau, una de las bailarinas, la maestra Sonia Uribe, me habló de un ex compañero de ella que también oscilaba entre la Danza y el Teatro, su nombre: Gastón Baltra. Yo reconocí ese apellido y recordé a Mireya Baltra, famosa dirigente sindical de los suplementeros que pasó del kiosko a ser la Ministra del Trabajo del gobierno de Salvador Allende. En efecto, Mireya es la hermana mayor de Gastón, militante comunista, al igual que Gastón y al igual que yo.

Rápidamente supe que Gastón, hijo y hermano de suplementeros, fue parte del Ballet Nacional Chileno, el Ballet Popular, el Tren de la Cultura, y que durante la dictadura había estado preso en Chacabuco y luego exiliado en Checoslovaquia. Quise de inmediato entrevistar a Gastón por lo particular de su vida, pero también de su carrera, ya que a su regreso se desempeñó como profesor de danza-teatro y como coreógrafo de varias compañías teatrales. Pensaba que a través de él podía comenzar una investigación sobre el cruce interdisciplinario entre danza y teatro, con la intuición de que Gastón fue uno de los primeros "indisciplinados", incluso esta conferencia se iba a llamar "Los Indisciplinados: precursores del cruce entre la danza y teatro en Chile", la idea era hacer una conferencia bastante académica, pero no, esto no será así, ni se llamará así.

Me conseguí el teléfono de Gastón y lo llamé. No era fácil, era el teléfono fijo de su vecina y había que esperar que la vecina fuera a buscar a Gastón para poder hablar con él. En el primer intento volvió la vecina y me dijo que Don Gastón no me podía atender que lo volviera a llamar mañana, lo volví a llamar al día siguiente y la vecina me volvió a decir que Don Gastón no podía atenderme, y me confesó que nunca atendía a nadie y que pasaba bastante encerrado. No me di por vencido y lo llamé un par de veces más hasta que me contestó (pausa)... le dije que quería

4. La escritura del guion fue financiada por el Fondo Nacional de Artes Escénicas en la línea de Creación Escénica, modalidad de Composición Escénica, convocatoria 2021.

ir a entrevistarlo y saber de su vida y su carrera, de su aporte en el Gobierno de la Unidad Popular, que quería grabarlo, registrarlo: "Mira mijito, si tú eres artista me vas a entender, no quiero que me vean así, prefiero que me recuerden bien, llámame otro día y te contesto algunas preguntas, hoy no por favor, tú me vas a entender"5. Lo llamé otro día, pero nunca más me contestó. La vecina me dijo que pasaba encerrado, que no comía mucho, no hacía aseo y se dedicaba a tomar, que no le gustaba recibir visitas.

Respeté su decisión de manera inaudita porque suelo ser bastante insistente, pero algo en él me hacía respetar que no quisiera que lo entrevistara, no paraba resonar en mi cabeza su frase de "no quiero que me vean así", no podía imaginarlo gordo, sin dientes, pelado, la verdad es que me lo imaginaba más … más… (Francisco realiza un gesto con la cara y el cuerpo) yo vengo de una familia de… de hombres "buenos para tomar", así que sé cómo afecta eso el humor y la apariencia de las personas, incluso mi mamá le dice que es nuestra "herencia maldita". Pese a todo, sabía que tenía que entrevistarlo, que su testimonio era fundamental para la historia de la danza chilena, de los cruces interdisciplinarios, para entender el arte comprometido, para saber más de los Baltra, para entender el arte y sus trabajadores durante el Gobierno de la Unidad Popular. Pero nunca lo entrevisté.

Semanas después de haberlo llamado por teléfono, Gastón murió. Y entonces esta conferencia, que ya no es una conferencia, me resultó ineludible, me resultó un querer irresistible y un deber inclaudicable: Una Danza para Gastón.

5. *Entrevista realizada a Gastón Baltra telefónicamente en el 2017.*

Escena 2

Obertura: Un viaje por la memoria

Oscuridad. La escena comienza a oscuras con diferentes sonidos que se van alternando con el cambio de dial de una radio antigua, los sonidos corresponden a diferentes momentos de la vida y obra de Gastón Baltra: un tren, el cacareo de un gallo, un vendedor de diarios, una marcha de la UP, una estrofa de Marilyn Monroe cantando, el inicio del piano de la coreografía La Mesa Verde, el coro del himno El Pueblo Unido, entre otras, al poco tiempo el dial se queda con distintas frases de los bailarines y familiares entrevistados sobre Gastón Baltra ("Gastón era…", "Lo que pasa es Gastón…", "La primera vez que ví a Gastón", "Y así fue que Gastón…", "Esa fue la última vez que supe de Gastón").

Al mismo tiempo que van aumentando los sonidos, en el fondo de la escena se va proyectando paulatinamente desde lo más borroso e ilegible las letras que conforman las palabras GASTÓN y BALTRA, como televisor antiguo al cierre o inicio de transmisiones).

De a poco vamos divisando a contraluz un cuerpo en el centro de la escena, que va contorneándose desde el suelo in crescendo hasta llegar a estar erguido, cuando la palabra proyectada se ve completamente, así como la última frase que se escucha es su nombre en un sonido estruendoso que rebota en el ambiente.

Silencio.

Sonido de campana, como la de un teatro que llama al comienzo de la función.

Escena 3

Infancia: “El día más feliz”

Esta escena se basa en las propias escrituras de Gastón, cuando rememora su infancia y su recuerdo más antiguo de las ganas de bailar.

El cuerpo que vimos crecer comienza a bailar en círculo como en una ronda de niños. Se suman otros cuerpos que aplauden y llevan el ritmo de la ronda “La niña María”

Se proyectan los textos escritos por Gastón:

“Vivíamos en el tercer piso, y yo desde allí veía bailar a mis amiguitas, con sus vestidos, en el patio. **Cantaban y bailaban:** “La niña Maríííía.... Las veía y **me daban tantas ganas de bailar** con ellas, hasta que un día bajé las escaleras.”

“¡¡Qué mierda!! Yo también quiero bailar.”

“No Gastón, esto es para puras niñas.”

“No, cántenme, cántenme.”

“Y me metí en la rueda, “La niña Maríííía...**que baila, que baila, que baila…”**

Los bailarines de la ronda van deconstruyendo poco a poco el baile de niños hasta hacerlo crecer en un éxtasis de goce por danzar.

Continúa la proyección: “Y de repente mi papá llegó del trabajo y me pilló: “Qué estai bailando ese baile de mujeres, **¡maricón!**”

Cuando se proyectan estas frases los bailarines van pasando del goce a la lucha por seguir bailando.

Continúa la proyección: “Yo lo que quería era bailar! Tenía como cinco años. Recuerdo esa rueda, bailando con las niñas, como el día más feliz de mi niñez.”

(Las palabras en negrita se propone que vayan quedando fijas en la proyección, o que se proyecten en una letra más grande para que le queden grabadas al espectador)

Uno de los bailarines se sale de la coreografía y agarra un micrófono en primer plano y comienza a leer lo escrito por Gastón. Los otros bailarines continúan en una coreografía graficando lo que se lee:

“En ese tiempo un niño bailarín era algo muy extraño. Yo bailaba donde podía. Quería ser siempre el centro de los bailes. Tenía trece años.

Mi familia era realmente especial. Mis padres eran anticapitalistas. Estaban muy unidos a Aguirre Cerda. Cerca del populismo de

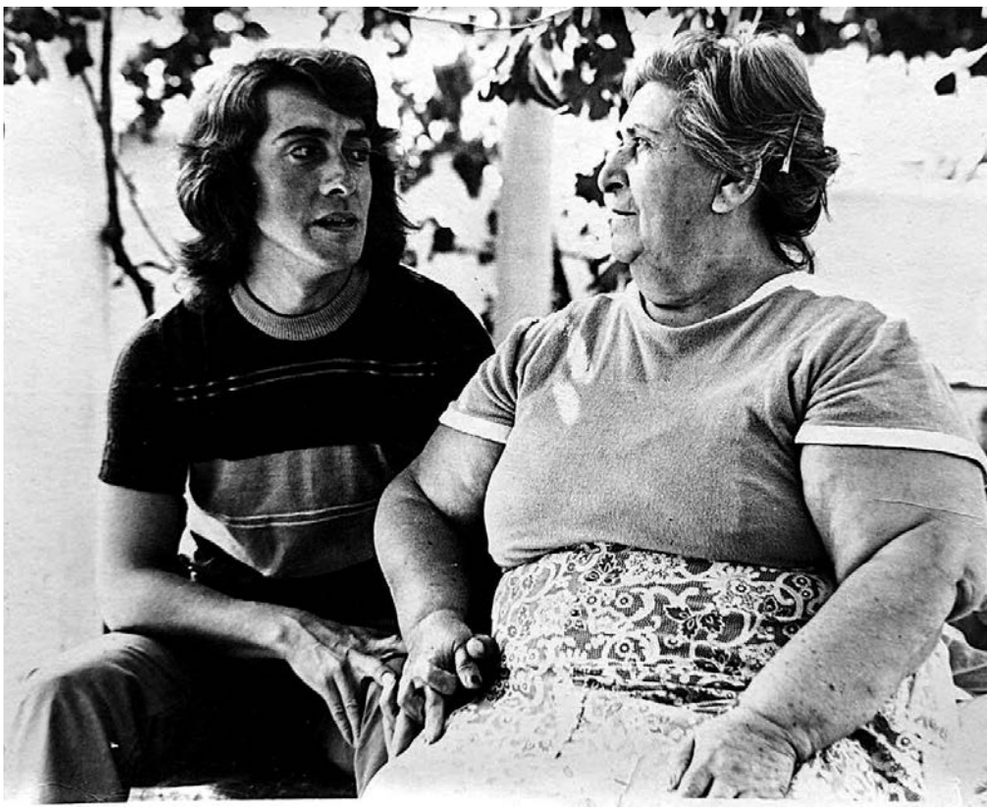
Carlos Ibáñez. Juntos nos defendíamos del medio.

Era el año 55. Durante el gobierno del Gral. Ibáñez, un populista que odiaba a la oligarquía, a la aristocracia, se estaban desarrollando las corrientes populares, el sindicalismo. Era un año bueno para Chile. De progreso, de expresión popular. Tanto así que Allende casi gana la elección del 58.

En esa época, las calles de Santiago para las fiestas de la primavera se llenaban de alegría, era como un carnaval. Se elegía la reina. Ese año surgió la rivalidad entre dos candidatas: Gloria Levizo y Natasha Méndez. ¡¡Parecía una elección presidencial!! La gente de Santiago se dividió en dos bandos. Yo metido en el medio salía a bailar por la Gloria Levizo, que era bella, preciosa, bailarina. Encabezaba las caravanas de la gente que venía de las poblaciones. Delincuentes, vagos, bailarinas a mal traer. ¡Y yo disfrazado de español!

Mi mamá me puso un sombrero de cartón, un traje y unos zapatos que no sé de dónde sacó. Y paseábamos bailando por las calles entre payasos, mariposas, indios, entre serpentinas y challa (papel picado).

Yo bailaba como español, sin haber estudiado nunca. Un caballero nos vio y nos llevó a bailar al Goyescas, a mí y a otras dos bailarinas. Por bailar una tarde nos pagó $150. Yo no sabía qué hacer con tanta plata. En ese momento era mucha plata. Y fui con mi mamá y se la di."



Gastón Baltra y su madre - Archivo Orion Aramayo Baltra

Los bailarines terminan de bailar y miran hacia el fondo. Se oscurece la escena y se proyectan fotos de su madre.

Continúa la lectura: "Y ella me dijo: 'Gastón, ¡¿y por qué no te vas a bailar a las calles y así nos ayudamos?! Te faltan zapatos, te falta ropa…' Y así, después que pasaron las fiestas, yo empecé a colocarme cerca del kiosco a bailar. Mi mamá me disfrazaba y yo tiki tiki ti y luego pasaba el sombrero."

Patricio Bunster 1960 - Archivo de Rayén Méndez

Continúa la lectura mientras los otros bailarines se acercan y rodean al que está leyendo:

"En una de esas pasadas, un caballero, joven en ese tiempo, y que yo no tenía idea quien era me dijo:

- ¿Tú mamá está cerca?
- Sí, mi mamá vende diarios aquí en la esquina.
- ¿La puedo conocer?
- Claro, le dije.

Lo llevé con mi mamá. Era Patricio Bunster."

Se proyecta una fotografía de Patricio Bunster al mismo tiempo que continúa la lectura: "Él le dijo a mi mamá que me llevara a dar examen a la escuela de danza de la Universidad. Ese fue el comienzo de una vorágine que aún no termina."

Escena 4

La Danza: "Ramoncito"

Continúa el texto escrito por Gastón, pero esta vez interpretado por todo el elenco, sumado a la primera música de la obra, al mismo tiempo se desarrolla una coreografía grupal que va interpretando lo que se narra (los motivos de la coreografía son graficaciones corporales de las ideas de cada texto).

Bailarín 1: De estar en un medio proletario, pasó a estar en contacto con el mundo de la danza. En plena adolescencia, como una esponja absorbiendo todo lo que veía.

Bailarín 2: Allí me encuentro con otros bailarines que habían pasado por lo mismo que yo. Se habían enfrentado a sus padres, al medio. Homosexuales y heterosexuales de igual manera, segregados por querer ser bailarines.

Bailarín 3: Empecé la escuela de danza a escondidas de mi padre (¡¡parecido a Billy Elliot!!) Mi padre nunca supo que yo estaba en la Escuela de Danza de la Facultad de Artes de la Chile. Estudiaba danza a la mañana y a la tarde me iba a estudiar a la escuela. Hasta que ingresé al ballet. Mi padre era para mí una persona lejana. Mis padres se habían separado.

Bailarín 4: En la escuela habían hecho un concurso de coreografías y como premio los tres primeros lugares iban a ser transmitidos por el canal de televisión de la Universidad. Yo presenté una coreografía donde puse toda la pena y rabia que tenía con mi padre por no aceptar que fuera bailarín. Y se la dediqué.

Bailarín 1: Se llamaba "Ramoncito". Era la historia de un niño suplementero, al que mi padre corría por la calle. Ramoncito pe-

leaba con todos los suplementeros para ganarse un espacio para vender diarios, en la calle, en las micros. Y fue una de las coreografías ganadoras. Junto con una de Virginia Roncal y otra de Joan.

Bailarín 2: Cuando terminé la carrera y me dieron el nombramiento para ser miembro del Ballet Nacional Chileno, ¡con sueldo y todo! Fue un gran logro. Mi mamá y mis hermanas estaban muy orgullosas, ¡y mi papá no sabía nada!

Bailarín 3: Ya vivía en otra casa con su nueva mujer, Rosita. Mi papá tenía como cinco kioscos en el centro, era un excelente comerciante. ¡Y hasta tenía televisión!

Bailarín 4: Entonces lo fui a visitar. Le dije: "te quiero contar lo que hago, me recibí de bailarín, esta es mi carrera y quiero mostrarte lo que hice, lo van a pasar en la televisión."

Bailarín 1: Vimos la coreografía juntos y al final él lloró. Se descompuso. Me abrazó y así nos amigamos y no dejamos de querernos hasta que él murió.

Escena 5

La Revolución: "Ballet Nacional, Ballet Popular, El tren de la cultura, El arte al pueblo"

Música. Se escuchan en Off distintos testimonios de los bailarines entrevistados sobre el ingreso al Ballet Nacional Chileno y al Ballet Popular, extraídos del documental "El Ballet Popular"[6] de las entrevistas realizadas para esta creación con: Sonia Uribe, Mausy Gutiérrez, Rosita Celis, Olga Wischnjewsky y Alejandro Godoy. La selección de los extractos se realizará en el proceso de montaje por los intérpretes y el director. Los extractos de las entrevistas servirán como parte de la música de fondo para la coreografía.

Mientras se escuchan las entrevistas, se van proyectando distintas fotografías de archivo del Ballet Nacional Chileno y del Ballet Popular, al mismo tiempo que los bailarines van realizando una coreografía que en principio no es literal a lo que se escucha, pero sí construye (pasa) cada uno de los fotogramas de las fotografías, terminando en una danza con pañuelos como en la fotografía de la coreografía "Venceremos" de Joan Turner.

Termina la coreografía.

Apagón.

"El Ballet Popular - Canto Libre de Patricio Bunster. Archivo personal de Sonia Uribe."

6. *Puerto Audiovisual Producciones y el Sindicato Nacional de Trabajadores Artistas de la Danza SINATTAD (2017). El Ballet Popular [corto documental]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IUYFJfVKwE&t=4s*

Escena 6

La detención: “Estadio Nacional: El loco”

Luz general. En escena vuelve la silla, la mesa, el vaso de agua, el micrófono, el computador, la pantalla de proyección, y el data. Francisco (el investigador) vuelve a la actitud de conferencia.

Francisco: El 11 de septiembre de 1973 el Ballet Nacional Chileno tenía función de Carmina Burana en el Teatro de Extensión Musical de la Universidad de Chile, ubicado en la calle Tarapacá donde se encuentra actualmente el Cine Arte Normandie. Algunos de los bailarines, los más puntuales, ya iban en camino cuando se enteraron del Golpe. Gastón ya había llegado al Teatro cuando desde la calle Tarapacá escuchaba balazos, en un principio pensó que era una manifestación en defensa del gobierno de Allende. No fue así. No hubo función esa mañana, Gastón se fue a casa de su madre y desde ahí escuchaba por la radio cada uno de los bandos donde además se citaba a presentarse una lista de personas cercanas al gobierno de la Unidad Popular, entre ellos nombraron a Patricio Bunster y a su hermana Mireya Baltra.

Durante varios días los bailarines del Ballet Nacional Chileno no pudieron entrar a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, donde se encontraba la sala de ensayo del Ballet Nacional Chileno. Muchos de ellos eran militantes comunistas, al igual que Gastón, solo cuando lograron entrar nuevamente al edificio de la Facultad se pudieron ver entre algunos de ellos.

Víctor Jara era pareja de Joan Turner, ex bailarina del Ballet Nacional Chileno y directora del Ballet Popular, por lo que cuando se supo de su asesinato el golpe fue profundo y demoledor. Pronto se enteraron que algunos de los colegas bailarines se habían asilado en alguna embajada, que partirían al exilio, a algunos no los volvieron a ver y pensaron que debían estar escondidos en alguna parte. De Gastón no se supo nada.

De entre los bailarines que no volvieron a ver inmediatamente se encontraban dos bailarines uruguayos miembros del Ballet Nacional Chileno, ellos fueron detenidos producto de la delación de algún vecino que los acusó de ser miembros del Tupac Amaru, solo por el hecho de ser uruguayos. Fueron enviados al Estadio Nacional donde vivieron el horror de enterarse de las torturas y asesinatos. Lograron salir gracias a un esfuerzo de la Cruz Roja Internacional e inmediatamente deportados a su país. Ellos fueron los primeros que corrieron la voz de que Gastón Baltra estaba en el Estadio.

Muchos de sus compañeros bailarines nunca lograron saber cómo fue realmente que detuvieron a Gastón, o cuánto tiempo estuvo en el Estadio, o si fue torturado o no.

En una entrevista con su sobrino Orión Aramayo Baltra pudimos saber cómo fue la detención de Gastón. Efectivamente estaban buscando a su hermana Mireya Baltra, diputada comunista que había sido Ministra del Trabajo de Salvador Allende, ella llevaba varios días escondida y en uno de los allanamientos en su casa los militares se encontraron con su madre, sus nietos y con Gastón. Uno de los milicos insultó a la madre y Gastón que fue siempre el más regalón la defendió frente a esos jóvenes descontrolados, ellos ya estaban muy picados por no

poder encontrar a Mireya, y quizás por la rabia y la sed de venganza decidieron llevarse a Gastón.

Gastón tituló esta escena como "Estadio Nacional: El Loco", no alcanzó a escribirla, sólo nos dejó el título, pero cuando estuvo en su última compañía de danza, Generación del Ayer, dio una entrevista a su compañera Mabel Diana, donde relató lo siguiente:

"El 19 de octubre del 73, vienen a buscar a mi hermana pensando que estaba fondeada en la parcela que mi mamá arrendaba. Entran los carabineros, entran los militares y comienzan a romper los muebles. Mi madre gritando y yo allí en medio. Entre todos los insultos de esta gente, de estos fascistas, que preguntaban dónde está Mireya, dónde están las armas, que no encontraron, porque no había armas ni nada. Ese conglomerado como de 50 carabineros, militares y civiles, que no sé de dónde salieron, no se querían ir con las manos vacías. Entonces encontraron al hermanito...

No tenían idea de mi existencia. Yo era un bailarín así nomás. No era de tanta importancia. Era joven. Alguien dijo ese es hermano de la Mireya, él debe saber dónde está. Y me llevan. Y sucedió algo extraño. Yo veo un ratón o una araña y grito como una vieja histérica y me arranco. Pero en ese momento me bajó una tranquilidad y una seguridad. Me transformé, enfrenté eso de una forma digna, entero, era otra persona, yo no me reconocía. Pregunté dónde me llevan. "Va a tener que ir a un interrogatorio" me dijeron. "Porque usted debe saber dónde está ella y dónde están las armas." Yo no tenía idea. Y en medio del drama y los gritos de mi mamá me llevaron, mientras pasaban los aviones, las persecuciones, en medio de una guerra que ellos inventaron. Primero a una comisaría con cientos de hombres, golpeados, casi muertos.

Yo como bailarín tengo un instinto que me hace resguardar el cuerpo. En el calabozo me contraje, donde había como sesenta personas en un lugar, exagerando, como para diez, me arrinconé en posición fetal, toda una noche. Hasta que llegaron y empezaron a disparar, a pegar y matar. Yo estaba escondido arrodillado, acurrucado, pensando ¡que terrible, me van a matar, como va a sufrir mi mamá, su único hijo hombre, su hijo menor! Hasta que pasó todo. Al día siguiente yo estaba vivo. Cuando llegan dicen "¿Y este huevón que hace aquí? Está vivo. Llevémoslo al Estadio Nacional."

Llegué al estadio nacional y no había ni espacio para meternos. Estuve allí tres meses. Allí se produjeron una serie de fusilamientos. Fuimos interrogados. 2.175 hombres como una muestra de todos los chilenos. Campesinos, obreros, intelectuales, artistas, de todas las etnias. Y nos dividían en grupos de ochenta y nos llevaban a una parte de atrás del estadio, al velódromo. A interrogarnos. Yo no sabía lo que era la tortura. Sólo en películas lo había visto. Nunca pensé que existía y menos que me iba a pasar a mí. Y me pasó. Y nos pasó a todos nosotros. Para qué hablar de la tortura, es una cosa espantosa... Pero te quiero contar que decidí hacerme el loco. Utilicé mis dotes de actor y bailarín. Me dije me van a tener que creer. Primero yo tengo que creérmelo para que me crean. Estoy loco, y gritaba, gritaba, me salía hasta pus por la boca, torcía la boca. Mi organismo me ayudaba y me producía cualquier cosa. Era mágico, producía unos estertores espantosos. Me golpeaba la cabeza, más de lo que me golpeaban ellos. Ellos me pusieron corrien-

te en todas partes, pero yo me golpeaba más. De otra forma no me lo hubieran creído. Y me salvé de la muerte. Nuevamente. Mi mamá me debe haber ayudado, aunque en ese momento estaba viva.

Yo me ayudé. Nos iban poniendo en unas graderías donde iban los torturados, los destrozados, los iban poniendo encima como muertos. Y dicen "este huevón se volvió loco échenlo pa' fuera". Y me dan una patada en el poto bien fuerte, y voy caminando haciéndome el loco, y me doy cuenta que no tengo ni un rasguño, y los demás compañeros era una cosa espantosa. Al mismo tiempo, dentro de lo terrible, un compañero mío, Julio Oliva que estaba totalmente moreteado me dice "¿y tú creís que vas a una función?" Y yo estaba regio, estupendo, hasta limpiecito...

Es realmente increíble que en esa situación uno todavía haga bromas. Me hice el loco tres días. No hubo más torturas. No consiguieron lo que querían. No sabía nada de nada, porque no había armas, no había guerra. Eran mentiras. Estuvimos tres meses esperando. Luego nos llevaron a un campo de concentración en el norte de Chile."

Esta es la única entrevista que se tiene de Gastón Baltra.

Gastón fue trasladado al Campo de Concentración Chacabuco en el norte de Chile. Allí llegó a la antigua oficina salitrera con más de mil quinientos presos políticos.

Apagón.

Escena 7

La prisión: "Chacabuco: Poesías"

Música. Coreografía de acciones sobre la vida cotidiana en el Campo de Concentración Chacabuco, mientras se proyectan distintas frases con textos informativos de Chacabuco que pueden ir concordancia con la coreografía o no.

Oficina salitrera de Chacabuco.
Ubicada en la comuna de Sierra Gorda, Región de Antofagasta.
Inaugurada en 1924 por Anglo Nitrate Company Limited.
Albergó hasta 5 mil personas.
Contaba con hospital, teatro, hotel, escuela, pulpería, mercado, gimnasio, piscina, canchas de fútbol y la plaza.
Funcionó hasta 1940, cinco años más tarde fue abandonada por completo.
Declarada Monumento Nacional en 1971 por el Gobierno de Salvador Allende.
Convertida en Campo de Concentración en 1973.
El 10 de noviembre se abrió con 450 prisioneros provenientes del Estadio Nacional.
Retuvo un total de 1284 prisioneros varones.
Las temperaturas alcanzaban 40 grados en el día y -2 grados en la noche.
Entre los prisioneros se encontraban Luis Alberto Corvalán, Alberto Gato Gamboa, Julio Palestro Velásquez, el cantautor Ángel Parra, los actores Gon-

zalo Palta, Juan Pablo Urzúa, Juan Fuentes, y el bailarín Gastón Baltra.

Para capear la inercia del presidio, Gastón comenzó a recitar poemas de memoria de Gabriela Mistral, Federico García Lorca y Pablo Neruda.

Luego junto con actores y otros compañeros de presidio conformaron un grupo de teatro llamado Los Chacabucanos, abrieron el teatro de la antigua oficina salitrera y deleitaban a los compañeros con presentaciones cómicas, donde incluso asistían militares y hasta comandantes.

Gastón Baltra fue liberado hacia finales de 1974, tras más de un año prisionero en Chacabuco.

Termina la coreografía. Apagón.

Escena 8

La relegación: "San Pedro de Atacama: San Juan"

Luz general. En escena vuelve la silla, la mesa, el vaso de agua, el micrófono, el computador, la pantalla de proyección, y el data. Francisco (el investigador) vuelve a la actitud de conferencia.

Francisco: Después de salir del Campo de Concentración Chacabuco Gastón estuvo un corto tiempo tratando de bailar en plena dictadura, hasta que nuevamente fue detenido y esta vez relegado a San Pedro de Atacama, nuevamente en el norte de Chile, nuevamente lejos de su familia.

En la entrevista que dio a Mabel Diana nos cuenta lo siguiente:

"Ser relegado era que te llevaban y te dejaban en un sitio y tenías que arreglarte como sea para vivir. Pero no podías salir de un área de 500 metros. La gente de izquierda que había estado presa y la que no, era vigilada. Y como yo me había activado de nuevo se enojaron conmigo y me relegaron a San Pedro de Atacama por Antofagasta. Otra vez en el norte. Un lugar maravilloso. Allí estuve relegado tres meses.

Allí organicé a los curas y a unos artesanos para hacer un festival todos los sábados con muestras de artesanías y orfeón. Y hasta los carabineros felices tomando trago y jugando cartas con nosotros. Los carabineros allí eran diferentes, de provincia, estaban menos mancillados, menos manchados de sangre. Cuando nos conocieron les dijeron que éramos terroristas, que éramos lo peor, pero nosotros lo pasábamos regio con ellos, que hasta nos proveían de alimentos. Lo que son las contradicciones de la vida.

Después de 500 metros fueron 510, y luego 550, luego más y hasta luego se podía salir de San Pedro de Atacama. Ilegalmente. Pero los carabineros nos dejaban. Pero una vez llegábamos de regreso de un balneario, de unas termas fabulosas, el Valle de la Luna. Veníamos con short y las toallas al hombro por el desierto y llegamos a la plaza, a un lugar que la iglesia nos dio, un recinto donde dormíamos. Y vimos a otros carabineros en la comisaría. Y yo les pregunté: ¿ustedes son nuevos aquí? "¡Si concha 'e tu madre, los otros se fueron porque ustedes los compraron! ¡¡Pa' dentro!!" Y pasamos dos días terribles...

Otra cosa simpática que pasó en San Pedro de Atacama es que tienen un santo que se llama San Juan. La iglesia grande, que es muy antigua y está construida desde los tiempos de la conquista, tiene un lado la capillita de San Juan, lleno de velas, todo lleno de velas.

Yo les había dicho a los otros relegados, hagámonos los católicos, vayamos a misa, que la gente nos vea. Qué vamos a hacer aquí, no podemos hacernos los revolucionarios.

Entonces íbamos a misa, comíamos y dormíamos.

Una noche escuchamos unos gritos: "¡¡Incendio, incendio!! Toda la gente al agua." Nos levantamos y como los relegados éramos jóvenes y fuertes ayudamos a apagar el fuego del santo. El santo era muy hermoso, una pieza antigua, se quemó entero. Quedaron unos fierritos no más. La gente lloraba, "¡qué terrible se quemó San Juan!"

Cuando llegó el cura, que era alemán, nosotros le ayudamos a hacer la colecta para comprar otro santito. De allí se fue una delegación de la iglesia y el alcalde a comprar otro santo. Y llegó un santito con peluca rubia y pestañas postizas, vestido de rojo y con lentejuelas. ¡¡Parecía el santo de un prostíbulo!! ¡Le dijimos por favor padre sáquele la peluca parece Marilyn Monroe!! Pero le gustó tanto a la gente que el San Juan milagroso se quedó así. Y allí está.

Al salir de la relegación me fui otra vez a la casa de mi hermana Mireya, pero seguían yendo para allá a buscarla. Entonces decidí irme al exilio. Primero me fui a Perú y de allí a Checoslovaquia, donde estaba mi hermana."

(Apagón)

Escena 9

El exilio: “Checoslovaquia: Espartaco”

Se proyecta vídeo del dúo del Ballet Espartaco del Teatro Nacional de Praga (Národní Divadlo)[7] . Mientras está el video, comienza la narración en off.

Francisco: Lo que vemos aquí es el dúo del Ballet Spartakus interpretado por los primeros bailarines del Teatro Nacional de Praga, cuyo nombre en checo es Národní Divadlo, aquí vemos a Vlastimil Harapes y Hana Vláčilová, Harapes es un bailarín famosísimo en Praga y compartió escena con Gastón Baltra.

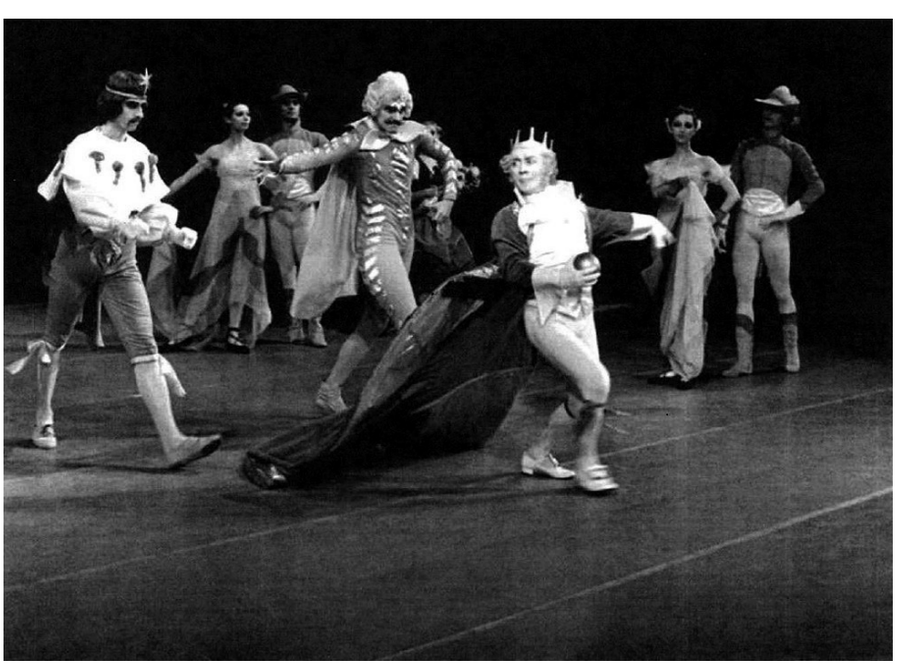
Termina el vídeo del dúo del Ballet Espartaco. Comienza la proyección de fotografías. Francisco entra en escena.

Sí, Gastón Baltra bailó en el Teatro Nacional de Praga pues después de ser detenido, prisionero y relegado, se exilió finalmente en Checoslovaquia, hoy República Checa, como una medida preventiva antes de volver a sufrir una nueva detención por agentes del Estado.

En el guion original que escribió Gastón, alcanzó sólo a nombrar esta escena y la tituló “Checoslovaquia: Espartaco”. No sabemos por qué Gastón le puso a esta escena “Espartaco”, nadie sabe qué recuerdo o qué anécdota quiso contar. Seguramente debe haber sido un Ballet que le gustó mucho o por el contrario uno que le cargaba, la verdad es que no lo sabemos. Lo que sí sabemos es que Gastón llegó a Checoslovaquia en 1974 porque allí también vivía en el exilio su hermana Mireya.

Gastón Baltra en Praga, Checoslovaquia - Archivo de René Baltrova

Francisco: Rápidamente el Partido Comunista ubicó a Gastón en el cuerpo de baile del Ballet del Teatro Nacional de Praga, ahí asumió diversos roles de carácter como el de esta foto del ballet *De cuento en cuento* de 1983.



Národní Divadlo 1983 - Gastón Baltra en De cuento en cuento - Archivo René Baltrova

7. *Ballet Espartaco del Teatro Nacional de Praga (Národní Divadlo), extracto del dúo con Vlastimil Harapes & Hana Vláčilová, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=CY7XZhogUHA&ab_channel=SUPRAPHON*

Gastón de alguna manera triunfó en el Teatro Nacional de Praga, bailó junto a grandes estrellas de la danza y era muy querido, al menos así lo afirma René Baltrova, su esposa. Sí, porque Gastón se casó en Checoslovaquia.

Národní Divadlo 1983 - Gastón Baltra en "Vana Precaución" - Archivo René Baltrova

Peter Ludwig Hertel: Marná opatrnost – coreografía Alicia Alonso – Jan Kadlec, Hana Vláčilová, Jaroslav Slavický – Ballet ND Praha 1980 (zdroj archiv ND Praha / foto Jaromír Svoboda)

Ella es René y estaba estudiando lengua castellana cuando una amiga le avisó de una fiesta en la que habrían latinos y así podría practicar el idioma, en esa fiesta conoció a Gastón y estuvieron casados por 7 años. En Checoslovaquia las esposas asumían el apellido del marido y le agregaban el femenino "ova", así de Baltra René asumió el apellido Baltrova hasta el día de hoy.

Gastón Baltra y René Baltrova en su luna de miel - Archivo René Baltrova

René cuenta que Gastón pudo juntarse con su compañera y amiga Rayén Méndez que también estaba exiliada, pero en París, y juntos prepararon una coreografía para retomar la creación que se frenó abruptamente en 1973. Gastón, a pesar de su éxito como bailarín de carácter, estaba aburrido de bailar clásico, quería bailar moderno y hacer obras con contenido social, con música chilena tal vez, pero no

encontraba partner. En otra oportunidad, logró juntarse con su maestro Patricio Bunster en Praga, él invitó al joven matrimonio a unas vacaciones en Dresden, donde les contó que planeaba volver a Chile.

Gastón entonces decidió lo mismo, volver cueste lo que cueste. Esa vuelta le costó su separación porque René nunca ni imaginó venir a Chile, a un país en el fin del mundo que además sufría una terrible dictadura. La pareja se separó en 1987, el año que Gastón retornó del exilio.

Escena 10

El retorno: "Chile otra vez: Maestro, estudio otra vez con Patricio..."

El texto es interpretado por todo el elenco, sumado a la primera música de la obra, al mismo tiempo se desarrolla una coreografía grupal que va interpretando lo que se narra. Los motivos de la coreografía son graficaciones corporales de las ideas de cada texto y poco a poco va rememorando fotogramas de distintas escenas de la obra.

Bailarín 1: Gastón llegó a Chile en 1987.

Bailarín 2: Se acercó nuevamente a Joan Turner y a Patricio Bunster, quienes tras su retorno fundaron el Centro de Danza Espiral.

Bailarín 3: Gastón volvió a tomar clases con sus maestros y de a poco a conocer a las nuevas generaciones.

Bailarín 4: Comenzó a dar clases de Danza Teatro y trabajar para distintas compañías teatrales donde hacía las coreografías de las obras.

Bailarín 1: Al regreso de su amiga Rayén Méndez, esta le invita a formar parte de una compañía peculiar con bailarines de más de 50 años, el proyecto se llamó Generación del Ayer.

Bailarín 2: Gastón se reencontró allí con sus antiguas compañeras del Ballet Popular Sonia Uribe y Olga Wishnjewsky, además de las bailarinas Carmen Aros y Mabel Diana.

Bailarín 3: Un choque lo lastimó profundamente en la cadera y no le permitió volver a bailar.

Bailarín 4: De a poco Gastón se fue encerrando y desapareciendo de la escena y del gremio.

Bailarín 1: Lamentablemente Gastón ya estaba sumido en el alcohol.

Bailarín 2: René Baltrova dice que cuando estaba en Checoslovaquia y extrañaba mucho su país, el país que fue y que ya no es, también se sumía en el alcohol.

Bailarín 3: En una de sus últimas apariciones a training en la Compañía Generación del Ayer, Gastón le dio la entrevista a Mabel Diana para que la publicara en su blogspot.

Bailarín 4: En esa misma oportunidad, Gastón le comentó a Mabel su idea de hacer un guion con la historia de su vida.

Bailarín 1: Más tarde le envió las primeras escenas de ese guion a Mabel y con los títulos de las siguientes escenas.

Bailarín 2: Un mapa que nos permitió seguir su vida o lo que él quiso contar de ella.

Bailarín 2: Gastón cierra la icónica entrevista así: "Yo Gastón Baltra Moreno soy el único bailarín en Chile que fui torturado, que estuve en un campo de concentración, que fui relegado y esa experiencia no me destruyó. La tengo viva para seguir creando. Algún día voy a encontrar bailarines jóvenes, maravillosos que tengan esa inteligencia corporal y mental para crear y hacer cosas para recordar esas vivencias. Eso no se tiene que olvidar... Este mensaje me salió del alma..."

Apagón.

Se proyecta:

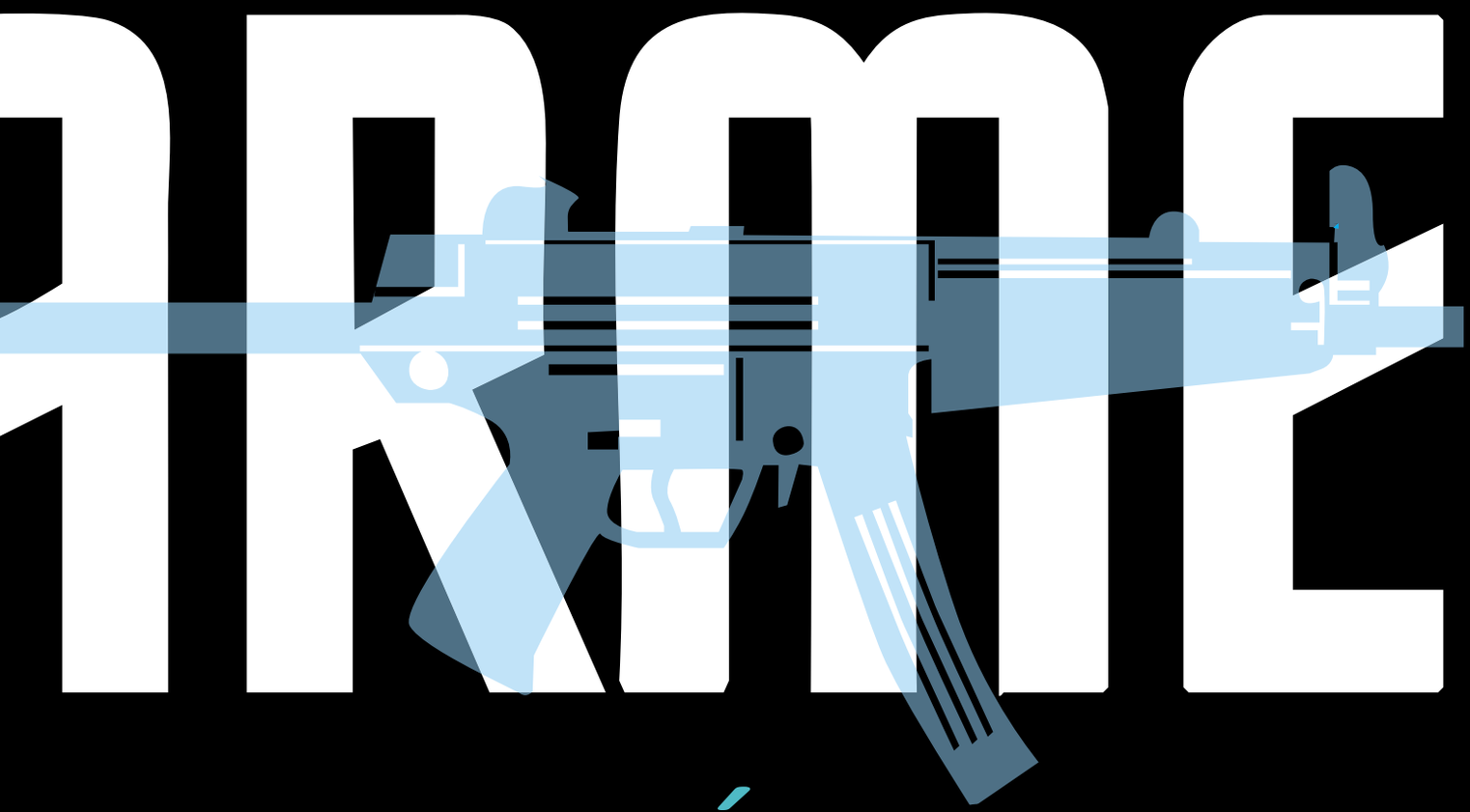
Gastón Baltra
Moreno
1945-2017

FIN

Bibliografía

- *Cifuentes, MJ. (2007).* Historia social de la danza en Chile. Visiones, escuelas y discursos 1940-1990. Santiago: Editorial LOM.
- *Diana, M. (2005).* Entrevista a Gastón Baltra, Revista Zona de Danza, Santiago: http://zonadedanza.blogspot.com/2005/10/entrevista-gastn-baltra.html
- *Jara, J. (2020).* Víctor, un canto inconcluso. Santiago: Fundación Víctor Jara (primera edición en español 1993, edición revisada, corregida y aumentada 2020. Título original Víctor, an unfinished song (1983). Londres: Jonathan Cape).
- *López, F. (2016).* Sin título que aguante, presentada en el Encuentro Coreográfico de Sala Arrau en el Teatro Municipal de Santiago.
- *López, F. (2021-2023).* Entrevistas personales realizadas a: Elena Gutiérrez, Fernando Beltramí, Fernando Cortizo, Olga Wischnjewsky, Rosita Celis, Patricia Estay y Sonia Uribe.
- *Pinto, J. (Coord. y Ed.); Moulián T., Garcés M., Gaudichaud F., Amorós M., Illanes M.A., Albornoz C., Valdivia V. (2005)*. Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular. Santiago: LOM Ediciones.
- *Puerto Audiovisual Producciones y Sindicato Nacional de Trabajadores Artistas de la Danza SINATTAD (2017).* El Ballet Popular [corto documental]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IUYFJflVKwE&t=4s
- *Sindicato Nacional de Trabajadores Artistas de la Danza SINATTAD (2021).* Dossier de postulación al Premio Nacional de Artes de la Representación y Audiovisuales 2021 para Joan Turner (realizado por Paola Aste, Jorge Olea y Francisco Paco López, por encargo del Sindicato Nacional de Trabajadores Artistas de la Danza).
- *Vidal, Virginia (26/01/2009).* Tren Popular de la Cultura- Chile 1971.
- https://www.cancioneros.com/co/229/2/tren-popular-de-la-cultura-chile-1971-por-virgina-vidal

PERFORMANCE LU

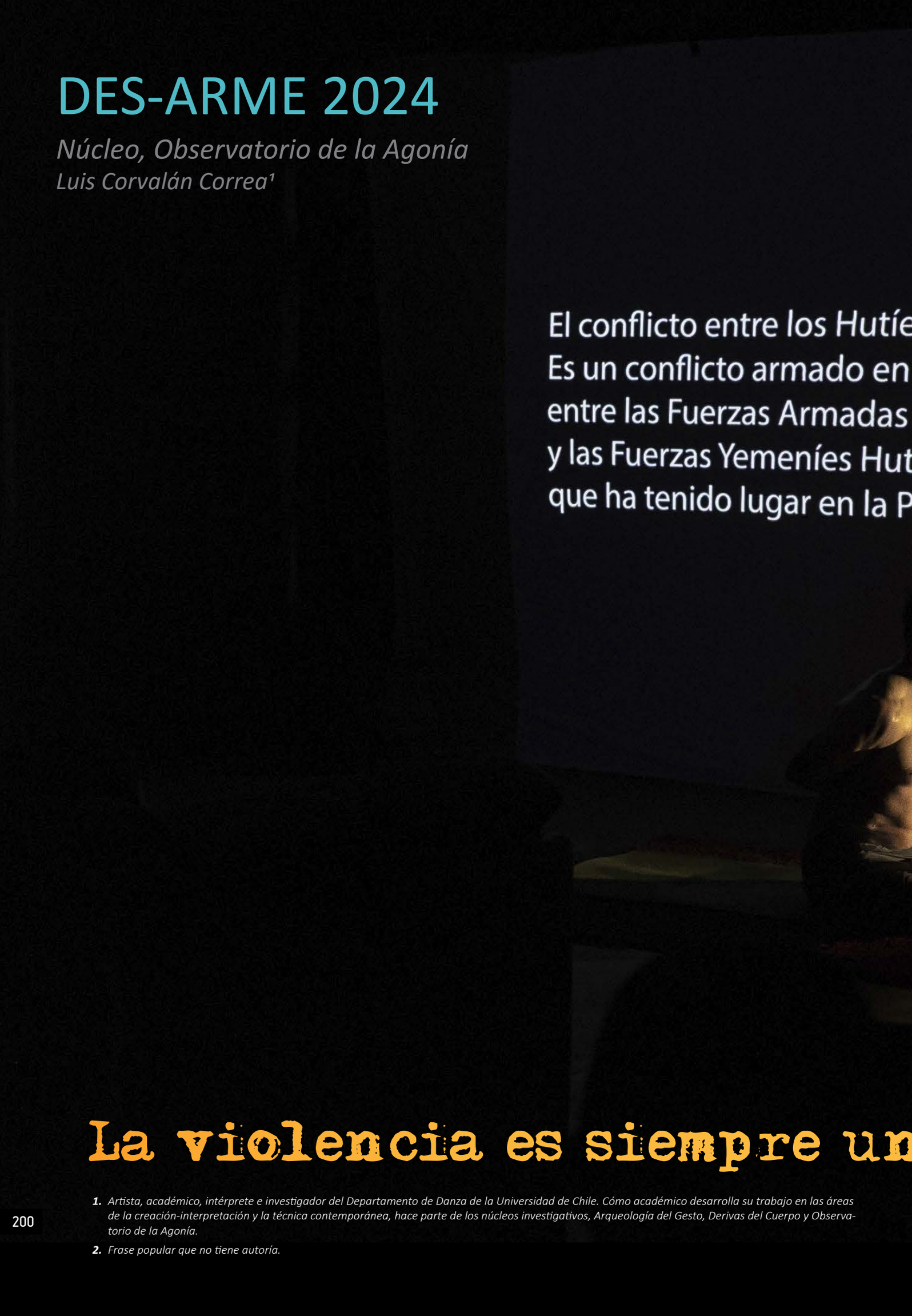


IS CORVALÁN CORREA

DES-ARME 2024

Núcleo, Observatorio de la Agonía

Luis Corvalán Correa[1]



La violencia es siempre un

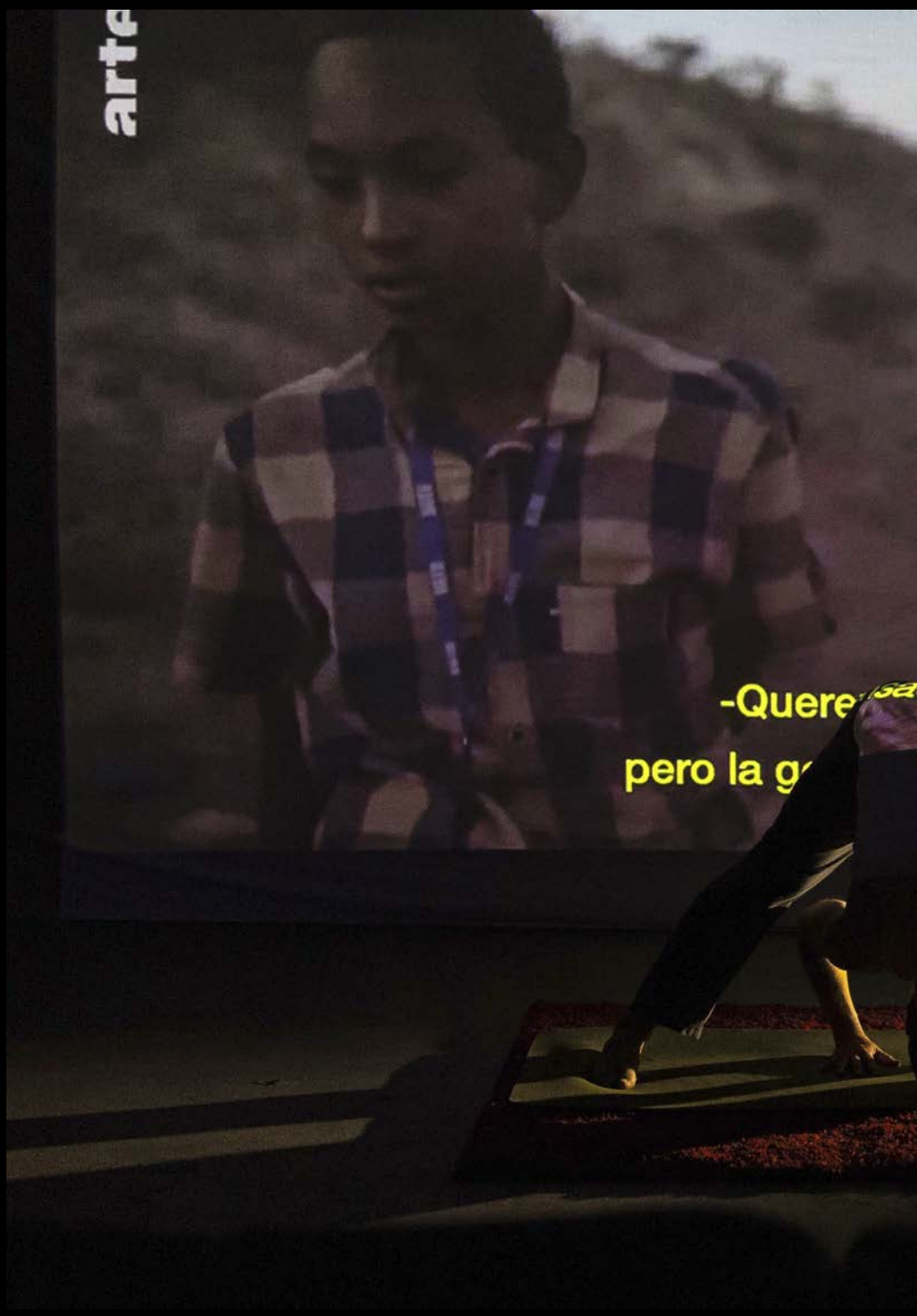
1. *Artista, académico, intérprete e investigador del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Cómo académico desarrolla su trabajo en las áreas de la creación-interpretación y la técnica contemporánea, hace parte de los núcleos investigativos, Arqueología del Gesto, Derivas del Cuerpo y Observatorio de la Agonía.*
2. *Frase popular que no tiene autoría.*

es y Arabia Saudita
curso
Reales de Arabia Saudita
cíes
Península Arábiga.

a derrota, aunque se gane[2]

Este nuevo proceso creativo se sustenta en las conversaciones interdisciplinarias que mantenemos en el Observatorio de la Agonía, un núcleo de investigación que iniciamos en 2018 en el contexto del séptimo Festival BIOBIOCINE, en colaboración con el artista y arquitecto Cristian Espinoza. Desde entonces, y de manera formal desde 2023, este equipo se ha consolidado como un núcleo investigativo dentro del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. A través de encuentros semanales, tanto presenciales como virtuales, desarrollamos proyectos colectivos e individuales. La particularidad de estos encuentros radica en que las contribuciones de cada miembro enriquecen los proyectos de manera global, influyendo en diversos aspectos, incluso cuando no todos participen activamente en todas las etapas. Los temas surgen de forma orgánica y nutren los distintos procesos creativos.

A principios de este 2024 se sumaron al colectivo la actriz y performer brasilera Carolina Sudati y la artista plástica y performer argentina Mercedes Invernizzi Oviedo, en conjunto desarrollamos un espacio virtual que define nuestro terreno de investigación: *"Observatorio de la Agonía es una plataforma de laboratorios de investigación artística interdisciplinaria que se enfoca en las profundas transformaciones del cuerpo y el territorio sudamericano en este presente posthumano y neo-extractivista. Nos interesa explorar las nuevas afectaciones en los cuerpos psico-físicos de los sujetos ciborgizados, y la agonía del cuerpo-tierra de nuestra macro-región como resultado de las operaciones globales del control del flujo viviente.[3]"*



Ya que nuestro núcleo se centra en el intercambio de ideas sobre territorio y corporalidad, en esta bitácora me interesa compartir un primer material sobre mi proceso creativo, el cual problematiza las corporalidades en contextos de conflicto armado.

Este tema, de gran relevancia en la actualidad, nos lleva a reflexionar sobre las observaciones de analistas como Graham Allison. Allison plantea la existencia de una creciente rivalidad entre grandes potencias, como Estados Unidos y China, y la posibilidad de conflictos similares a los descritos en la "trampa de Tucídides". Sin embargo, la situación es más compleja y no se limita a un conflicto generalizado entre estas potencias.

La invasión rusa de Ucrania, condenada por la Unión Europea y Estados Unidos, es un ejemplo de las tensiones geopolíticas actuales. Asimismo, el conflicto israelí-palestino es una fuente constante de inestabilidad en la región, con implicaciones para países vecinos como el Líbano y Jordania. Además de estos conflictos más visibles, existen numerosos otros que afectan a diferentes regiones del mundo y que merecen nuestra atención.

En la actualidad, asistimos a un profundo reordenamiento geopolítico en Medio Oriente, marcado por una inestabilidad crónica. La guerra civil siria, que lleva más de una década, ha desencadenado una de las mayores crisis humanitarias de nuestro tiempo, generando millones de desplazados, refugiados y traumas psicológicos en la población civil. La situación en Siria sigue siendo compleja y cambiante, con múltiples actores involucrados y un panorama incierto.

Por otro lado, Yemen sufre una hambruna generalizada y un colapso sanitario como resultado de la intervención militar liderada por Arabia Saudita y el bloqueo impuesto al país. Estos dos conflictos, junto con el conflicto israelí-palestino, las tensiones entre Irán y Arabia Saudita, y la inestabilidad en Irak, entre otros, reflejan la fragilidad de la región y la complejidad de sus dinámicas políticas

En África, países como la República Democrática del Congo, Etiopía, Nigeria, Mali, Somalia y Sudán se enfrentan a conflictos internos violentos, a menudo motivados por disputas étnicas, religiosas o por el control de recursos naturales. Estas situaciones han generado graves crisis humanitarias, con millones de desplazados y refugiados, y han obstaculizado el desarrollo de estas naciones.

DES-ARME es la performance que me ha permitido explorar la diversidad de los conflictos armados actuales. Según Wikipedia[4], en este momento existen 56 territorios en conflicto, clasificados según su naturaleza, objetivos, escala e intensidad. Este trabajo artístico busca establecer una conexión profunda con el espectador, explorando sus fragilidades y sensibilidades más íntimas. A través de la performance, invitamos a una reflexión personal sobre el contexto actual.

Sin embargo, esta inmersión en el mundo de los conflictos ha tenido un impacto emocional significativo. La exposición constante a imágenes perturbadoras de sufrimiento, miedo, destrucción y desesperanza, ha generado en mí pensamientos intrusivos y una gran carga emocional compleja, por lo que he tenido que desarrollar estrategias de regulación en el plano emocional y corporal para poder continuar con este proceso de búsqueda.

Son estas estrategias las que se van transformando en el dispositivo escénico performático, donde un material audiovisual, una práctica de regulación corporal y psicoemocional más una serie de composiciones musicales de la cultura india, son los que dan consistencia a esta nueva creación.

La performance DES-ARME ya fue compartida en EspacioKuriche en la ciudad de Concepción y en la inauguración del Festival Nómade 2024 en espacio Flor de Agua, en la ciudad de Puerto Montt.

3. *Espinoza Cristián, Corvalán Luis, Julio 2024 (https://observatoriodelaagonia.og/)*
4. *Wikipedia. (2024, mayo 16). Anexo:Guerras_y_conflictos_actuales https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Guerras_y_conflictos_actuales*

Vómitos inconexos de una investigación intensa…

I

Impotencia y desesperanza ante tanta miseria que se desprenden del poder.
La guerra es una estrategia deshumanizante en donde sólo importa vencer.
Océanos de codicia hacen temblar la tierra,
destrucción de territorios, cuerpos y ruinas,
mutilación de ramas, rocas, piernas y sueños.
Muros en el suelo, zanjas como ríos de horror,
desplazados y dañados por miedo al impacto.
Carcajadas repugnantes suenan en cada estallido,
la avaricia de pocos el sufrimiento de muchos,
cuerpos desprovistos de alma, yace en las llanuras frías y desoladas…

II

Guerra, fiesta de bestias, devoras mi mente y la tierra,
escupes fuego ácido, sin dejar ver tu rostro,
sembrando sangre y rencor en mi alma.
Tus garras metálicas desgarran mi piel,
y tus dientes de acero muerden mi carne.
Guerra, máquina de guerra[5] amorfa de cien cabezas,
cómo te detesto, cómo te detesto.

III

La tierra siempre atenta, escucha siempre fértil,
hoy se reseca con el sonido de las bombas que dejan residuos y escombros.
Es la avaricia del hombre y sus banderas, que transan en las bolsas de valores.
pocos árboles fuertes y altivos van quedando,
ellos son los testigos de esta devastación multifocal,
ríos y esteros agonizan al desdén de termoeléctricas que alimentan la producción nuclear.
Donde apretar el botón de la quietud máxima para calmar esta ansiedad mortal.

IV

En este mundo que da guerra sin tregua,
es la máquina de guerra, mi cuerpo, tú cuerpo, nuestra mente,
va devorando formas y escupiendo horror.
Nomadismo colectivo y múltiples direcciones, huye de la muerte salvaje,
que desgarra rocas y fragmenta cuerpos desnudos a la tierra mineral.
Devenir planta, devenir aire, devenir agua, devenir fuego,
Cambiar de forma, movilizar el contenido, dejar la tormenta pasar
y dar paso al otro tiempo, ese tiempo que no deja huellas y no tiene sobra.

5. *Concepto desarrollado por Guile Deleuze y Felix Guattari en su obra Mil Mesetas "Maquina de guerra como una contraposición al Estado y sus estructuras de poder. En lugar de una entidad física, la máquina de guerra es una metáfora que representa un conjunto de fuerzas y procesos que escapan a la lógica estatal"*

Guerra, fiesta de bestias
Mutilación de ramas, roca
Océanos de codici

as, piernas y sueños
a hacen temblar la tierra

La República Democrática del Congo se encuentra sumida en un conflicto armado desde 2004, lo que ha generado una crisis humanitaria de proporciones catastróficas. Esta imagen, difundida por France 24 en español, muestra la difícil situación que viven militares y civiles en el país. Según los últimos datos disponibles, en 2024 se han contabilizado al menos 3.445 fallecidos, una cifra que subraya la gravedad de la situación

Las imágenes del documental 'La guerra del Tigray', producido por ARTE, un conglomerado audiovisual franco-alemán especializado en documentales, nos muestran la cruda realidad de este conflicto que ha asolado la región de Tigray desde noviembre de 2020. Con más de 7.280 fallecidos hasta la fecha, según cifras preliminares, y un desplazamiento masivo de población, la guerra del Tigray se ha convertido en una de las crisis humanitarias más graves de África.

Imagen 2.1 Mujer herida en Combate

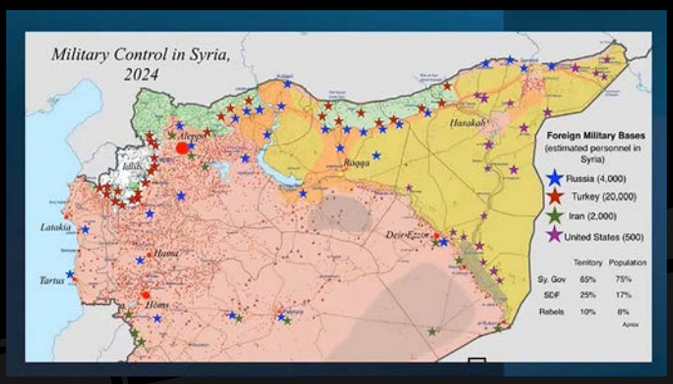
Imagen 2.2 Mujer combatiente.

Imagen 2.3 Población en proceso de desplazamientos territoriales a causa de la guerra civil.

La imagen, difundida por el medio informativo Alghd el 10 de marzo de 2021, documenta un incidente desgarrador en el marco del conflicto israelí-palestino: el secuestro de un niño de aproximadamente 10 años por parte de fuerzas israelíes. Las imágenes muestran al menor siendo arrastrado a la fuerza, en medio de los gritos desesperados de sus familiares. Este acto de violencia, lejos de ser un hecho aislado, refleja la grave situación humanitaria en la región. Según datos preliminares, el conflicto ha cobrado la vida de más de 32.517 personas en 2024

la avaricia de pocos,

La noticia 'Devastación en pueblos del Líbano', transmitida por el canal 26 de CCTV, un conglomerado mediático chino, nos muestra imágenes impactantes de la destrucción causada por los ataques aéreos israelíes el 21 de octubre de 2024. La fotografía revela edificios reducidos a escombros, evidenciando el sufrimiento de la población civil.



Este mapa muestra la distribución de las bases militares de Estados Unidos, Rusia y Turquía en el país sirio. Ahora esta información se encuentra en suspenso, debido al actuar de los rebeldes que vienen de derrocar el gobierno de Bashar Al Assad este 8 de diciembre, luego de 11 días de enfrentamientos. Esto demuestra lo dinámico de los territorios en conflicto. Este conflicto ha dejado un saldo de al menos 3.942 muertos en 2024, según cifras preliminares.

Sobreviviente que observa a un drone que lo vigila y lo amenaza en una trinchera, esta es una de las nuevas tecnologías que se están implementando en zonas de combate, la máquina frente a la fragilidad del hombre.

Imágenes tomadas el 22 de septiembre del 2024 por el Grupo de combate K-2 de la brigada 54a ucraniano. (canal de YouTube)

La imagen, difundida por el canal occidental France 24 en español el 15 de abril de 2024, ofrece un sombrío testimonio de la guerra civil que azota a Sudán desde hace un año. En ella se observa a un grupo de soldados armados reunidos alrededor de una camioneta, donde un líder militar dirige una reunión. Este conflicto, que estalló el 15 de abril de 2023 entre las Fuerzas Armadas Sudanesas y las Fuerzas de Apoyo Rápido, ha sumido al país en una espiral de violencia que ha cobrado la vida de al menos 7.654 personas en 2024

Vemos una imagen de un grupo de mujeres secuestradas por el grupo terrorista Boko Haram en abril del 2014, este es un conflicto que se mantiene vivo a la fecha con un saldo de 1.432 fallecidos en 2024 según cifras preliminares.

Noticias desarrolladas por la agencia occidental AFP News en español, tiene su sede principal en París, Francia.

el sufrimiento de muchos

Imágenes de enfrentamientos entre militares y terroristas en plena ciudad con civiles en las calles.

Noticias desarrolladas por la agencia occidental AFP News en español, tiene su sede principal en París, Francia.

La guerra civil en Myanmar, que se prolonga desde hace años, ha dejado una profunda huella en el país. La imagen de un joven amputado, difundida por France 24 el 11 de febrero de 2024, es un doloroso recordatorio de la violencia que sufren los civiles. Con más de 12.450 fallecidos en 2024, la crisis humanitaria en Myanmar exige una mayor atención por parte de la comunidad internacional.

Guerra, fiesta de bestias

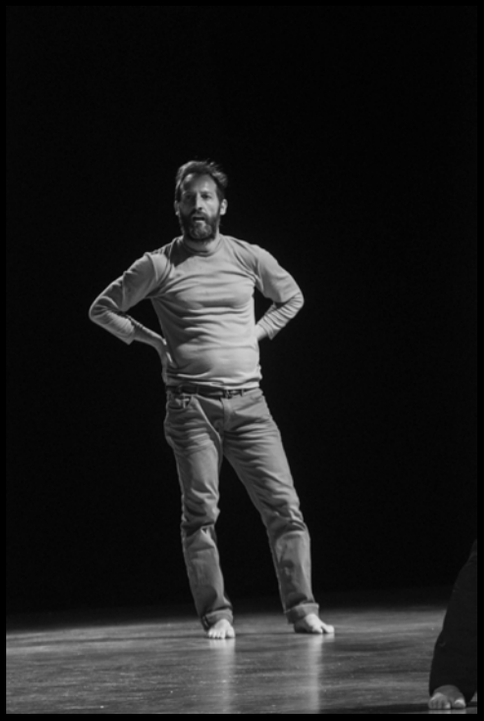
Bibliografía

- Wikipedia. (2024, mayo 16). Anexo: Guerras y conflictos actuales. Wikipedia, La enciclopedia libre. Recuperado el Octubre 14, 2024, de https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Guerras_y_conflictos_actuales#Referencias
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

IMÁGENES DE LA OBRA

Imágenes Performance EspacioKuriche Concepción, noviembre de 2024.
Imágenes realizadas por Gatobomba productora audiovisual.

ESPACIO DE ARTE FLOR DE AGUA
REVUELO
GATO BOMBA.CL ESTUDIO AUDIOVISUAL
ESPACIO KURICHE
IMAGINARIA Audiovisual



Fotografías Alonso Espinoza

Luis Corvalán Correa, Artista Coreográfico, Académico e Investigador.

Egresado de Ingeniería Mecánica USACH. Licenciado en Ciencias Humanas y Sociales, mención en Antropología, en la Universidad de Lumiere Lyon 2. Máster en Artes, con finalidad en Investigación, mención Musicalidad, Especialidad Danza, en la Universidad de Paris VIII, Saint Denis.

Desde el 2000, comienza a trabajar como intérprete con diversos coreógrafos y directores teatrales chilenos, entre ellos, José Luis Vidal, Marisol Vargas y Amílcar Borges. Luego viaja a Francia, a la ciudad de Montpellier y trabaja en la Compañía R.a.M.A ,dirigida por Fabrice Ramalimgom. Luego en París trabaja como intérprete en la compañía Le Gent D'Uterpan, dirigida por los coreógrafos Frank Apertet y Annie Vigier.

El 2004 dirige su primera obra, PHISYS, Observando la física Clásica. El 2006 viaja a Francia becado por el Instituto Chileno Francés para desarrollar un proyecto de creación en el centro del Centro Coreográfico de Montpellier, dirigido por Matilde De Monier. Luego en Lyon realiza la formación Del Intérprete al Autor, en el Centro Coreográfico Nacional de Rillieux-La-Pape, dirigido por Maguy Marin, donde crea un solo PPP (Proyecto Power Points), La procesión, Una comedia ancestral entre otras experiencias escénicas que fueron presentadas en distintos teatros y festivales de europa.

Desde el 2015 a la actualidad es académico del Departamento de Danza de la Universidad de Chile realizando diversos seminarios de técnicas contemporáneas, de improvisación y laboratorios de composición para las salidas de intérprete en danza, pedagogía en danza y para el Magíster en Artes Coreográficas. Se ha desempeñado como coordinador de extensión y de investigación del departamento y actualmente subdirector departamental.

Aguas Transcorporales: experiencias en torno a la ecología de las aguas con HAMMAM y AWA

Javiera Peón-Veiga[1]

Desde el 2019 las aguas han venido acompañando y sosteniendo los proyectos e investigaciones que he estado propulsando. Aguas extrañas, aguas desconocidas, aguas promiscuas, aguas lentas, aguas invertidas, aguas gel, aguas trans, aguas que atraviesan y dan forma a una infinidad de cuerpos intereconectados, enlazados a escalas moleculares, escalas humanas, escalas geológicas, y tantas más. Aguas *transcorporales* que borronean contornos, interrogan los límites entre cuerpos, diluyen la materia, abren espacios hacia lo indeterminado e indefinido que nos constituye. Aguas entre, con y a través de los cuerpos. Escuchar, sentir y pensar con las aguas se ha convertido en una práctica de investigación que cultiva una sensibilidad húmeda, un espacio-tiempo dilatado, desacelerado, que se inclina hacia estados en tránsito y hacia el diseño de experiencias colectivas e íntimas que potencian la regeneración y el cuidado.

1. *(Santiago de Chile, 1978) Coreógrafa, investigadora, performer, gestora. Su búsqueda se centra en diseñar experiencias inmersivas que interrogan los límites entre el interior y exterior de los cuerpos, entre lo íntimo y lo público, entre lo visible e invisible. Ha explorado la respiración, la sexualidad, el sonido y el agua como fenómenos y materialidades para habitar lo entre y como maneras de expandir el pensamiento acerca de cuerpos-entornos y sus afecciones.* ***www.javierapeon-veiga.com***

HEY, ¡QUÉ CAUCE MÁS FEN

En compañía de colaboradores entrañables, los procesos creativos se han configurado como campos para ejercitar prácticas de colaboración y co-creación que han sido fundantes y vitales para el despliegue, emergencia y elongación de la imaginación. Espacios para sumergirnos colectivamente hacia lo desconocido y desde allí contornear las materias, humedecer las pieles y recovecos sensibles, siempre con un impulso por traficar saberes, desdibujar autorías y jerarquías, contaminar miradas, diluir hábitos y expandir las fronteras individuales para ir generando producciones y prácticas que cobran vida propia. Con HAMMAM nos constituimos como núcleo creativo juntas con Rodrigo Sobarzo, impulsor de las magias sonoras; Natalia Ramírez Püschel, alquimista de las hebras físico-cuánticas del ejercicio de la documentación; Claudio Muñoz, médico artista y compañero fraterno de rutas; y Antonia Peón-Veiga, arquitecta y diseñadora de los destellos de luz. Durante todo el proceso creativo participamos conjuntamente en la investigación y co-creación, invitando también a otrxs colaboradores a nutrir el proceso e intercambiar desde sus ámbitos, como la música, arte sonoro, neuroartes, terapias corporales, geografía y arquitectura. Siempre me ha motivado profundamente reunir en los proyectos a colaboradorxs de diversos ámbitos –científico, humanidades, artes, prácticas somáticas, estudios culturales y más– para participar de las investigaciones de manera transdisciplinar y así ensanchar las perspectivas de abordaje, aprendizaje, y las formas de producir conocimiento.

OMENAL PARA MOJARSE!

TRAFICAMOS AGUAS MADRES ESCAPANDO DE LOS PUNTOS DE CONTROL

Con este equipo nuclear, cada quien aportando desde sus especificidades y singularidades, fuimos construyendo un sustrato creativo del cual derivaron diversas piezas: 20 cápsulas sonoras, prácticas corporales, sesiones de lectura y escucha, láminas poético-visuales, una pieza audiovisual, una performance, y una publicación –espacio editorial formado por segmentos que comparten contenidos del proceso, mediante materiales como poemas, escrituras colectivas, un cassette digital con cancionero, un póster-ecosistema del proyecto y una colección de textos reflexivos, notas y dibujos del proceso–. HAMMAM es un proyecto que iniciamos el 2019 y se desarrolló a fuego lento –con pandemia inaugurando el proceso y marcando el modo de relación que estableceríamos–, contando con un tiempo dilatado para ahondar con profundidad y crear un ecosistema e imaginario basal, un caldo de cultivo desde donde chorrearían diversas manifestaciones para ser compartidas en distintas medialidades y formatos. Justo antes del inicio de la pandemia hicimos un viaje al desierto de Atacama y habitamos su particular y poderosa geografía, buscando fuentes de agua y encontrándonos con aguas termales, campos geotérmicos, cascadas, aguas subterráneas, tormentas eléctricas, lagunas, salares, piedras vivientes (estromatolitos) y, por sobretodo, sintiendo con nuestros cuerpos la experiencia de respirar y pasar días en esas tierras tan cargadas de minerales, aguas misteriosas y escondidas. Fue un viaje iniciático matriz del proyecto, fuimos atravesadxs por el desierto y eso marcó lo que pasaría con HAMMAM.

L AGUA NO
MPE LA ROCA
R SU FUERZA,
NO POR SU
RMANENCIA.

abre tus axilas
chupa tu saliva

SACUDE TU
UA CEREBRAL

EL
AGUA
ES
EL
ALIEN

LAS PALABRAS QUEMAN

La pandemia nos aplastó y trabajamos alrededor de 8 meses de manera virtual. Esto cambió nuestro rumbo y fuimos descubriendo una metodología de trabajo en la cual la escritura pasó a ser el cuerpo del proyecto. Mediante ejercicios de escritura colectiva fuimos intentando establecer una relación cercana en circunstancias de distancia, y así encontramos una manera de contactarnos, tocarnos y volcar toda nuestra sensorialidad allí, en un cuerpo virtual-escritural que pasó a ser un organismo fundamental. Nos dedicamos meses a escribir colectivamente en simultáneo y diferido, produciendo escritos que intersectan fuentes científicas, ficción y especulación poética, generando una metodología de drenaje y un sistema de retroalimentación entre la escritura, la escucha de registros de campo del desierto y nuevas creaciones sonoras y vocales que fuimos desarrollando. Así, las escrituras devinieron cápsulas sonoras, las que a su vez volvieron a transformarse en escrituras y así sucesivamente, en una circulación promiscua y circular entre escuchas, voces, palabras, afectos, pulsos de teclados y google drives.

Imagen:
Partitura pieza escénica HAMMAM.
Realizada por Claudio Muñoz y Javiera Peón-Veiga

50 TONELADAS DE AGUA PASARÁN POR TU CUERPO A LO LARGO DE LA VIDA

Somos cuerpos de agua. Entre el 70% y 80% de nuestros cuerpos está compuesto de agua. Somos cuerpos húmedos y formamos parte de un sistema hidrológico interconectado entre interiores y exteriores. Dependemos de las relaciones que establecemos con los espacios dentro y fuera de nuestros cuerpos, del intercambio con el aire, de las entradas y salidas del agua en sus distintos estados. Somos una tecnología húmeda, inestable, transicional, y como tal, en los proyectos HAMMAM y AWA nos hemos volcado a sentir y pensar nuestras relaciones con los entornos desde una perspectiva ecosomática: somos cuerpo y entorno a la vez, estamos dentro y fuera simultáneamente, nos afectamos recíprocamente en dinámicas que nos moldean y conforman. Nuestras materialidades, fluidos, evaporaciones y sedimentaciones, forman parte de un ecosistema entrelazado, interdependiente y co-emergente.

MASAJES AL AGUA

Reconocemos al agua como un organismo vivo en permanente movimiento, lo cual implica constatar su fuerza transgresora de los límites entre cuerpos, su capacidad para moldear y ser moldeada mediante relaciones de intimidad y roce a escalas corporales, geológicas, moleculares. Humedecer la escucha, el pensamiento y las membranas, lo venimos proponiendo como un ejercicio para atender a la vitalidad de las conexiones líquidas que desdibujan contornos, filtran la materia, canalizan memorias, y extrañan nuestras participaciones dentro un extenso sistema hidrológico. Nos aproximamos al agua como una geografía en constante resistencia y metamorfosis, una geografía viscosa en ensamblaje con una multiplicidad de otras fuerzas, que hace emerger relaciones de contaminación y afecto entre fisiologías, geologías, anatomías, fenómenos climáticos, y que entrelaza a la vez dimensiones materiales, emocionales, físicas, espirituales, sonoras, entre otras. Una entidad liminal por la cual transitan energías vivas. Un portal de la memoria que transporta señales, vibraciones e informaciones milenarias. El agua nos invita a interrogar las nociones de tiempo, linealidad, escala e individualidad, y sitúa nuestra atención en su compleja trama ecológica.

Foto: Fernanda Ruiz

Foto: João Octávio Peixoto / TMP

los glaciares dan el ritmo

secretamos entre 1 y 1,5 litros de saliva al día

EN ESTE RECINTO RESPIRAMOS

Con HAMMAM proponemos experiencias de purga colectiva inspiradas en las prácticas tradicionales de baños de sudor o calor presentes en distintas geografías y culturas a lo largo de la historia, generando piezas inmersivas que exploran el vapor de agua y el sonido como cuerpos medioambientales, medios táctiles, y el baño como práctica social de sanación donde se frotan los bordes entre lo íntimo y lo público. El vapor y el sonido son elementos que nos ayudan a interrogar esa frontera entre la materialidad y la inmaterialidad de las cosas. En HAMMAM concebimos al cuerpo como nuestro primer territorio, nos interesamos en abrir un proceso de investigación y creación que indague en los procesos internos y profundos de la experiencia corporal, tanto a nivel fisiológico, emocional, relacional, psíquico y energético, explorando medios como el campo sonoro y el vapor de agua y sus potencialidades para afectar y transformar al cuerpo. Asimismo, interesándonos en abordar la danza y el movimiento como prácticas de vitalidad, regeneración y sanación, que puedan habilitar espacios para la participación y el encuentro activando al cuerpo y la conciencia en diversos niveles, donde se cruza lo personal e íntimo con lo público y colectivo.

la materia no se
entiende

que las aguas
descansen

SUDAR SUE

En la medida que fuimos estudiando la cultura de los baños en diversas geografías, se nos hizo evidente ahondar en el sudor como un mecanismo que regula la salud del cuerpo, la transpiración como una acción corporal que sucede permanentemente con distintas intensidades y que transforma y alquimiza nuestros fluidos en vapor. Atender a la piel como órgano y membrana abierta hacia dentro y hacia afuera que permite la liberación de toxinas y el constante tráfico e intercambio de sustancias, y particularmente atender al agua que somos y a su circulación dentro y fuera de nuestros cuerpos, nos situó en un camino en el que fuimos concibiendo cada vez más al cuerpo como parte de un gran sistema interconectado, un soma planetario, en donde la experiencia corporal no puede separarse del ecosistema en el que existimos, respiramos y actuamos.

Foto: Soledad Llodrá

Foto: Soledad Llodrá

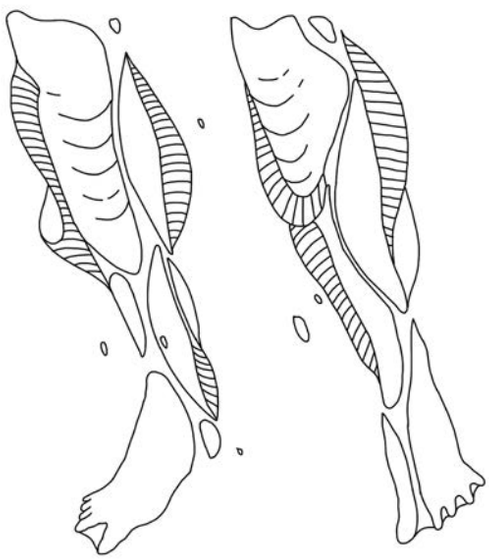
ENA A SAL

Por otro lado, investigar el vapor de agua nos llevó a contactarnos con sus propiedades medicinales asociadas a la ionización del aire (el aire se carga eléctricamente de iones negativos lo cual tiene propiedades beneficiosas para la salud). El vapor, al ser producido por calor, como sucede al estrellarse agua sobre piedras hirviendo (como se practica en los temazcal y sauna finlandés, entre tantos otros) o al producirse bajo mucha presión, como ocurre en las cascadas al chocar el agua y formarse agua pulverizada en suspensión, facilita que el oxígeno en el aire sea mejor asimilado por nuestro sistema respiratorio con un efecto vitalizante. Esto, sumado a todos los beneficios asociados a los baños de contraste y cambios de temperatura abruptos practicados en los diversos tipos de baños de sudor, nos interesó para abordar estos fenómenos con un foco situado en la experiencia corporal.

Foto: Andrea Jert Bustos

LA ALTA CONCIENCIA RESID

Decir que HAMMAM es un proyecto en *baja definición* o *low definition* tiene que ver con intentar hackear el paradigma de la *alta definición* o *high definition* que tanto domina y determina la cultura occidental. Abordar la baja definición apela a que las fronteras entre cuerpos son borrosas, indeterminables, porosas, difusas, y el vapor es un gran aliado para tratar estas cuestiones. Nos basamos en la exploración del vapor como un estado del agua, el cual nos interesó inicialmente por su imposibilidad de ser aprehendido, porque es inasible, impredecible, escurridizo, difuso, y porque habilita ambientes borrosos, indefinidos. Esto también nos ayudó a pensar la experiencia somática en baja definición, y situarnos en ese entendimiento nos ha abierto espacios misteriosos para expandir la noción de cuerpo, conciencia, experiencia y colectividad. En definitiva, se fue revelando un interés por atender a la performatividad del vapor, por un lado; y al *vapor como estado*, no solo del agua, sino un estado posible, siempre en transición, desde el cual establecer relaciones y comprender nuestros procesos corporales, psíquicos, espirituales, mentales. El vapor es convocado como estado: un estado borroso, un estado del agua, un estado con poderes medicinales, un estado liminal, un estado táctil, un estado pulverizado, un estado en transición, un estado de conciencia.



práctica corporal *AWA*

PIES PECES

sumerge los pies descalzos en agua fría
abre y cierra lentamente el espacio entre
los dedos de los pies
toca y acaricia con la planta de uno
los contornos del otro

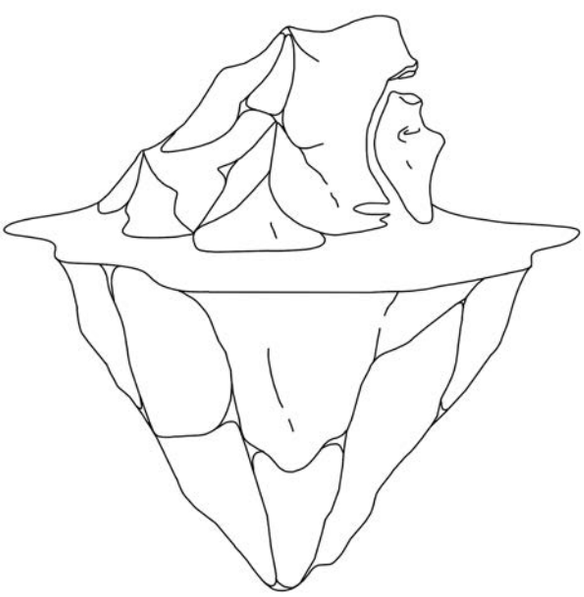
los pies nadan como peces
cuales lenguas que se lamen bajo el agua
y escuchan las mareas de otros planetas

práctica corporal *AWA*

CABEZA GLACIAL

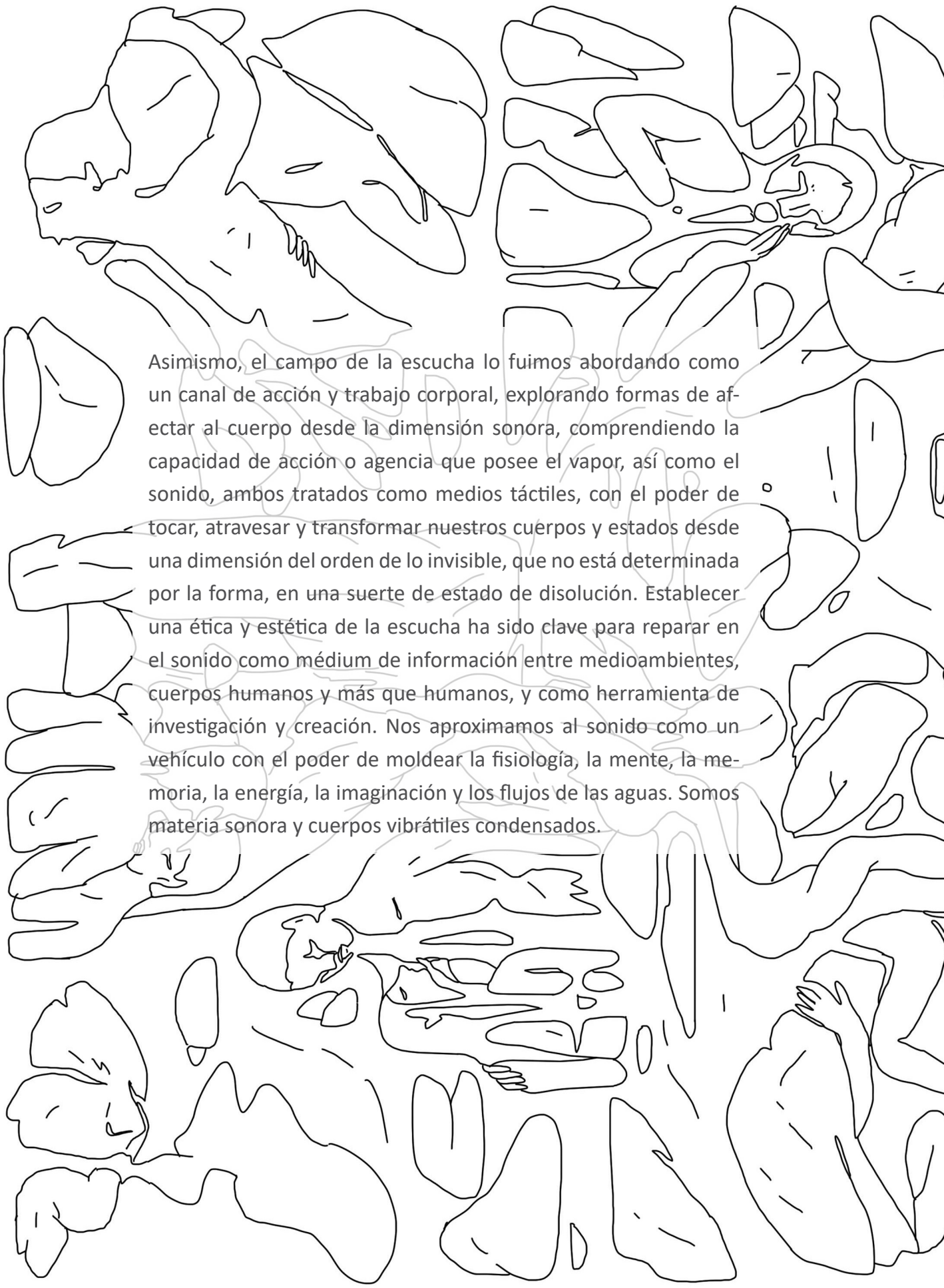
mete la cabeza en agua con hielo
siente el pulso del cráneo respirando en contacto
con el frío
descansa los relieves de la mente

imagina el peso de un glaciar
cede el peso de la cabeza
y deja que la gravedad haga su trabajo



Prácticas Corporales de la publicación editorial AWA.
Ilustraciones de Cristián Toro

LA VOZ ES SONIDO



Asimismo, el campo de la escucha lo fuimos abordando como un canal de acción y trabajo corporal, explorando formas de afectar al cuerpo desde la dimensión sonora, comprendiendo la capacidad de acción o agencia que posee el vapor, así como el sonido, ambos tratados como medios táctiles, con el poder de tocar, atravesar y transformar nuestros cuerpos y estados desde una dimensión del orden de lo invisible, que no está determinada por la forma, en una suerte de estado de disolución. Establecer una ética y estética de la escucha ha sido clave para reparar en el sonido como médium de información entre medioambientes, cuerpos humanos y más que humanos, y como herramienta de investigación y creación. Nos aproximamos al sonido como un vehículo con el poder de moldear la fisiología, la mente, la memoria, la energía, la imaginación y los flujos de las aguas. Somos materia sonora y cuerpos vibrátiles condensados.

Y VAPOR A LA VEZ

Ilustración de la Práctica Geoerótica,
parte de la publicación editorial AWA.
Ilustración de Cristián Toro

Piedra volcánica que nos acompañó durante el proyecto HAMMAM, ofrendada por Natalia Ramírez Püschel

Dispositivo emisor de vapor, hecho de biomaterial y electrónica para el proyecto AWA, por Cristo Riffo

Foto: Gonzalo Donoso

ES TIEMPO DE OSCURIDAD Y AGUA

Desde el 2023, AWA da continuidad a las prácticas y metodologías desarrolladas desde HAMMAM, así como a la escucha de las aguas en su circulación, transformaciones y procesos, a través de cruces y relaciones entre prácticas somáticas ligadas a la salud y las ciencias de la Tierra. Se suman al equipo nuclear de HAMMAM las preciadas colaboraciones de Rodrigo Chaverini y Varinia Canto Vila como performers y co-creadores, así como Cristo Riffo, artista medial, con el diseño de dispositivos de agua hechos de biomateriales y electrónica. Colaboramos también nuevamente con la terapeuta craneosacral Núria Buch Canet y el geólogo glacial Esteban Sagredo, entre otrxs, para articular diálogos, especular y poner en tensión y relación perspectivas somáticas y ecológicas en torno a las aguas que nos componen, atraviesan y sostienen. Habilitamos prácticas, laboratorios, 10 cápsulas sonoras, una performance, una publicación como práctica y dispositivos concebidos como tecnologías de conciencia para el cuidado y regeneración de cuerpos-ecosistemas.

Foto: Soledad Llodrá

Foto: Soledad Llodrá

0.15

SUDA!

El agua no existió desde siempre
en el universo.
La demanda de agua diaria per cápita
ha llegado a tal nivel que equivale a
que si cada piedra contenida en la
esfera clamara el 0.00001% del que se
establece como Vapor Universalis.
Siendo éste el estatuto vigente al
día presente.
El tráfico de agua que comenzó el
año 2020 utiliza agua linfa como
electricidad.
Es importante que protejas tu salud.
No evapores tus vapores en la
vía pública.
Cuidado con la desmaterialización.
Usa tus sueños para evacuar agua.
El agua no existió desde siempre
en el universo.
El 60% del peso corporal es agua.
Toma una calculadora y multiplica el
peso de tu cuerpo en kilos x 0.6.
Aquel valor corresponde a los litros de
agua líquida contenidos en tu cuerpo
en este momento.
3 minutos de ducha equivalen al
volumen aproximado de agua de un
cuerpo humano.
El agua se distribuye en los espacios
celular, vascular e intersticial.
El cuerpo es un contenedor de agua.
Vuelve a multiplicar el peso de tu
cuerpo en kilos x 0.4 para conocer la
cantidad de agua líquida en litros que
contienes en tus células.
Multiplica el mismo valor original x
0.05 para descubrir cuánta agua tienes
dentro de tus vasos sanguíneos.
Finalmente, multiplica tu peso por
0.15 para estimar tu cantidad de agua
intersticial.

Las aguas madres o viscosas no trans-
parentes lideran el mercado negro.
¿Cómo tratar el agua corporal?
Posiciónate en el desierto.
La vida es sutil.
La humedad es subterránea.
Percibe tu constitución ósea y mineral,
el resto es agua.
Orientación norte.
Desierto aparentemente seco.
Suelo. Suelo. Suelo.
El agua baja por la acequia, inunda la
terraza para regar los perales y drena
por la tierra a napas profundas y altas
nubes. /Suelo. Suelo. Suelo.
El agua baja por la acequia. /Suelo.
Suelo. Suelo.
Percibe tu agua intersticial como una
napa subterránea, oscura y cálida. /
Suelo. Suelo. Suelo.
El agua de la vida. /Suelo. Suelo. Suelo.
Caldo de cultivo para articular la
inmunidad y adaptación. /Suelo.
Suelo. Suelo.

Fangos.

Comienza un drenaje en las tuberías
acuosas de tu linfa.
Visualiza un río abriéndose paso
en el desierto.
Río arriba.
El propio cauce encontrará su camino.
Embrión trilaminar moldeado por sus
aguas internas.
El agua se abre paso.
Posiciónate en el desierto.
Deja que tus aguas linfas por osmosis
irriguen el contexto árido.
Los minerales son el bloqueador y el
sol el fusionador.
Espacios intersticiales de reacciones
nucleares.

Corpúsculos generativos de vacío.
Siente la aparente quietud.

Con ayuda de tus manos, drena el
torrente de linfa de tu cuello desde
la base de la cabeza hacia abajo, en
dirección hacia tus clavículas.
Vacía tu espacio cefalorraquídeo. /
La linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Cuencas oculares, linfa coclear y
cavidad oral. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Drena. /La linfa responde al campo
eléctrico, magnético.
Drena. /La linfa responde al campo
eléctrico, magnético.
Linfa significa agua. /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
Un río que chorrea el suelo de tu
espacio interestelar. /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
Intersticial. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Linfal. /La linfa responde al campo
eléctrico, magnético.
Agua pulverizada en el cuerpo. /La
linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Fusión de baja resolución. /La
linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Drena el agua! /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Drena la linfa! /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Linfa la drena! /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Evapora tus aguas! /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
Suda! Suda! Suda! /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Exuda tu agua! /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Lava tus axilas. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Tus axilas lavan. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Lava tus ingles. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Tus ingles lavan. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
La lava moldea tus ingles. /La
linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Tus axilas lavan. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
La lava que pasa. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Corre, corre y corre. /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
Como una corriente eléctrica. /La
linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Estás en un tubo caudaloso de
vibración acuosa subatómica. /La
linfa responde al campo eléctrico,
magnético.
Traga saliva y palpa con tus dedos la
zona de tu garganta. /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
Conecta con la agitación de tu agua
linfática. /La linfa responde al campo
eléctrico, magnético.
Abre tus ingles. /La linfa responde al
campo eléctrico, magnético.
Chorrean tus ingles. /La linfa responde
al campo eléctrico, magnético.
El agua no rompe la roca por su
fuerza, sino por su permanencia. /
La linfa responde al campo eléctrico,
magnético.

La linfa responde al campo magnético
eléctrico imperante en tu contexto
físico emotivo. /La linfa responde al
campo magnético, eléctrico.

La sal disuelve la carga iónico
eléctrica y el agua es el escudo. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
La linfa infiltra las estructuras de tu
cuerpo. /La linfa responde al campo
magnético, eléctrico.
Te humedece y baña los tejidos. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Siente tu linfa de color verde fosfo-
rescente. /La linfa responde al campo
magnético, eléctrico.
Drenaje en el cañón de tu cuello. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Cáliz linfal, caldera térmica. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
La pelvis. /La linfa responde al campo
magnético, eléctrico.

Orin a, eyaculación y ovulación. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Sacudir el agua. /La linfa responde al
campo magnético, eléctrico.
Vaciamiento por circulación. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Lavatorio corpóreo del cauce universal
del agua. /La linfa responde al campo
magnético, eléctrico.
Lava tus axilas microscópicamente. /
La linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Flujo inginal e ígneo. /La linfa responde
al campo magnético, eléctrico.
Linfa eléctrica. /La linfa responde al
campo magnético, eléctrico.
Hazla circular desde la periferia hacia
el centro. /La linfa responde al campo
magnético, eléctrico.
Abre tus axilas, chupa tu saliva. /La
linfa responde al campo magnético,
eléctrico.
Cuerpo generativo. /La linfa responde
al campo magnético, eléctrico.
Calor.
Calor.
Abastecimiento interno de
agua. /Calor.
Y el agua de adentro de afuera y de
entre todas.
Cámaras de calor vía transpiración ge-
neran vapor de agua y luego de miles
de años constituirán la posibilidad de
una nueva protoestrella.
Células estrelladas en la piel canaliza-
rían la linfa eterna drenante donante
de vitalidad ecomental de la especie
de agua mundis.
Vapor Universalis.
Una vida es una ola en el mar.
¿Vas a detener el mar para salvar
una ola?

M

mmm
es
un
m
m
m
m
m
m
m
m
m
m
Músculo

Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua/ Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
Agua eléctrica corriente
te
te
te
te
te
te
te

te
te
te
te
te
te
te

te
te
te
te
te
te
te
te

la mente
es
un
mmmmmmmmmmmmm

mmmmmmmmmmmmm
mmmmmmmmmmmmm
mmmmmmmmmmmmm

crea tu agua

acaba de temblar

ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental

ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
el agua mental
ecología digital para la conservación
de medios limpios
el agua mental
se han configurado atrapanieblas en
medio del desierto
traficamos aguas madres
escapando de los puntos de control
traficamos aguas madres
escapando de los puntos de control
traficamos aguas madres
escapando de los puntos de control
traficamos aguas madres
escapando de los puntos de control

aguas mentales alternas
ecualización de la mente vía
corriente alterna
aguas mentales alternas
ecualización de la mente vía
corriente alterna
aguas mentales alternas
exhala una eme
haz vibrar una eme
mmm
inhala una
mmm
exhala una eme
mmm
inhala una
mmm
exhala una
eme
mmm
haz vibrar una eme
mmmmmmmmmmmmmmmmmmmm
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá
hé hahahá/heahea
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
mmmm/he hahá
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm

hé hahá/mmmm
hé hahá/mmmm
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
m
hé hahá/m m
m
mmm
hé hahá
hé hahá
hé hahá
sacude tu agua cerebral
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada

aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
aum mentada
/(el plasma eléctrico lo inunda todo)
aum mentada
aum mentada
aum mentada
las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
masa testigo
agua mental
MM
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup

latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup

latnemoce agrup
latnemoce agrup
latnemoce agrup
y flota y flota y flota
y flota y flota y flota y flota y flota y
flota y flota y flota y flota y flota y flota
y flota y flota y flota
y flota y flota y flota y flota y flota y
flota y flota y flota y flota y flota y flota
y flota y flota
y flota y flota y flota y flota y flota
y flota y flota y flota y flota y flota
y flota y flota
y flota
descanso
lámina 4
descanso
ortauc animál
lámina 4
descanso
ortauc animál
lámina 4
descanso
ortauc animál
lámina 4
descanso
ortauc animál
descanso
lámina 4 lámina 4 lámina 4 lámina 4
lámina 4 lám
aura mental tatúa tu mente líquida
aura mental tatúa tu mente líquida
adiuqíl etnem ut aútat latnem arua
adiuqíl etnem ut aútat latnem arua
adiuqíl etnem ut aútat latnem arua
adiuqíl etnem ut aútat latnem arua
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental

bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
bajada cefalorraquídea del
agua mental
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
latnem auga led aedíuqarrolafec adajab
la masa tiene que flotar
lámina 5
descanso
pensamiento húmedo
MMM
laitnanaM zirtaM laMret aludéMMMM-
MMMMMMM
aniraMbus MuideM
lanicideM oreniM aMaglaMa
latneMele allaM raludeM ateseM
adalotneM raniraM
lacisuM receM aciMsís arelloM
aciníMulateM sucuM
nóisiM
laMirgal
nóisiMe raluceloM
raloM otneiMaritse ralixaM rasaMa
raniMal oideM
latneM anarbMeM
raniraM
lacisuM receM aciMsís
arelloM aciníMulateM sucuM
nóisiM
laMirgal nóisiMe raluceloM
raloM otneiMaritse ralixaM rasaMa
raniMal oideM
latneM anarbMeM
laitnanaM zirtaM laMret aludéM
MMMMMMMMM
MMMMMMMM MMMMMMMM
MMMMMMMMM
MÉDULA
TERMAL
MATRIZ
MANANTIAL
MMMM MeMbrana Mental Medio
laMinar aMasar Maxilar estiraMiento
Molar Molecular eMisión lagriMal
Misión Mucus MetaluMínica Mollera
sísMica Mecer Musical Marinar
Mentolada Meseta Medular Malla
eleMental aMalgaMa Minero Medicinal
MediuM subMarina
MMMMMMMMMMMMMMMMMMM
Médula terMal Matriz Manantial
A a aa a A A a a

a A A a a
a a A
A a a
a a A
A a
a a A
a a A A a a
a a
A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A
a a
a a A A a a
a a
A A a a
a a A A a a
a a A A a a
a a A A a a
K LOR VERDE
Encendida
El calor precipita
El calor precipita
El calor precipita
El calor/precipita
/Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respiramos
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
Detención del medio
Ganas de orinar piel roja la red roja
filtra residuos
Ganas de orinar la piel roja la red roja
filtra residuos
Ganas de orinar piel roja red roja
filtra residuos
Ganas de orinar piel roja la red roja
filtra residuos
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde

K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
F RÍO ROJO
río es
el frío
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
quema
el frío
el frío
el frío
el frío
el frío
el frío
el frío
quema
el frío
el frío
el frío
el frío
río
río
río
río
río
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
río es
frío
frío
frío
frío
frío
el frío
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
C K LENTO
Las palabras queman
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Decocción
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Decocción
4GUJ4S
Sajuga de frío
Sajuga de frío
Sajuga de frío
Agujas
Agujas
Agujas/de frío
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas/de frío
Agujas/in
Agujas/timo
Agujas

Agujas/in
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas/timo
de frío
de frío
B ALDEA R
Buen día recinto
Pren dida
SAL PICA
La Tierra es una piedra caliente que
emitió vapores cuando le llegó el agua
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Pixel líquido
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Comenzó la tormenta
Pixel líquido
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Soy
agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy

agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
aguas lenguas amazónicas
Arroja agua a la tierra
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
aguas lenguas amazónicas
el agua está rica
el agua está caliente
cadena
caliente cadena
caliente cadena
GRITO
GRITO
estoesunhammam
Háaaaaaaaaaaaaa
Hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá

Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Hahahahá
Hahahahá
Hahahahá
Hahahahá
TERMAFROST
Encendida
El calor precipita
El calor precipita
El calor precipita
El calor/precipita
/Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Secos ecos
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respira
En este recinto
Respiramos
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
Detención del medio
Ganas de orinar piel roja la red roja
filtra residuos
Ganas de orinar la piel roja la red roja
filtra residuos
Ganas de orinar piel roja red roja
filtra residuos
Ganas de orinar piel roja la red roja
filtra residuos
verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde
K lor verde

K lor verde
K lor verde
K lor verde
río es
el frío
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
el agua va tomando
quema
el frío
el frío
el frío
el frío
quema
el frío
el frío
el frío
el frío
río
río
río
río
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
el frío
río
río es
frío
frío
frío
frío
frío
el frío
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
iiiio
Las palabras queman
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Decocción
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Arroja agua a la tierra
Sauna dildo dilatador
Sauna dildo dilatador
Decocción
Sajuga de frío
Sajuga de frío
Sajuga de frío
Agujas
Agujas
Agujas/de frío
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas/de frío
Agujas/in
Agujas/timo
Agujas
Agujas/in
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas
Agujas/timo
de frío
de frío
Buen día recinto
Pren dida
La Tierra es una piedra caliente que
emitió vapores cuando le llegó el agua

Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Las palabras largan
queman
Pixel líquido
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Comenzó la tormenta
Pixel líquido
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
Soy
agua caliente
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
aguas lenguas amazónicas
Arroja agua a la tierra
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua

Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
aguas lenguas amazónicas
el agua está rica
el agua está caliente
cadena
caliente cadena
caliente cadena
GRITO
GRITO
estoesunhammam
Háaaaaaaaaaaaaa
Hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Haha
hahahá
Hahahahá
Hahahahá
Hahahahá
Hahahahá
A T RRA DILATADA
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente

MANTO HACKER: Cancionero de las 20 cápsulas sonoras del proyecto HAMMAM

A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente

Suda

Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem
Purgotoxina tecnologia de drenagem

A Terra é uma pedra quente que soltou
vapores quando lhe chegou a água
A Terra é uma pedra quente que jogou
vapores quando lhe chegou a água

Tua água sua
Tua água sua
Tua água sua
Tua água sua
Tua água sua
Tua água sua
Tua água soa
Tua água soa
Tu água sua

Segredo de longevidade sua
Segredo de longevidade soa
Segredo de longevidade transpira
transpira transpira transpira

A Terra é uma pedra quente que emitiu
vapores quando lhe chegou a água
A Terra é uma pedra quente
que liberou vapores quando lhe
chegou a água/A Terra é uma pedra
quente que liberou vapores quando lhe
chegou a água
A Terra é uma pedra quente que soltou
vapores quando lhe chegou a água
A Terra é uma pedra quente
A Terra é uma pedra quente

Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Cozimento
Tua saliva medicina seca
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento Cozimento Cozimento
Cozimento
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta

A T RRA CALIENTE

La Tierra es una piedra caliente que
emitió vapores cuando le llegó el agua
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Las palabras largan queman
Pixel líquido
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Comenzó la tormenta
Pixel líquido
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Aguas lenguas amazónicas
Arroja agua a la tierra
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Aguas lenguas amazónicas
El agua está rica
El agua está caliente
Cadena caliente
Cadena caliente
Cadena

A T RRA REGENERATIVA

DESCANSO

DESCANSO

esto es un hammam

MANIFIESTO P

La roca es un pedazo de tierra que
flota. La tierra es un pedazo de roca
que flota. La roca es un pedazo de
tierra que flota. La tierra es un pedazo
de roca que flota. La roca es un pedazo
de tierra que flota. La tierra es un
pedazo de roca que flota. La roca es
un pedazo de tierra que flota. La tierra
es un pedazo de roca que flota. La
roca es un pedazo de tierra que flota.
La tierra es un pedazo de roca que
flota. La t rr a.

La tierra es un pedazo de roca. La tierra
es un pedazo
de roca que flota. La roca es un pedazo
de tierra que flota. La tierra es un
pedazo de roca que flota. La roca es un
pedazo de tierra que flota. La tierra es
un pedazo de roca que flota. La roca es
un pedazo de tierra que flota. La tierra
es un pedazo de roca que flota. La roca
es un pedazo de tierra que flota. La
tierra es un pedazo de roca que flota.
La roca es un pedazo de tierra que
flota. La tierra es un pedazo de roca
que flota. La roca es un pedazo de
tierra que flota. La tierra es un pedazo
de roca que flota. La roca es un pedazo
de tierra que flota. La tierra es un
pedazo de roca que flota. La roca es un
pedazo de tierra que flota. La tierra es
un pedazo de roca que flota. La roca es
un pedazo de tierra que flota. La tierra
es un pedazo

de roca que flota. La roca es un
pedazo de tierra que flota. La tierra es
un pedazo de roca que flota. La roca
es un pedazo de tierra que flota. La
roca es un pedazo de tierra que flota.
La roca es un pedazo de tierra que
flota. La roca es un pedazo de tierra
que flota. La roca es un pedazo de
tierra que flota.

Llueven piedras. Perforación
estructural. Precipitan los sedimentos.
La roca infiltra la calle. La calle
condensa rocas a golpes. Hay piedras
vivientes. Hay piedras calientes. Hay
piedras que resisten. Hay piedras que
se manifiestan. Tatuaje mineral. Hay
piedras que transpiran. Hay piedras que
flotan. Piedra proyectil en estado de
evaporación. Las piedras están vivas.
La tierra es un pedazo de roca que
flota. Exfolia tus excesos de piel con
una piedra. Percibe tu constitución
ósea y mineral, el resto es agua.
Cuerpo mineral, sondeo laminar.
Percute, golpea, calcifica, sacude. La
roca es un pedazo de tierra que flota.
Qualia mineralis. El agua salpica. La
roca caliente exuda vapor de agua. El
agua perfora la roca. El agua perfora la
roca. El agua perfora la roca. El agua
perfora la roca. El agua perfora la roca.
El agua perfora la roca. El agua perfora
la roca. El agua perfora la roca. El agua
perfora la roca. El agua perfora la roca.
El agua perfora la roca. El agua perfora
la roca. El agua perfora la roca. El agua
perfora la roca. El agua perfora la roca.
El agua perfora la roca. El agua perfora
la roca. El agua perfora la roca. El agua
perfora la roca. Acor al arofrep auga le.
Acor al arofrep auga le. Acor al arofrep
auga le. Acor al arofrep auga le. Acor al
arofrep auga le. Acor al arofrep auga le.
Acor al arofrep auga le. Acor al arofrep
auga le. Acor al arofrep auga le. Acor al
arofrep auga le. Acor al arofrep auga le.
Acor al arofrep auga le. Acor al arofrep
auga le. Acor al arofrep auga le. Acor al
arofrep auga le. Acor al arofrep auga le.
Acor al arofrep auga le. Acor al arofrep
auga le. Acor al arofrep auga le.

Piedra espíritu altera la morfología de
la masa pública. Llano. Llano. Llano.
Llano. Llano. Llano. Llano. Llano.
Llano. Llano. Llano. Llano. Llano. Llano.
Llano. Llano. Llano. Llano. Llano.
Llano. Llano. Llano. Llano. Llano. Llano.
Llano. Llano. Llano. Llano. Paciencia.
Llano. Llano. Llano. Llano. Paciencia. El
crecimiento de las piedras vivientes es
heliotrópico. Las rocas se forman lenta-
mente, lámina sobre lámina. Depósito
sedimentario. Morfologías moldeadas
por el sol. Piedra resistencia. Piedra
resiliencia. Poderes piedra. Las piedras
se reproducen cuando nadie las mira.
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira.

PERMA

380 pesos
1.790 pesos
4.444 pesos

El agua es una excepción.

El agua no tiene memoria, tiene vida.
El agua no tiene color.
El agua no tiene memoria, el agua.
Es, la memoria.
El agua no disuelve la grasa.
El agua no se adhiere al teflón.
El agua no existió desde siempre
en el universo.

Una medusa es 95% agua.

Estado 4.
Agua gel.
Alta densidad en almacenaje.
Estoesperma.
Mallas por goteo descongelan portales
resilientes.

Los agujeros del espacio los espacios
cavitatorios, las cisternas y las fosas,
las tuberías y los volúmenes, y la malla
halla el secreto en su evaporación
milenaria allá afuera dentro tras detrás
de las nubes de las pleuras planetarias
awua dinamizada de ímpetu perenne
awua secretada de actualización
milenaria, awua encriptada en los
casquetes de tu cráneo sacral, awuas
madres a la escucha del estruendo
sagrado.

Agua almacén de data.

M H 2 O M

Memoria me moría. Inmersión. PEros
permanecí. Emersión. Memoria lubrica.

La leche de la clara del huevo es una
baba, la baba de espuma del mar, la
baba de mi saliva germina, el moco
de mi nariz y una lágrima, el frío que
aún no siento, y los ríos de mi sistema
nervioso llevan y traen, entre aguas
gel, que soportan mi estructura inten-
cionada por el cometa PERMA.

Secretamos extrañaMENTE
SECRETAMOS EXTRAÑAmente
secretamos extrañaMENTE
SECRETAMOS EXTRAÑAmente,
lentamente.
miles de años de PERMAnencia
PERMA mentes extrañas.

Al agua le cuesta cambiar de estado.

Evapotranspiración de la Tierra vierte
códigos convertidos en nube que
entonces declinan en savia.

ESCARCHA
.
.
ESCARCHA
.
.
ESCARCHA

.
.
ESCARCHA
.
.
ESCARCHA
.
.
ESCARCHA
.
.
ESCARCHA
.
.

Entre 60 y 70 por cien de awua en
nuestro cuerpo entre 60 y 70 por cien
de awua en nuestro cerebro entre 60 y
70 por cien de awua en la corteza te-
rrestre entre 60 y 70 por cien de awua
en los sistemas de circulación.

la sudoración expulsa agua llena
de calor

si la Tierra no tuviera agua sería
muy fría

el awua transforma la energía calórica
en cinética

la alta presión atmosférica dificulta
la evaporación

anticiclón del Pacífico o 50 toneladas
de awua pasarán por nuestro cuerpo a
lo largo de la vida

una semilla de cereal es 20% agua

El agua está compartiMENTALizada
los estados del agua son tetraedros
enlazados marcados por atracciones y
repulsiones. Son más de tres dimensio-
nes dos enlaces covalentes. El awua es
extraña medio que tiene la capacidad
más alta de retención de datos. Somos
extrañxs. Las pirámides de Giza era un
templo de agua enormes pirámides
transparentes la Tierra es una piedra
caliente que emitió vapores cuando
le llegó el aua.

En este recinto nos evaporamos.

Laminación 4.

Diluvio.

Diluvio.

Diluvio.

Diluvio.

explota una p

choca el secreto vibra en la gelatina,
en la pegajosa, en la resbaladiza, en la
memoria fantasma -273,15°C.

Lengua glaciar saliva data de miles de
años encapsulada en burbujas de aire

Aire envuelto en hielo

PERMA frost.

El hielo flota.

El tetraedro es la forma más estable
para el oxígeno y el hidrógeno

La malla y el awua: secreción de
secretos por termorregulación

Una malla de awua Una malla de awua
Una malla de awua Una malla de awua
Una malla de awua que filtra awua una
malla de awua Una malla de awua Una
malla de aguas elásticas que suenan y
chorrean el cauce eterno del psiquismo
universal congela perenne encripta la
fuente madre del sonido del frío. Intra-
celular humor bilis plasma linfa moco
cera oreja flema lágrimas orina vómito
transcelular legañas cefalorraquídeo
líquido sebo semen sinovial secreción
vaginal preseminal transpiración
excremento saliva intersticial.

Agua fósil.

Un eón. Un eón. Un eón. Un eón. Un
eón. Un eón. Un eón. Un eón. Un eón.
Un eón. Un eón. Un eón. Un eón. Un i
ón. Un eón. Un eón. Un eón. Un eón. 1
eón 1 eón 1 eón 1 eón 1 eón 1 eón 1 eón
1 eón 1 eón 1 eón 1 eón 1 eón 1 eón

en este recinto utilizamos mallas

y el vapor se lleva el calor

vapor sanguíneo ríos rojos agua sangre
del globo Tierra

malla fascial memoria residual red
verde linfa incolora

las células tienen SED!

y los casquetes polares y los anillos de
otros recintos gaseosos

El awua cambia según la conciencia
de quien observa. El agua transcribe
formas es moldeada por la vibración.
Unidad mínima de energía invisible. CHI
cuaternario. El mundo de un neutrón
está en el mismo nivel de conciencia
que el de un humano.

Cada 15 días renovamos totalmente
el agua del cuerpo. El vapor
migra la memoria es polar la corriente
alterna circula entre polos. Densidad
disminuida.

Un zancudo puede flotar.

El agua nos usa trafica conciencias y
audiciona seres awua perpetua. Los
deshielos son eternos. Somos la ex-
tensión sintiente del agua ella es vida
en estado concepto la luz que escapa
al agujero negro. Cruzando puentes de
hidrógeno pulsa el nomadismo polar
del compost universal aquí.

El awua es el alien.

Plasma permanente parcialmente agua
terma-perma esperma citoplasma
genético protoesperma protoespiedra
casquete polar, casco, cráneo,
ventisca-vestigio, cisterna magna
cisterna lumbar el agua está viva
se evapora con gel se conGELa. La
función del corazón no es mover la
sangre por el cuerpo.
Somos sacos de agua adherida a las
paredes. Perma-cultura: las aguas
que hierven van hacia un sistema,
las aguas que se evaporan van hacia
un sistema.
Descamación en el pérmico medio.

Sudor evaporado migra al cosmos y
vuelve convertido en rocío.

Que choca.

La persistencia del secreto. Que choca.

ERA GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA
ERA GLACIAR ETERNA deshielo ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA
ERA GLACIAR ETERNA deshielo ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA
ERA GLACIAR ETERNA deshielo ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA ERA
GLACIAR ETERNA ERA GLACIAR
ETERNA ERA GLACIAR ETERNA ERA
GLACIAR ETERNA deshielo

Deshielo desliza memoria.

El movimiento de las moléculas
aumenta.

Esto que acabamos de escuchar po-
dría ser la estela del cometa PERMA.
.
.
.

.
..
.
.

Se reproducen cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira
Las piedras se reproducen cuando na
Las piedras se reproducen cuando na
Las piedras se reproducen cuando na
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie

Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen

cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuan
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuando
nadie las m
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen
cuando nadie
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira
Las piedras se reprodu
Las piedras se reprodu
Las piedras se reproducen cuando
nadie las mira

Memoria
Memoria
Me moría
Memoria

inMMMunidad

M
M
M
M
MeMbrana
Mental
Medio
laMinar
aMasar
Maxilar
estiraMiento
Molar
Molecular
eMisión
lagriMal
Misión
Mucus
MetaluMínica
Mollera
sísMica
Mecer
Musical
Marinar
Mentolada
Meseta
Medular
Malla
eleMental
aMalgaMa
Minero
Medicinal
MediuM
subMarina
M
M
M
M
M
M
M
M
M
M
Médula
terMal
Matriz
Manantial

TRAGUALENGUAS

herejía
espía
estría
ecografía
eritrocito
enterolito
electrolito

herejía
espía
estría
ecografía
eritrocito
enterolito
electrolito

herejía
espía
estría
ecografía
eritrocito
enterolito
electrolito

herejía
espía
estría
ecografía
eritrocito
enterolito
electrolito
el ventrículo vocal busca el
vacío mental

herejía
espía
estría
ecografía
eritrocito
enterolito
electrolito
el ventrículo vocal busca el
vacío mental
empezó la tormenta

tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida
tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida
tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida
tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida
tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida
tragua saliva chupa la vida ofrece
saliva savia de vida

savia vital saliva seca soledad eterna
sensorial suda así eléctrica
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaauuuuu
a a a a a a a a a a a a a e e e e e e e
e e e e e e e a a a a a a a a e e e e e e e
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear
mmmmmmmmmmmmmmmmmmear

AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAA

la malla halla niebla mientras haya
niebla más allá
la malla halla niebla mientras haya
niebla más allá
la malla halla niebla mientras haya
niebla más allá
la malla halla niebla mientras haya
niebla más allá
la malla halla niebla mientras haya
niebla más allá
la malla halla niebla

el ventrículo vocal
bebestible bestial
vesícula bebestible bestial
el ventrículo vocal
bebestible bestial
vesícula bebestible bestial
el ventrículo vocal
el ventrículo vocal
el ventrículo vocal busca el
vacío mental
eolito estromatolito
el ventrículo vocal busca el
vacío mental
lenguas salvan la sal
el ventrículo vocal

ven a pegarme la manguereá
bebestible bestial
vesícula bebestible bestial
el ventrículo vocal
lavatorio corpóreo del cauce
el ventrículo vocal
ardió
el ventrículo vocal

ven a pegarme la manguereá

chupa

mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
mi recinto nuestro recinto este recinto
es tarde

es arde
es tarde
es tarde
de estar d
estar de
alma terma
es tarde
alma terma
es tarde
es arde
es tarde
es tarde
de estar d
estar de

es tarde

AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA

A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A

AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AA PURA TEM AAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAA PURA TEM
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AA PURA TEM AAAAAAAAAA
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
AAAAAAAA PURA TEM AAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAA PURA TEM AAAAA
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
AAAAA PURA TEM AAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAA PURA TEM

ven a pegarme la manguereá

lenguas salvan la sal
ente ferma
mafroditar
hermafrost
temperar
témpera pura
tem pura
pura tem
pura tem
pura tem

AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAA

el agua está rica
el agua está

la fuerza es la masa por la aceleración
la masa es la fuerza sobre la
aceleración
la aceleración es la masa sobre
la fuerza
la fuerza sobre la masa y la aceleración

la fuerza es la masa por la aceleración
la masa es la fuerza sobre la
aceleración
la aceleración es la masa sobre
la fuerza
la fuerza sobre la masa y la aceleración

la fuerza es la masa por la aceleración
la masa es la fuerza sobre la
aceleración
la aceleración es la masa sobre
la fuerza
la fuerza sobre la masa y la aceleración

la fuerza es la masa por la aceleración
la masa es la fuerza sobre la
aceleración
la aceleración es la masa sobre
la fuerza
la fuerza sobre la masa y la aceleración

la fuerza es la masa por la aceleración
la masa es la fuerza sobre la
aceleración
la aceleración es la masa sobre
la fuerza
la fuerza sobre la masa y la aceleración

estoesunhammam

Sol Edad Eterna

Era cero
Era es y será cero
Sigue siendo aguacero
Era glaciar
Hielo cero
Y así era
Agua cerro abajo será el deshielo
Agua cerro abajo será el deshielo

Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe
Mente que bebe

Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza
Aire caliente piedra fría piensa adentra
desliza nebuliza

Piensa adentra desliza nebuliza

Gobierna tu agua ármate un
jardín de hielo
Gobierna tu agua ármate un
jardín de hielo
Gobierna tu agua ármate un
jardín de hielo

Grita traga
Grita
Grita traga
Grita

Gobierna tu agua ármate un
jardín de hielo
Gobierna tu agua ármate un
jardín de hielo

Grita traga
Grita traga
Fragua la baba
Friega vocal
Vocifera frugal
Rocía rocío rocío el rocío
Oda oral coral de lenguas de oro
Oda oral coral de lenguas de oro
Gargantas a coro
Gar ganta oriunda
Gar ganta profunda
Hundida en la tumba
La gar la gar gar gargan garganta
aguanta
La gar la gar gar gargan garganta
aguanta
La gar la gar gar gargan garganta
La gar la gar gar gargan garganta
La gar la gar gar gargan garganta

Aguanta
Aguanta
Aguanta
Que muera la era de espera
Aguanta
Que muera la era de espera
Aguanta
Aguanta
Aguanta

Era cero
Era es y será cero
Sigue siendo agua
Era glaciar hielo cero y así será
Agua cerro abajo será el deshielo

Era cero
Era es y será cero
Sigue siendo agua
Era glaciar hielo cero y así será
Agua cerro abajo será el deshielo

Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy

Chupa

Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente Soy agua caliente
Soy agua caliente

Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria
Y se calentó el océano de la memoria
Se calentó el océano de la memoria Y
se calentó el océano de la memoria Se
calentó el océano de la memoria Y se
calentó el océano de la memoria Soy
agua caliente Soy agua caliente Soy
agua caliente Soy agua caliente Soy
agua caliente Soy agua caliente Y se
calentó el océano de la memoria Se
calentó el océano de la memoria Y se
calentó el océano de la memoria Se
calentó el océano de la memoria

Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de

Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde Estar de Es tarde Estar de Es
tarde Estar de Es tarde Estar de
Es tarde

Es arde Es tarde Es tarde de Estar D
Estar de Alma Terma Es tarde
Alma Terma Es tarde
Es arde Es tarde Es tarde de Estar
D Estar de
Es tarde

Mente lenta
Mente lenta y cuya edad es como
mínimo de algunos miles de años

Mammah nu se otse

Ratolf euq eneit asam al
Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce
Ratolf euq eneit asam al
Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce

Ratolf euq eneit asam al
Ratolf euq eneit asam al
Ratolf euq eneit asam al
Ratolf euq eneit asam al

Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce
Soipmil soidem ed nóicavresnoc al
arap latigid aígoloce

Ratolf euq eneit asam al
Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce
Ratolf euq eneit asam al
Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce
Ratolf euq eneit asam al
Anretla etneirroc aív etnem al ed
nóicazilauce
Soipmil soidem ed nóicavresnoc al
arap latigid aígoloce

Añartxe se auga le
Otreised le ne etanóicisop
Litus se adiv al
Aenárretbus se dademuh al
Aenárretbus se dademuh al

Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema

Ocirtcéle ropav lavo anatnev
sacinápmit sauga
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Odiuqíl ecah es odinos le y
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Ropav ecah es odiuqíl le y
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Ahcucse ecah es ropav le y

Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema
Las aguas que hierven van hacia
un sistema

Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal

Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le

Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Dadicirtcele ne etreivnoc es y saelcóc
sal artenep ropav le

Mammah nu se otse

Eria ed sajubrub ne sadaluspacne soña
ed selim ed atad avilas raicalg augnel

Adiv im oír le ne azelatrof al oírf le ne
etnacifiviv nóiccani oírf le ne nóica-
ruatser al oírf le ne aicneiliser al oírf le
ne aicnetsisa al oírf le ne aicnetsiser
al oírf le ne aicnednecsart al oírf le ne
Adiv im oír le ne azelatrof al oírf le ne
etnacifiviv nóiccani oírf le ne nóicaruat-
ser al oírf le ne aicneiliser al oírf le ne
aicnetsisa al oírf le ne aicnetsiser al oírf
le ne aicnednecsart al oírf le ne

Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal
Airomem al ed onaéco le ótnelac es
Ametsis nu aicah nav nevreih euq
sauga sal

Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación
Gobernar el agua iguala desertificación
Gobernar el agua igual a
desertificación

Aquí
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por el nylon hasta la canaleta
Las pérdidas insensibles de agua
corren por
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua

Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua
Las pérdidas insensibles de agua

Latnem auga led aedíuqarrolafec
adajab

Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental
Bajada cefalorraquídea del
agua mental

Latnem auga led aedíuqarrolafec
adajab
Latnem auga led aedíuqarrolafec
adajab

DESCANSO

DESCANSO

La Tierra es una piedra caliente que
emitió vapores cuando le llegó el agua

Agua cerro abajo será el deshielo
Será el deshielo

LA LUZ DOBLA
(BONUS)

escucha la luz

escucha la

escucha la luz

escucha la luz

escucha la luz

dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/

dobla la lu
dobla la/
dobla la lu

dobla la/

dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu
dobla la/
dobla la lu

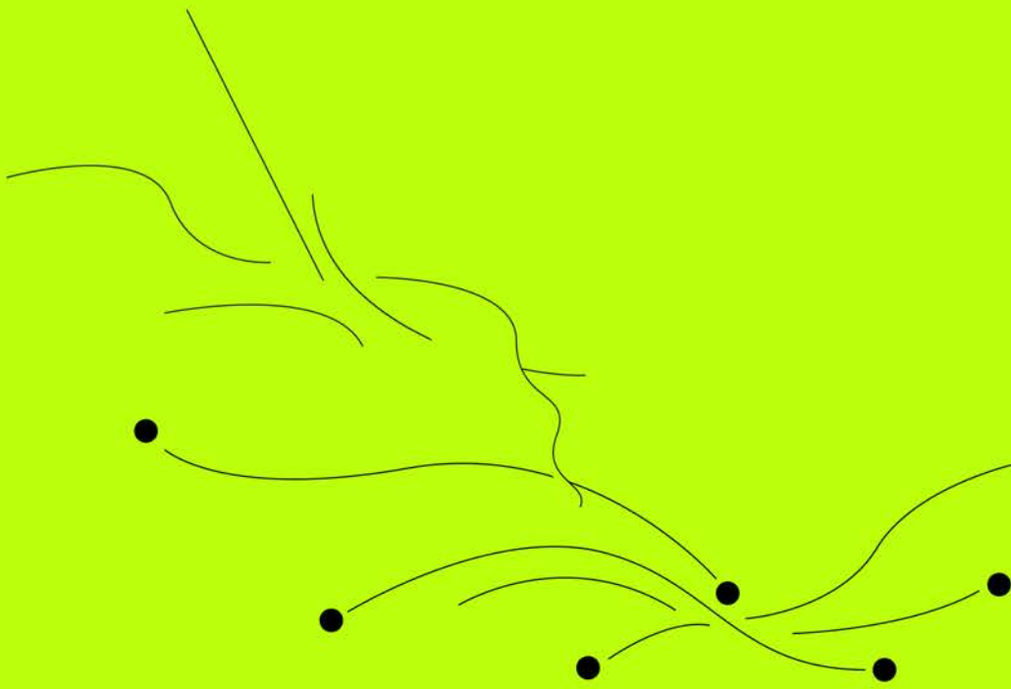
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu
dobla/ la/
dobla la lu

ESCUCHA AQUÍ

estoesunhammam.com/CAPSULAS-SONORAS

Pena climática

El río seco
Mi ojo caudaloso
Frío a la luz



Pieza realizada por Simón Sepúlveda para el SUD4RIO, uno de los segmentos de la publicación editorial HAMMAM

Imagen
Notas del proceso creativo de AWA. Dibujo que imagina un sistema de circulación de fluidos. Esta imagen se me reveló en una práctica de Kundalini. Y como ya se me ha hecho hábito, practicando Kundalini la mente encarnada me sopla mensajes lúcidos.

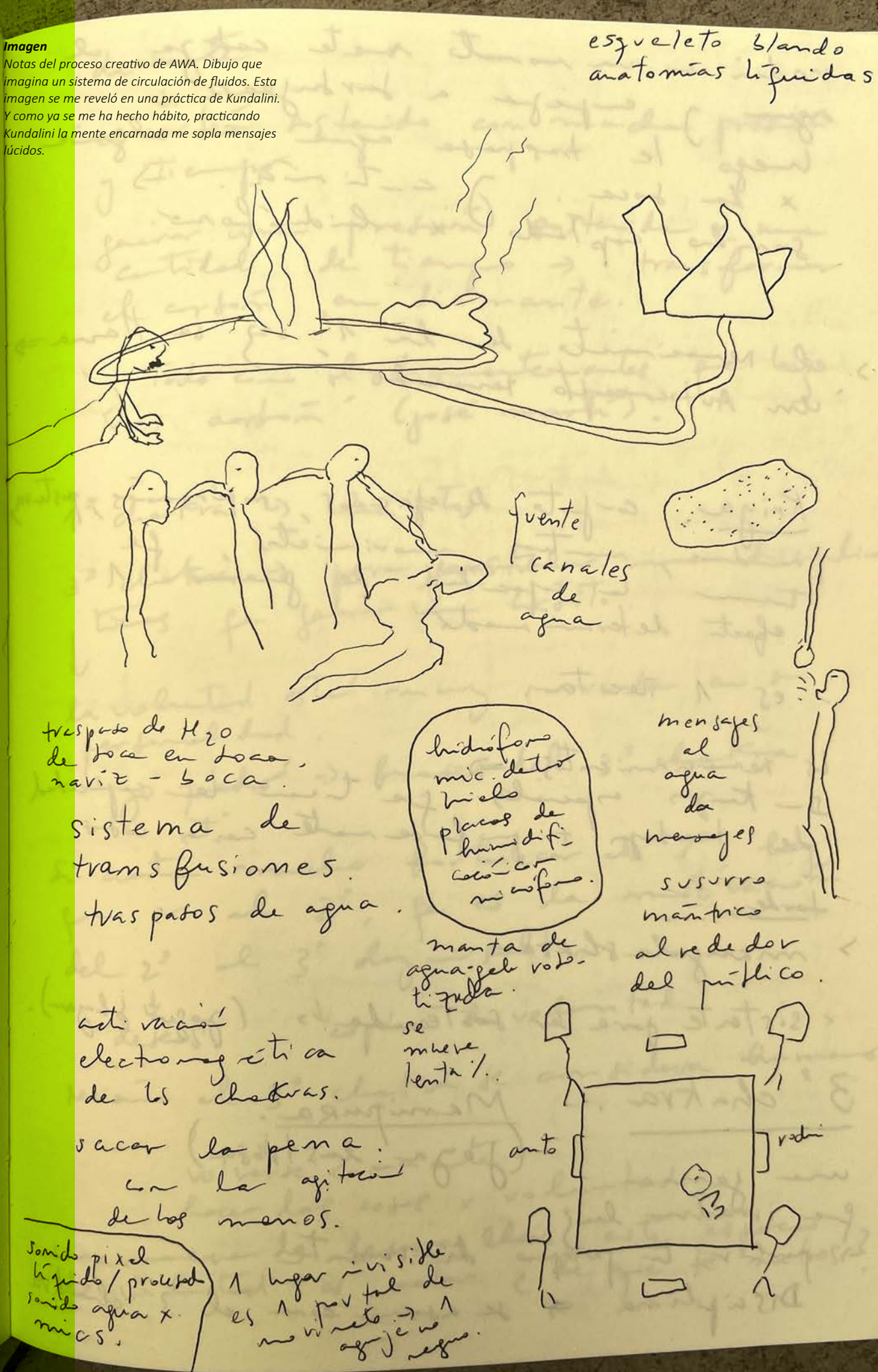


Foto: Soledad Llodrá

Foto: Soledad Llodrá

LA GRAVEDAD HACE SU TRABAJO

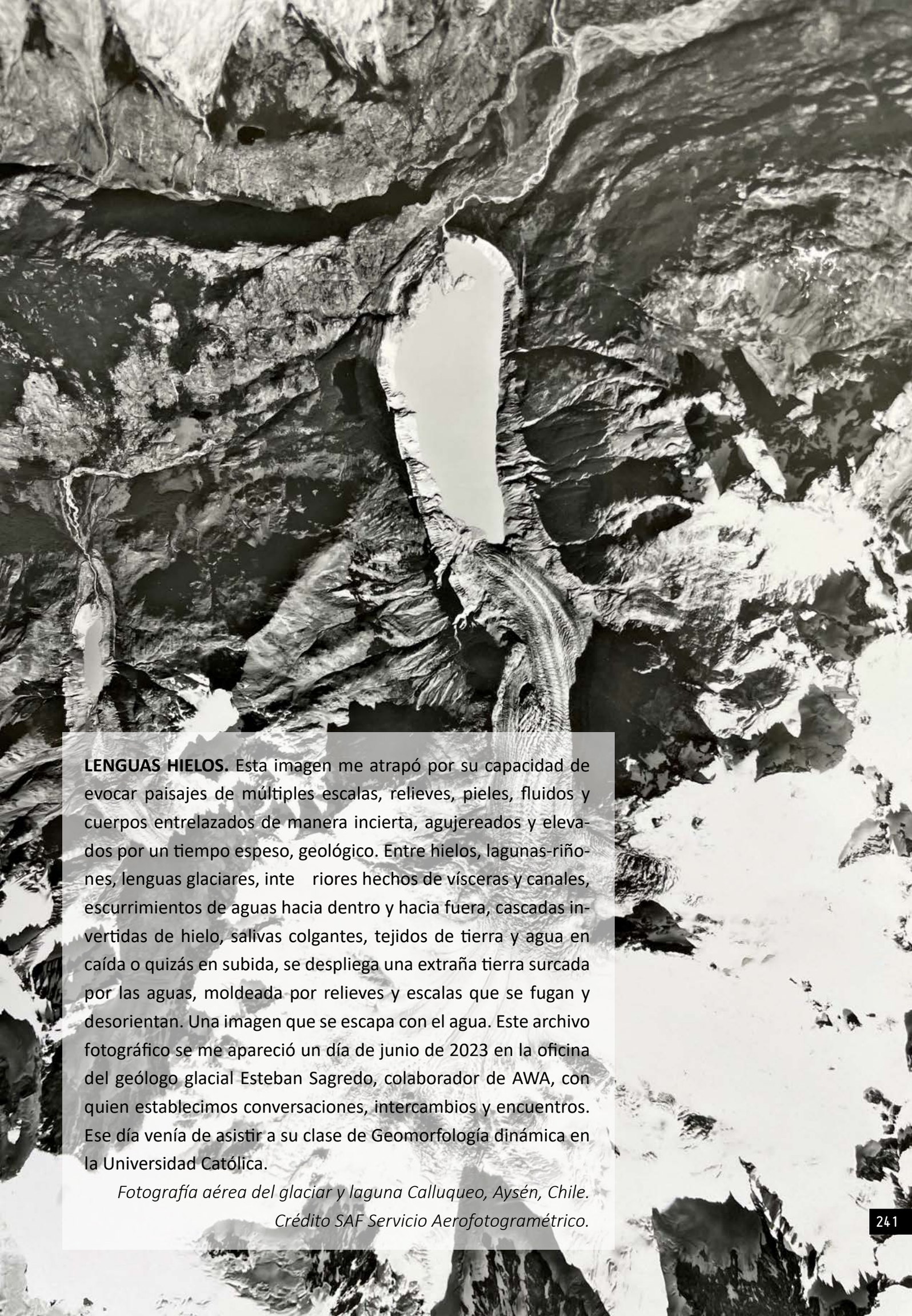
En este agujero, despertamos poéticas y sensibilidades en torno a los glaciares, su anatomía y fisiología, sus vidas milenarias, al hielo como fluido y la fragilidad de estos ecosistemas. Imaginamos geografías viscosas, asociaciones promiscuas a través del agua en donde los cuerpos se disponen como canales, recipientes transitorios en función de la circulación. Tráficos de aguas que gravitan entre proximidades, erotismos y colapsos. Sistemas por los que el agua transita en un frágil equilibrio entre la recolección, el transporte, el rebalse, la pérdida, el derretimiento y la sobrevivencia. Flujos geoeróticos, relaciones de intimidad y roce entre materias blandas, viscosas, rocosas. Cuerpos fuera de su eje gravitatorio, cuerpos invertidos, torcidos por la saliva y la gravedad, que pulsan la sensualidad emanada de las aguas. Paisajes de cuerpos-aguas-geografías: una gran textura de relaciones entramadas, cuerpos híbridos que no son ni humanos, ni de agua, ni geológicos, sino que todos a la vez. Paisajes donde los flujos son los cuerpos y los cuerpos han dejado de existir.

Foto: Pablo López

OFELIA. Esta imagen-portal acompaña a HAMMAM desde sus inicios y ha tenido la misteriosa capacidad de conectar tiempos, intuiciones, afectos, búsquedas y vivencias, por las que se ha ido deslizando entre concavidades y fisuras, sincronizando tiempos torcidos por las morfologías que ha ido transitando este recinto húmedo y en estado de evaporación. Una imagen desdoblada por los pliegues de un cuerpo-tierra revelado hacia el cielo, que toca al mismo tiempo los contornos de la gravedad y la atmósfera. Un cuerpo-canal hidratado por ríos, afluentes, aguas subterráneas, glaciares, aguas extintas de otros tiempos que desembocan en el Salar de Atacama. Un cuerpo de sal flotando y disolviéndose con la tierra. Sin saber, fotografiamos una imagen que se incrustó en nuestras pieles infiltrando de sentidos a este HAMMAM.

Ayllu de Coyo, desierto de Atacama, marzo 2020.

Imágenes matrices de HAMMAM y AWA. Portales que condensan los impulsos vitales de cada proyecto



LENGUAS HIELOS. Esta imagen me atrapó por su capacidad de evocar paisajes de múltiples escalas, relieves, pieles, fluidos y cuerpos entrelazados de manera incierta, agujereados y elevados por un tiempo espeso, geológico. Entre hielos, lagunas-riñones, lenguas glaciares, inte riores hechos de vísceras y canales, escurrimientos de aguas hacia dentro y hacia fuera, cascadas invertidas de hielo, salivas colgantes, tejidos de tierra y agua en caída o quizás en subida, se despliega una extraña tierra surcada por las aguas, moldeada por relieves y escalas que se fugan y desorientan. Una imagen que se escapa con el agua. Este archivo fotográfico se me apareció un día de junio de 2023 en la oficina del geólogo glacial Esteban Sagredo, colaborador de AWA, con quien establecimos conversaciones, intercambios y encuentros. Ese día venía de asistir a su clase de Geomorfología dinámica en la Universidad Católica.

Fotografía aérea del glaciar y laguna Calluqueo, Aysén, Chile.
Crédito SAF Servicio Aerofotogramétrico.

H A M M A M

Proyecto dirigido por Javiera Peón-Veiga y co-creado con Natalia Ramírez Püschel, Rodrigo Sobarzo, Claudio Muñoz y Antonia Peón-Veiga.
Diseño gráfico por Simón Sepúlveda y diseño web por Rossana Santoni.
www.estoesunhammam.com

A W A

Proyecto dirigido por Javiera Peón-Veiga y co-creado con Natalia Ramírez Püschel, Rodrigo Sobarzo, Claudio Muñoz, Antonia Peón-Veiga, Rodrigo Chaverini, Varinia Canto Vila y Cristo Riffo.
Diseño gráfico por Simón Sepúlveda y diseño web por Rossana Santoni.
www.elaguavinodelsol.com

Dibujo realizado por Claudio Muñoz durante el proceso creativo de HAMMAM

.dnz

10
AÑOS

.dnz

Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Danza

Revista del Departamento
de Danza de la Facultad de Artes
de la Universidad de Chile

.dnz