



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE PRÁCTICAS INSTITUCIONALES
Y FORMACIÓN DOCENTE**

**TÍTULO
EL REPARTO DE LO SENSIBLE EN LAS CLASES DE DANZA DEL PROFESOR
JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A:

HÉCTOR HUGO MONROY MARTÍNEZ

ASESORA: DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

**ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DEL CONAHCYT**

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2024



Ciudad de México, a 19 de febrero de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **MONROY MARTÍNEZ HÉCTOR HUGO** con matrícula **220927051**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"EL REPARTO DE LO SENSIBLE EN LAS CLASES DE DANZA DEL PROFESOR JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ"**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. TERESA DE JESUS NEGRETE ARTEAGA
Secretario	DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES
Vocal	DRA. LORENA YAZMÍN GARCÍA MENDOZA
Suplente 1	DRA. ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL
Suplente 2	DR. JUAN MARIO RAMOS MORALES

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el lunes 10 de marzo de 2025 a las 4:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

||881|2025-02-19 16:06:45|092|220927051|MONROY MARTÍNEZ HÉCTOR HUGO|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|M|3|13|EL REPARTO DE LO SENSIBLE EN LAS CLASES DE DANZA DEL PROFESOR JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ|DRA.|TERESA DE JESUS NEGRETE ARTEAGA|DRA.|BLANCA FLOR TRUJILLO REYES|DRA.|LORENA YAZMÍN GARCÍA MENDOZA|DRA.|ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL|DR.|JUAN MARIO RAMOS MORALES|2025-03-10|16:00|1327|2|sT7vZ6bnaV||

Firma Electrónica:

bMKNjYq1Pbw5L14cUdNzS8nBMB5WLMZO6AU0tv35/yIYxDNrdE0rsc3wVXh39Lrn3rydETRPfms0WBTCLH+0oxpg2v7hUFQColr9vAYrZq2VzkDiGllAC6owiBPfL0ImIayZ1pdOGWjgOkAWqQ3hRHP698LbI0cIddhDN7IRALJZ5YWaQip0Uh5HceW23pKIRb2MeNBCfF8H+XIM1miqN9sJJY+CmOwVrshlETgMbw/ab7O3EZrwei9oTjWWWx4YO1zISFL17CjF+Wt8sWgYdiEWRcEU9ysfuxB9k7y7LuinyCjyKI2wWlwNol6q4P/YnQkafLN0/1RihWcv6j9C04dWjs74G9BvMMzD1NAyR5nAtPqYtkap5FWOUoEMEv65Oxov7MycoSsR1hQQMCQQ0gveoYtwVzgv0qzetP+O0ZVlcVIdvy5G1pxhV+CafV2T0s3stM4+RCaMHd7sX5dJ69a8u5JZttaxrSbdHHf4RBq92daLa2x6TtwHg3rfaGB22Vm/mdmpZRMrzYKHT7HViCYyi0Y9diKb8E1azaSMmDSZs59APiO6gwPHwy+y14glUeHwxgtr+3nqGT0cOcvM/RC9U9xZXOIkVcaIdr4LrkmXzwnik5gflFc4G5w1Zk4IzhNuNk3dCiiEW8Wif4kq8IKRYOm/GrBOG5Rvk=

Fecha Sello:

2025-02-19 16:10:46



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



A Angelina, mi madre, te extraño, sigo el camino con tu luz encarnada en mí.

A Ismael, mi padre, hasta el Mictlán.

A mi familia, Janeth, Rubí, Jazmín, Citlali, Diana, Rodrigo, que siempre están conmigo, los amo.

Gracias a Blanca Trujillo, mi acompañante en esta travesía donde me cuestionó, discutió conmigo, me respaldó y aportó a mi formación como pedagogo un mundo de saberes que enriquecieron mi perspectiva, estoy infinitamente agradecido.

Agradezco a mi comité tutorial y mis lectores, en especial a la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga y Dra. Lorena Yazmín García Mendoza por sus aportaciones y lectura minuciosa, centrales en la configuración del presente trabajo. También agradezco a la Maestra Marcia Patricia Sandoval Esparza por su lectura crítica, escucha y soporte.

Agradezco a Pame Rebollo por su apoyo, acompañamiento, soporte, en las distintas dimensiones de lo que ello abarca en la vida. También a Caro, Montse y Martha, compañeras y amigas entrañables. A mis amigos Cristian, Aristóteles y Galileo que me hicieron parte de su familia.

Un agradecimiento especial a la directora Cora Cecilia Roque Martínez y al profesor José Luis Hernández Gutiérrez, quienes con mucha pasión sostienen un espacio de enseñanza de la danza como es INPRODAC y me permitieron mirar su práctica docente. Sin su apoyo este trabajo hubiera sido imposible de realizar.

Índice

Introducción	6
1. Los regímenes estéticos de la danza	12
1.1 El régimen de la danza ritual	13
1.1.1. Movimiento	13
1.1.2. Cuerpo	16
1.1.3. Espacios	17
1.1.4. Representación escénica	19
1.1.5. Relaciones de poder	20
1.2. El régimen de lo bello	20
1.2.1 Movimiento	20
1.2.2. Cuerpo	22
1.2.3. Espacios	24
1.2.4. Representación escénica	25
1.2.5. Relaciones de poder	26
1.3. El régimen del ballet de la corte	27
1.3.1. Movimiento	27
1.3.2. Cuerpo	29
1.3.3. Espacios	30
1.3.4. Representación escénica	32
1.3.5. Relaciones de poder	34
1.3.6. Profesionalización de la danza	37
1.4. El régimen del ballet académico	38
1.4.1. Movimiento	38

1.4.2. Cuerpo.....	40
1.4.3. Espacios.....	42
1.4.4. Representación escénica.....	44
1.4.5. Relaciones de poder.....	45
1.4.6. Profesionalización de la danza.....	48
1.5. El régimen de la danza moderna y contemporánea.....	51
1.5.1. Movimiento.....	52
1.5.2. Cuerpo.....	57
1.5.3. Espacios.....	59
1.5.4. Representación escénica.....	61
1.5.5. Relaciones de poder.....	64
1.5.6. Profesionalización de la danza.....	67
1.6. A manera de balance.....	69
2. El reparto de lo sensible.....	76
2.1. Modernidad.....	82
2.1.1. Régimen ético y poético frente a la noción moderna de arte.....	84
2.2. Estética y régimen estético de las artes.....	87
2.3. Régimen estético y política.....	88
2.4. Régimen estético de la danza.....	92
2.4.1. La danza y la modernidad del siglo XX.....	92
2.4.2. La danza y la estética.....	95
2.4.3. El cuerpo como parte del régimen estético de la danza.....	96
2.4.4. La ficción como parte del régimen estético de la danza.....	98
2.4.5. El sitio como parte del régimen estético de la danza.....	101
3. Institucionalización de la danza en México: en el centro y en los márgenes.....	103
3.1. El establecimiento de las instituciones formativas en México.....	103

3.1.1. El proyecto cultural vasconcelista (1924-1931)	103
3.1.2. El establecimiento de la danza académica (1931-1960).....	105
3.1.3. La danza contemporánea comprometida (1960-1994)	108
3.2. INPRODAC: la escuela en el margen	112
3.2.1. La clase de danza del profesor José Luis Hernández Gutiérrez	115
3.3. La clase	117
3.3.1. Disciplina	120
3.3.2. Estudio.....	121
3.3.3. Vínculo y formación	123
3.4. La clase de danza.....	125
4. El análisis de los datos: del reparto de lo sensible en las clases de danza.....	132
4.1. El trabajo con las escenas	135
4.2. Peso, el cuerpo en el suelo y en el aire	138
4.3. Los cambios de frente	144
4.4. El movimiento libre (fuera del mecanicismo del ballet)	149
4.5. Atender-repetir el ejemplo	158
4.6. Construcción de la coreografía	167
4.7. ¡Al escenario!	177
5. Consideraciones finales.....	187
5.1. Sobre el enfoque relacional	188
5.2. Sobre la perspectiva del reparto de lo sensible	190
5.3. Sobre los regímenes estéticos de la danza	193
5.4. Sobre las tensiones del reparto de lo sensible en el aula de danza.....	197
Bibliografía	202

Introducción

Esta tesis encuentra su punto de partida en la inquietud por analizar cuáles son las diversas dimensiones que configuran una clase de danza a partir de las relaciones que se establecen en el aula. Dicho interés surgió a partir de la observación de distintos tipos de clases de danza: ballet, danza folklórica, danza contemporánea, principalmente, donde cada una de ellas ponen el énfasis en diferentes elementos de la clase. Lo anterior me condujo a preguntarme ¿qué elementos configuran una clase? Pensar en esta configuración implicó considerarla como un proceso complejo y una articulación en diversos niveles: relación de las estudiantes con el maestro, la autoridad y el poder, una institución, incluso el recreo o los momentos antes de iniciar la clase, etc. A partir de los elementos que configuran una clase, el análisis derivó hacia los elementos que configuran la clase de danza en lo singular, ahí tomaron relevancia elementos materiales como los espejos, el piso, las barras, etc.

La institución que me abrió las puertas para la realización de la investigación fue el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC), del cual es directora la Licenciada y profesora Cora Cecilia Roque Martínez. Accedí a dicha institución, y gracias al apoyo del profesor José Luis Hernández Gutiérrez, pude observar por un periodo de diez sesiones las clases de danza contemporánea que impartía a estudiantes de ballet.

A partir de las observaciones de las clases empecé a configurar una mirada analítica puesta en las maneras diferenciadas de hacer la clase por parte de las estudiantes. Este proceder devino en focalizar la clase de danza y llevarla al centro de mi proyecto de indagación, con dos soportes teórico-metodológicos: el enfoque relacional y la perspectiva de Jacques Rancière sobre el reparto de lo sensible.

El propósito del presente trabajo es mostrar cómo en una clase de danza, en este caso la del profesor José Luis Hernández Gutiérrez, se configura lo sensible como un común que se reparte a las estudiantes en el aula de danza de manera diferenciada. Lo anterior condujo a reconocer los elementos de lo común que operaron en la clase de danza mencionada, como: la relación gravitatoria, el movimiento libre y movimiento mecanizado, la atención, los vínculos entre profesor con las estudiantes, vínculo entre estudiantes y de estas con objetos que habitaron el aula de danza. A través de estos elementos doy cuenta del reparto de lo sensible en el aula de danza, en el cual muestro las tensiones que se producen en torno a maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad que se contraponen, que operan en simultaneidad, y que se enlazan para producir un proceso formativo en las estudiantes.

El primer soporte lo orienté a un enfoque relacional para estructurar la experiencia de los sujetos y las asociaciones que producen con elementos humanos y no humanos al momento de apropiarse de un saber o de un espacio. Esta experiencia fue tomando forma de red en la que personas y objetos se vinculan con los sujetos; es decir, son productores de experiencias. En la práctica de la danza, además de los vínculos entre personas, como estudiantes y profesor, se establecen relaciones con los objetos de la clase producida en el aula de danza: espejos, barras, piso, leotardo, unitardo, zapatillas, puntas, etc. Esas relaciones son diferentes en cada sujeto, por ende, la práctica y la experiencia producidas son distintas.

El segundo soporte refiere a Jacques Rancière (2009) y el reparto de lo sensible. Este autor sostiene que dicho reparto implica un común distribuido de manera diferenciada; esta asignación determina lugares, tiempos, actividades a realizar para cada quien, desdibujando la igualdad. Esta perspectiva pone de relieve las tensiones surgidas en el terreno de lo político entre las maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad del proceso de policía y del proceso

de política. El primero configura dichas maneras desde la jerarquía, y el segundo, en contraposición del primero, desde un ordenamiento de la igualdad.

Me acerqué al espacio del salón de danza desde la observación de las clases y su videograbación. La observación estuvo orientada por una guía de exploración que estructuré en tres dimensiones: los ejercicios técnicos de la clase; lo que sucede en la clase a partir de los primeros, así como las relaciones entre maestro y estudiantes, entre estudiantes y objetos que aparecieron en la producción de la clase.

Otra estrategia para ahondar en las maneras de hacer una clase, fue el diálogo y la escucha con el profesor José Luis Hernández Gutiérrez y la directora Cora Cecilia Roque Martínez mediante una entrevista estructurada con preguntas derivadas de la observación, para buscar mayor amplitud en la descripción en las maneras de desplegar su clase.

La tesis está estructurada por cuatro capítulos y consideraciones finales. En el capítulo 1 presento lo que denomino los *regímenes estéticos de la danza*, esto con el propósito de ahondar en la configuración de la danza a partir de la noción de régimen, tomado éste como un *conjunto de elementos heterogéneos que configuran formas de relación entre los sujetos*¹. Movimiento, cuerpo, espacios, representación escénica, diferenciación social, y en los últimos dos regímenes, profesionalización de la danza, son elementos presentes a lo largo del tiempo y siguen presentes en la enseñanza de la danza en la actualidad.

Hago referencia a cinco regímenes: régimen de la danza ritual, en que la representación simbólica apareció como preponderante; régimen de lo bello, en que apareció la práctica de la danza bella como sinónimo de una ejecución con equilibrio y simetría; régimen del ballet de la

¹ Esta definición posibilita pensar la amplitud de los elementos que pueden relacionarse en un régimen de la danza y no limitarse a los que yo señalé.

corte, en el cual se estableció la sistematización de la danza, tanto en espacio como en técnica; régimen del ballet académico, en el que se produce la profesionalización de la danza como una práctica que requiere un dominio más preciso; régimen de la danza moderna y contemporánea, que establece la tensión entre dos maneras de hacer danza, entre lo considerado movimiento libre y mecanizado.

En el capítulo 2 *El reparto de lo sensible*, desarrollo elementos teórico-metodológicos desde la perspectiva de Jacques Rancière, que me permitieron movilizar las escenas presentadas en el capítulo 4. Estos elementos teórico-metodológicos plantean cómo en lo político se hacen presentes las tensiones entre el proceso de policía y el proceso de política -al que también denomina proceso de igualdad- por establecer un régimen estético de las artes que ordene maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad.

El proceso de policía, en su tarea de establecer maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad desde la jerarquización, daña al proceso de política, el cual opera desde el supuesto universal de la igualdad. En las tensiones entre el proceso de policía y el proceso de política también opera una tensión desde el lugar del ethos (estadía y maneras de ser), de la poética (maneras de hacer arte), de la estética (modo de ser específico de lo que pertenece al arte) y manera de producir cuerpos.

Rancière (2013) desplegó en cada una de las artes las particularidades del régimen estético que los constituyen. En la danza retomó las nociones de *figura*, *sitio* y *ficción* como elementos que se conjugan para producir lo que denominé *régimen estético de la danza*. La conjugación de estos tres elementos produce la experiencia de la danza, donde la figura se conjuga con el sitio para crear la ficción, principalmente en las representaciones escénicas. Atrás

de esta conjugación de elementos encontré a la clase como la práctica formativa que preparó a las estudiantes para que subieran a un escenario y movilizar la *figura, sitio y ficción*.

En el capítulo 3 *Institucionalización de la danza en México: en el centro y en los márgenes*, reviso algunos antecedentes relevantes en relación con la institucionalización de la enseñanza de la danza en México a lo largo del siglo XX. Entre otros momentos específicos recupero de Tortajada (1995): el proyecto cultural vasconcelista (1924-1931), la danza académica (1931-1960) y la danza contemporánea comprometida (1960-1994). Estas instituciones de enseñanza de la danza se instalaron en espacios específicos, como el Centro Nacional de las Artes, que se construyó al sur de la Ciudad de México.

También recupero los elementos que configuran la noción de *La clase* a partir del posicionamiento analítico de Inés Dussel (2019) y Jan Nesper (2002). Este enfoque analítico pone de relieve las prácticas de enseñanza como una relación entre sujetos, el espacio del aula, la escuela, los materiales de trabajo, etc., lo que produce un sentido en la experiencia de los sujetos. En estas relaciones tomaron relevancia elementos como la disciplina, el estudio y los vínculos, que, en los arreglos que se construyen con objetos como la barra, el espejo, el piso, la ropa de trabajo, las zapatillas, por mencionar algunos, son parte de la formación de las estudiantes de danza.

Las relaciones que se establecieron en la clase de danza produjeron una experiencia de la danza en las estudiantes la cual vivieron a través del cuerpo, lo que en términos de Csordas (2015) nombra un *encarnamiento* de la experiencia de ser en relación con los otros y con el mundo.

En el capítulo 4, *El reparto de lo sensible en las clases de danza*, abordé las escenas construidas a partir de las observaciones de las clases del profesor José Luis Hernández Gutiérrez

en el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC). Son cinco escenas: *Peso, el cuerpo en el suelo y en el aire*, en que la relación gravitatoria formó parte de la clase que observé y lo sensible fue repartido de manera diferenciada. *Los cambios de frente*, en la cual mostré las maneras de producir el sitio desde la tensión jerarquización/desjerarquización. *El movimiento libre (fuera del mecanicismo del ballet)*, donde mostré la confluencia del movimiento libre y el movimiento mecanicista -que aparentemente representan dos maneras de hacer danza- en la formación de las estudiantes. *Atender-repetir el ejemplo*, escena en la cual atender significó articularse con otros elementos de la clase de danza como memorizar, repetir, observar y ejecutar. *Construcción de la coreografía*, en la que mostré dos maneras diferenciadas de hacer el montaje escénico. *¡Al escenario!* donde mostré la forma en que se movilizó las nociones figura, sitio y ficción en el montaje escénico

Por último, presento las consideraciones finales a partir del recorrido de la presente indagación, donde la articulación entre el enfoque relacional y la perspectiva de Jacques Rancière sobre el reparto de lo sensible me llevaron a hacer puntualizaciones en torno a ellas y las escenas trabajadas en el capítulo 4. También puntualizo los desplazamientos que observé al construir los regímenes de la danza en el Capítulo 1, los cuales considero una parte del presente trabajo que puede desplegarse con mayor amplitud en trabajos posteriores. Al final, me refiero a las tensiones en el reparto de lo sensible, pues en la presente indagación pude observar que estas tensiones operan en contraposición, pero también en simultaneidad, lo que da otra dimensión al análisis de dicha perspectiva.

1. Los regímenes estéticos de la danza

Para abordar la idea del reparto de lo sensible en la enseñanza de la danza, es necesario abordar un punto de partida en torno a lo común que lo constituye. Así, en consonancia con lo que señala Pérez (2008), considero al **movimiento** como la actividad que cruza a través del tiempo y el espacio lo que hemos llamado danza:

Propongo que un conjunto de criterios que permitirían acotar qué es lo que se encuentra en ese espacio central que es la danza podría ser el siguiente: a. Se trata de cuerpos humanos, solos o en conjunto, parciales o compuestos; b. la materia propia de lo que ocurre es el movimiento. Tal como la materia propia de la pintura es el color, o la de la música el sonido. El movimiento como tal, no las poses ni los pasos. No aquello a lo que refiere o a lo que narra; c. hay una relación de hecho y especificable entre coreógrafo, intérprete y público. Sea ésta una relación explícita o no. Coincidan dos de estos términos, o incluso los tres, o no. (p. 17)

En esta cita quiero poner el énfasis en el inciso b. El movimiento es el núcleo de lo que constituye la danza, antes que la técnica, la música, o la historia que teje. Por ende, lo que se pone en foco en la danza son las características que constituyen el movimiento, como la energía, espacio y tiempo y cómo toman forma en el cuerpo humano (Pérez, 2008). Aunado al movimiento, se relacionan un conjunto de elementos heterogéneos que darán cuenta de las maneras de hacer, maneras de ser y modos de visibilidad singulares en cada régimen² a los que hago alusión, es decir, se constituye la manera de pensar lo sensible de la danza en cada régimen.

² Para efectos del presente trabajo, tomaré la definición de *régimen* como un conjunto de elementos heterogéneos que configuran formas de relación entre los sujetos.

Lo sensible en la danza se reparte de maneras diferenciadas, como lo sostiene Rancière (2009), quien define reparto de lo sensible como:

... ese sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y de los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija entonces, al mismo tiempo, un común repartido y partes exclusivas.

Esta repartición de partes y de lugares se funda en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto. (p. 9)

A lo largo de este trabajo presentaré los elementos heterogéneos que conforman lo común de los regímenes de la danza. Pondré énfasis en la relación que se establece entre esos elementos heterogéneos, como son: el cuerpo, los espacios, la representación, las relaciones de poder que engendra un determinado régimen de la danza, las diferenciaciones sociales que se sostienen y el imaginario simbólico que opera. “Cuerpos humanos en movimiento, que producen juntos la tarea de imaginar, ejercer y recrear los movimientos, eso es la danza” (Pérez, 2008, p. 20). Es una definición que engloba los múltiples elementos en operación simultánea para visualizar el régimen de la danza en diferentes etapas de la historia.

1.1 El régimen de la danza ritual

1.1.1. Movimiento

En los albores de la humanidad y hasta la edad de los metales, una de las características predominantes es que el ser humano estableció una relación con lo sagrado a través de los mitos y los ritos. La literatura que revisé sobre historia de la danza muestra que, como parte de estos ritos, el cuerpo tomaba posiciones y movimientos en lo que se consideran los inicios de la danza.

Con base en lo anterior, el primer régimen de la danza que abordaré lo he denominado de la danza ritual.

En el régimen de la danza ritual predominó un tipo de movimiento que carecía de sistematización en términos de lo que hoy en día se considera técnica en la danza. Sachs (1944) revisó diversos registros antropológicos que le llevaron a clasificar las danzas en desarmonía y en armonía, lo anterior, contrastando sus hallazgos con la manera de hacer danza en la época de la Grecia clásica:

Tal vez este contraste desvirtuado y podríamos decir oscurecido en el mundo helénico al que se refirió Platón cuando estableció un distingo entre dos especies de danza: una que ennoblecía la moción de los cuerpos más hermosos y otra que parodiaba, mediante la distorsión, los movimientos de los cuerpos feos. Tomemos ese contraste como principio para establecer una comprensión general y un orden de los múltiples movimientos de la danza. (p. 30)

Esta distinción la abordaré más adelante, por el momento, me permite mostrar una perspectiva con respecto a la danza ritual a partir de los movimientos distorsionados que la caracterizan. Con movimientos distorsionados haré referencia a los movimientos en desarmonía, dentro de los cuales Sachs (1944) ubica una serie de danzas que denominó danzas convulsivas:

Opuesta al sentido y la naturaleza del cuerpo es la danza puramente convulsiva del *veda*: las piernas se mueven “convulsivamente, en sacudidas”; el canto se emite “jadeando”; los bailarines “se sumen en un estado de extremada agitación nerviosa y corre el sudor sobre su cuerpo, se dejan caer exhaustos al suelo, e invade a todos sus miembros un temblor convulsivo”. (Sachs, 1944, p. 30)

Lo que el autor muestra es una danza dentro del ritual en que los movimientos son de una energía desbordada, de hecho, menciona que: “Tenemos versiones similares de muchas danzas africanas” (Sachs, 1944, p. 30). Lo llama convulsión porque en este tipo de danzas rituales el movimiento es intenso, los músculos del cuerpo se contraen con mucha potencia, es llevado al límite en la exigencia del cuerpo, para poder contactar con lo sagrado, sin poner en primer plano algún tipo de técnica.

Por otro lado, se encuentran las danzas en armonía, las cuales Sachs (1944), señala de la siguiente manera:

Partamos de la danza convulsiva, baile ejecutado en franca desarmonía con el cuerpo, para alcanzar el conocimiento de su término más directamente opuesto, esto es la danza originada en el irrefrenable deleite que la descarga motriz determina y poseedora de un alto valor vital tanto para los ejecutantes como para los espectadores, forme o no parte del oficio de un culto y sin tener en cuenta si depende o no de las prescripciones de aquel. (p. 37)

Llama la atención que, en esta distinción entre danzas en desarmonía y armonía, la diferencia que marca el autor es una especie de belleza que producen los movimientos armónicos. Mientras las danzas en desarmonía apelan a la mortificación de la carne, en las armónicas se ensalza la libertad del cuerpo del lazo de gravedad: “La danza armónica, por lo tanto, no sólo progresa en lo que al ritmo se refiere, sino que apela a la ayuda de todas las partes del cuerpo, poniéndolas al servicio del compás, de manera que al reforzar el ritmo se acentúa también el carácter embriagador de la danza” (Sachs, 1944, p.37-38). De esta manera, ambas danzas llevan al cuerpo hasta el éxtasis, condición que pone en contacto con lo sagrado.

Con base en lo anterior, sostengo que el movimiento en la danza ritual está marcado por dos tipos de danza: desarmonía y armonía. La primera modalidad alude a movimientos que se relacionan con las convulsiones; el segundo tipo habla sobre cierta sistematización en la manera en que se llevan a cabo. Lo que tienen en común es que llevan al cuerpo a un éxtasis que lo conecta con lo sagrado.

1.1.2. Cuerpo

He señalado en el apartado anterior que, en la danza ritual, el cuerpo es llevado al éxtasis que lo conecta con lo sagrado. Este estado del cuerpo supone la suspensión de los sentidos y se transforma, simbólicamente, en otra cosa, animales, dioses, héroes, etc.:

Los indígenas forjan en su imaginación espíritus y fuerzas que por vías misteriosas influyen en su vida y que algo tienen que ver con el hambre y la saciedad, con el alumbramiento, la enfermedad y la muerte, y que, a su vez, se hallan sometidos al influjo de ciertas artes mágicas que los atraen o les son adversas. Precisa deshumanizarse el hombre para poder penetrar en los arcanos de lo mágico; transportado, llevado por lo divino fuera de lo cotidiano y apartado de su senda habitual, penetra en el vacío, en aquel espacio donde el 'yo' se confunde con el infinito. (Sachs, 1944, p. 61)

Cuando se realiza un ritual de cualquier índole, el cuerpo se deshumaniza, es decir, el cuerpo es carne y algo más: un dios, un animal, un tótem; el ser humano llega al éxtasis total a través del ritual, deshumaniza su cuerpo y lo lleva a transmutar. Un ejemplo clarificador de lo anterior es la *danza del pájaro rinoceronte*:

Se ejecuta en Nueva Irlanda, donde el tótem es esta ave, y constituye otro de nuestros ejemplos. Los bailarines se colocan de dos en dos en una larga fila. Cada uno sostiene en la boca una mascarilla que representa, grabada y pintada, una cabeza de pájaro

rinoceronte; generalmente conserva las manos plegadas sobre la espalda. El pájaro de referencia, que es más bien tímido, come los frutos de su agrado en la quietud de la copa de los árboles, pero jamás se despreocupa de su propia seguridad moviendo constantemente su vigilante cabeza en todas direcciones con el fin de asegurarse que no haya enemigos a la vista. En cuanto aparece, profiere un chillido peculiar y huye batiendo sonoramente las alas. Los bailarines representan esa acción con mucho realismo. Doblan la cabeza hacia la derecha y la izquierda, hacia adelante y hacia atrás, conservan semicerrado un ojo, y el otro fijo en una dirección determinada; ejecutan cada uno de los movimientos con deliberación y calma, en modo parecido al del mismo pájaro. Al terminar, profieren el mismo chillido e imitan el aleteo. (Sachs, 1944, p. 93)

En esta danza el cuerpo es ataviado de indumentarias como la máscara del pájaro al que representa. El cuerpo, por ese momento, deja de ser humano para convertirse en pájaro rinoceronte. Imita la forma en que come, en que vigila no ser atacado por otros animales. Imita los sonidos que hace el ave. Imita el aleteo con sus brazos, que, aparte de ser carne, son plumas.

La deshumanización implica convertirse en otro, ya sea un animal, aquel dios que recorrió el camino a ser héroe, convertirse en la diosa-madre que creó el universo, en el danzante que permite el cierre de un ciclo y abre otro con el movimiento de sus pies. Este es el papel que tomó el cuerpo en la danza ritual.

1.1.3. Espacios

Si el cuerpo se deshumaniza para convertirse en un elemento sagrado, no puede ser en cualquier espacio. Se hace necesario hacerlo también en el espacio sagrado. Un ritual registrado en las Islas Salomón nos permite visualizar la importancia del espacio:

Imaginad la plaza abierta de un villorrio, rodeada de las chozas bajas de los nativos, acentuada la oscuridad por las palmeras y otros árboles de espeso follaje que la circundan. Formando un amplio círculo, hay varios hombres agazapados, desnudos, a los que alumbraba un fuego chisporroteante. Unos cuatro o cinco ancianos se encaminan silenciosamente hasta el centro, llevando en la mano lanzas, arcos y flechas; pronto se le unen los jóvenes y adoptan la disposición de los rayos de una rueda cuyo centro ocupan los ancianos; los adolescentes se ubican en una circunferencia exterior. Entonces los ancianos del centro comienzan a ulular monótonamente; poco a poco se les van uniendo las voces de los jóvenes y de los adolescentes y todo el conjunto a la vez comienza a girar lentamente alrededor del centro. Pronto se acelera el paso y los bailarines de la circunferencia exterior se ven obligados a dar grandes saltos para mantenerse a distancia con los demás. Mientras giran así, los bailarines emiten penetrantes sonidos, agitan las armas y saltan; la excitación, en gradual aumento, llega a tal extremo que los bailarines, muy transpirados, se apartan de sus compañeros y ruedan por tierra, en un raptó de éxtasis salvaje. Esta danza y el ululante canto que la acompaña implican un desenfreno tal que produce escalofríos al espectador. (Sachs, 1944, p. 31)

En esta danza se describe el espacio donde se realiza el ritual, una plaza circundada por las chozas que conforman el asentamiento, además de palmeras y árboles. El espacio es un centro ceremonial que, al igual que el cuerpo, es un espacio físico y, a la vez, se convierte en espacio sagrado. En él se reconstituye el caos primigenio del mundo, para que, los ancianos convertidos en dioses, rehagan el mundo con sus danzas. En el ejemplo anterior, el centro del poblado se convierte en el centro ceremonial y el espacio donde se lleva a cabo la danza ritual.

1.1.4. Representación escénica

En la etapa a la que hago alusión, he mostrado la importancia del ritual en la vida social de los primeros grupos humanos. Otra de las características del ritual es la representación. Como he mostrado en los apartados anteriores, esta representación se realiza, entre otras cosas, con un cuerpo entregado a los movimientos de la danza ritual, ataviado con los instrumentos propios de cada danza, en un espacio dedicado exclusivamente para el ritual. Todo ello en su conjunto, hace parte de la representación de los mitos en un ritual.

La complejidad del ritual se encuentra en la conexión con lo sagrado. Hay una preparación previa para todos aquellos que son partícipes en él, pues el paso a la deshumanización requiere una iniciación. La representación en el ritual tiene un gran impacto en quienes la observan y quienes la ejecutan, al grado de producir escalofríos, como lo señala Sachs en el ejemplo del apartado anterior. El ritual es la conexión entre el mito que ha sido heredado por generaciones y su actualización a partir de la representación realizada a través del cuerpo, por ello, el ritual es una representación y una ceremonia religiosa a la vez.

Es en estos rituales que se activa un imaginario simbólico en el que los participantes viven la experiencia del mito. Cuando realizan el rito de iniciación, por ejemplo, simbólicamente viven el pasaje de la niñez a la adultez. Asimismo, en los ritos de fecundidad, viven la experiencia de danzar para que la madre tierra los bendiga con sus frutos. Los ritos de matrimonio asumen las reglas de los desposados anteriormente. Sostengo que el imaginario simbólico en los ritos no es una ilusión, se produce a partir de la dimensión de la práctica social del rito y le otorga un lugar en el universo al sujeto. No es una ilusión, es una experiencia vital.

1.1.5. Relaciones de poder

En la danza de las Islas Salomón que mencioné en el apartado sobre el espacio, Sachs (1944) hace mención de unos cuatro o cinco ancianos que caminan silenciosamente hacia el centro del espacio de representación del ritual. Son los encargados de llevar lanzas, arcos y flechas necesarios para el desarrollo del ritual. Atrás de ellos, aparecen los jóvenes, adoptan una posición alrededor de ellos, en círculo, como si fueran los rayos de una rueda. El centro lo ocupan los ancianos, son ellos los que llevan la voz principal. Son los encargados de elevar los cantos sagrados. Colocarse en el centro del espacio sagrado y llevar los cantos da cuenta de una diferenciación social existente entre los primeros grupos humanos. Los ancianos representan a los guías, las voces autorizadas para conectar con lo sagrado a través de los rituales. También son los que toman las decisiones acerca de lo colectivo. Son magos, místicos, chamanes o poetas. Tienen una investidura que lo coloca dentro del ritual en un lugar diferente al de los demás, por ejemplo, al de los jóvenes que se encuentran en el lado exterior de la circunferencia.

1.2. El régimen de lo bello

1.2.1 Movimiento

En el apartado anterior, he sostenido que el ritual es la práctica en la que se hace presente el movimiento del cuerpo que, con base en la literatura revisada para la presente investigación, llamamos danza. En las sociedades desarrolladas de la nombrada edad de bronce, el ritual es la práctica social donde la danza es parte de él y conecta el cuerpo de los sujetos con lo sagrado, pero en el siguiente régimen existió un desplazamiento en la manera en que se presentaba la danza alejándose de dicha representación de lo sagrado.

Lo anterior se hace patente desde los tiempos del antiguo Egipto, donde relieves arqueológicos mencionados por Salazar (2018), aluden a la representación de la danza con armonía, es decir, una combinación de movimientos realizados en simultaneidad con la música y entre quienes danzaban. En dichos vestigios arqueológicos, se puede observar una serie de figuras de mujeres que tienen las piernas alzadas a un ángulo cercano a los 45 grados. Ese rango de apertura similar al de las bailarinas de Can-can, mostró que esas danzarinas se alejaban de movimientos de la danza convulsiva, dominante en el régimen de la danza ritual.

Con base en lo anterior, puedo inferir que desde el antiguo Egipto se presentaba el desplazamiento de la sacralidad hacia las acrobacias: “Lo que las danzas perdían en hieratismo, lo ganaban en riquezas de movimientos y agilidad, convirtiéndose en danzas espectaculares y acrobáticas, con una consecuencia inmediata en la organización técnica” (Salazar, 2018, p. 37). De esta forma, se ejemplifica el desplazamiento de la danza como conexión con lo sagrado hacia una armonización de los movimientos.

En las culturas helénicas, este desplazamiento se hace patente en las danzas corales, donde las danzas contenían giros, pasos acordes, saltos, que mostraban la agilidad y armonía de quienes las realizaban. Otro ejemplo de lo anterior es la danza cretense, retomada por los espartanos, llamada *pyrrhiche*. Una danza de armas donde se imita la defensa y el ataque guiados por el movimiento rítmico, acompañado de la música. Fue utilizada para el entrenamiento de los guerreros espartanos, pues se creía que un héroe debía pasar por dicho entrenamiento. Más tarde, esta danza se convirtió en una pantomima, degeneró en danza espectacular, como lo menciona Sachs (1944), haciendo que los movimientos perdieran esa conexión con lo sagrado y mantuvieran únicamente lo armónico, lo mágico, lo gimnástico y lo mímico.

Es pertinente destacar que lo armónico se refiere a aquello que, en su ejecución, tiene un equilibrio entre energía, espacio y tiempo, resultado que es relacionado con *lo bello*. Siguiendo esa línea de pensamiento, el movimiento armónico al que aludo en este apartado, se desplazará del movimiento convulsivo o sin ritmo, a uno que será producido con cadencia, métrica, equilibrio y simetría.

1.2.2. Cuerpo

En el apartado anterior sostengo que el movimiento de las danzas transitó a ser más refinado, más armónico. Lo anterior da como resultado el surgimiento de danzarines, danzarinas, juglares que, de diversos modos, acondicionaron sus cuerpos para hacer las danzas. En tanto la danza se volvía armónica, los cuerpos se afinaban en el anhelo de ser parte de la producción de movimientos simétricos, equilibrados, es decir, *bellos*. Salazar (2018) señala una diferencia entre cómo se realizaban las danzas antes del surgimiento de la tragedia y después de ella:

La mimesis del coro, contagiado por el *pathos* del corega al declamar la historia del héroe, hace, pues, que su actuación desde el punto de vista danzable tenga un aspecto muy distinto del de las puras saltaciones de los coros anteriores a la tragedia y de las danzas funerales que se hacían en honor de los héroes mal logrados, como Homero detalla. Si estas evoluciones, donde el golpe de los pies en el suelo y sus juegos rítmicos eran la razón fundamental, pueden ser consideradas como verdaderas danzas puras, las nuevas danzas de las tragedias son ya, como Aristóteles lo dice, danzas mimadas, danzas expresivas. Hasta qué punto el *mimétes* griego, el artista danzante, era capaz de representar todo lo divino y humano y a qué punto extremo de expresión imitativo-danzable llegaban los griegos en ese arte, se puede ver lo que Luciano afirma ser lo propio de la danza, en el resplandor crepuscular de la paganía. (p. 45-46)

Cuando Salazar hace mención de las danzas puras se refiere a la manera en que el cuerpo realizaba los movimientos dentro de ellas, pone como ejemplo los golpes de los pies en el suelo, un movimiento relacionado con lo natural del cuerpo; diferente al cuerpo que pone en el centro de su práctica la mimesis, es decir, la imitación de movimientos expresivos. La mimesis en la danza pone el énfasis en la expresividad y, con ella, el gesto toma una relevancia central. El gesto permite comunicar la expresividad de las pasiones, tanto de lo divino como de lo humano, el *pathos*.

El cuerpo, entonces, se vuelve el vehículo de la mimesis, de la imitación del héroe, de las doncellas, de los que sienten en sus aventuras e iniciaciones. Para ello, se establecieron ciertos gestos que han trascendido el paso del tiempo:

Numerosos gestos de esta *cheisnonomía* o “escuela del movimiento de las manos” han sido anotados: la mano sobre la cabeza, que significa tristeza y sufrimiento; los brazos elevados al cielo de los adoradores, el lanzazo del guerrero y otros centenares de movimientos. Gestos de esta índole pueden aparecer dondequiera que por virtud de una especial predisposición muscular y visual se cultive la danza imitativa. (Sachs, 1944, p.255-256)

Los gestos producidos por el cuerpo son la base de la danza mimética. Imitar y expresar un sentimiento en las representaciones dancísticas permitió sumar un elemento corporal que ha trascendido el tiempo y se hace presente hasta nuestros días. De esta manera, infiero que lo armónico del movimiento se articula con el gesto para producir un lenguaje para la representación que pretende expresar algún sentir, ya sea trágico o cómico.

Hay una predisposición muscular y visual del cuerpo que incluye los gestos y que se comienza a cultivar en este tipo de danzas como parte de ellas. La articulación de estos

elementos son parte de la constitución de la armonía, y, por ende, de lo bello. En simultaneidad, también se establece un lenguaje corporal que se inscribe en la danza hasta nuestros días.

1.2.3. Espacios

He señalado que el movimiento en la danza en esta época tiende a ser armónico, por ende, hay un cuerpo que también tiende a un mayor acondicionamiento físico y gestual para llevar a cabo una representación escénica más cercana a lo mimético que a una conexión del cuerpo con lo sagrado. Si bien los rituales y sus respectivas danzas se seguían realizando, sufrieron un desplazamiento en los espacios. De llevarse a cabo exclusivamente en un espacio público, ahora, pasan al dominio de lo privado en las familias, como señala Sachs (1944):

Del culto divino propiamente dicho y de la popular veneración común a lo sobrenatural, la danza pasa al dominio de la vida familiar: en los ritos que celebran las mujeres en la décima noche posterior al nacimiento de un niño, en las ceremonias correspondientes a la pubertad, en el coro alegre y burlón de las muchachas a la puerta de la cámara nupcial y en la quejumbrosa procesión hacia el sepulcro. (p. 253)

Los ritos de iniciación, nupciales, de fecundidad, pasaron de ser una práctica pública realizada en los centros ceremoniales de los grupos, a realizarse en los hogares de las familias nucleares como una práctica que involucraba un espacio privado, como el patio de la casa. Con esta división del espacio, se da también una separación entre el ritual y la representación. El primero queda supeditado a la familia y la representación escénica toma mayor fuerza como un acto público realizado en los centros ceremoniales por danzarines y danzarinas hacia los dioses, más como un acto armónico/bello que como un acto sagrado.

1.2.4. Representación escénica

Al tomar una mayor relevancia la representación escénica ante el ritual, las danzas corales dejaron de ser exclusivas para los dioses y se realizaron "... para dar rienda suelta a su juvenil exuberancia: *choreia* (danza), que los griegos derivan de *chara* (alegría)" (Sachs, 1944, p. 250). Lo anterior muestra ese desplazamiento que se gestaba en el interior de los rituales para dar paso a lo armónico fuera de ellos, de lo sagrado a la alegría y placer.

Es importante señalar que del ritual hacia Dionisos y de una danza conocida como *ditirambo*, se da paso a la tragedia y la comedia, y con ello, el paso irreversible a la representación escénica que perdurará hasta nuestros días, dejando cada vez más a un lado el ritual. A partir de este movimiento es que tomará forma la manera en que la danza se hace presente en la cultura helénica. Será a partir de la comedia y la tragedia que se establezca una danza armónica, bella, imitativa, reglamentada, como lo señala Salazar (2018):

La tragedia alcanza su esplendor con Esquilo, Sófocles y Eurípides. La comedia, con Aristófanes. En esta época, la lírica coral ha perdido casi enteramente su sentido religioso, ritual y entra a formar, en gran parte, el elemento indispensable de las grandes tragedias, con una reglamentación minuciosa. (p. 47)

La representación escénica, que toma forma en comedia y tragedia, también toma forma de mimética, imita lo que dice la crónica:

Parte danzada y parte coral se equilibran con Sófocles, a lo largo del siglo V, y en seguida con Eurípides, que logra dar valor realista a la mimesis del coro. Pero no hay que buscar la menor originalidad, el menor atisbo personal, porque el drama, drao, es una especie de crónica de un hecho sucedido y debe atenerse a la verdad, real o supuesta; no a lo que es propio de la creación de un poeta. (p. 48)

La danza se articuló con el coro, con el propósito de llevar la representación mimética a un grado que la crónica puesta en la escena se apegara a lo que contaba el drama o la comedia con el propósito de hacerlo real.

1.2.5. Relaciones de poder

Si en el régimen de la danza ritual había un chamán, sacerdote o líder que designaba a los danzarines en los rituales, aquí hace parte del régimen el especialista danzante. Esta diferencia marca la separación entre quien ejecuta la danza y quien la ve:

El actor, separado de su compañía, se trueca en una especie de juglar que hace reír con sus chocarrerías o hacer llorar con sus narraciones. El mimo va acompañado del danzante, o ambas actividades se mezclan en la misma persona. (Salazar, 2018, p. 48)

En el régimen de lo bello surge una diferencia entre el espectador y el danzarín. Esa especie de juglar a la que se hace mención es el actor que hace los movimientos armónicos y que, en algunas ocasiones, funge como el narrador de la tragedia o la comedia. Se establece la separación entre quien ejecuta percepciones, gestos, que establecen una visión de lo bello y quien, ajeno a esa producción, lo contempla: “Lo que el hombre contempla en el espectáculo es la actividad que le ha sido hurtada, es su propia esencia, devenida extranjera, vuelta contra él, organizadora de un mundo colectivo cuya realidad es la de este desposeimiento” (Rancière, 2008, p. 14). Las representaciones escénicas de la tragedia y la comedia fungen, a su vez, como ordenadores sociales, es decir, organizan las prácticas sociales que oscilan entre el ritual en lo familiar o la pérdida de lo sagrado que anclaba su existencia:

Aunado a lo anterior, se establecerá otra diferencia: quién puede ver dichos espectáculos y quiénes no: “Pronto van a surgir actores profesionales y va a inventarse el boleto pagado para

entrar a los espectáculos, que antes, como fiestas oficiales, de una procedencia religiosa muy cercana a sus orígenes todavía, eran populares y gratuitos” (Salazar, 2018, p. 48).

Es ambiguo hablar sobre un boleto pagado ante la falta de información en torno a qué era un boleto en ese tiempo, y de los actores profesionales, pues tampoco se ahonda en ese concepto; sin embargo, sí puedo inferir que se establecía un lenguaje de la danza que algunos bailarines y bailarinas estaban dispuestos a obtener y reproducir en las representaciones escénicas. Este lenguaje de la danza es el primer anclaje de lo que se desplegaría en el régimen del Ballet de la corte, que abordaré más adelante, en torno a la enseñanza de la danza por parte de un maestro específico para ello.

También es importante subrayar la distinción social entre lo público y lo privado de la danza. El autor me permite inferir lo siguiente: hay representaciones escénicas que pertenecen al grupo social en colectivo y otras que pertenecen exclusivamente a un sector, como son los ciudadanos, dueños de la riqueza en esta época.

1.3. El régimen del ballet de la corte

1.3.1. Movimiento

Después de la caída del imperio romano de occidente, ascendió como cultura hegemónica el cristianismo, siendo esta la que definía lo permitido y lo prohibido. En la danza tomó forma en la prohibición hacia aquellas danzas que se realizaban en los atrios de las iglesias por parte de juglares y otros personajes. Un ejemplo de lo anterior son las denominadas *danzas macabras*, las cuales no son más que las danzas surgidas en los ritos fúnebres que desde el régimen de la danza ritual aparecieron y que ahora se hacían en los cementerios cristianos. El éxtasis llevado al

extremo era lo que daba miedo a los clérigos, dando como resultado la prohibición de dichas danzas por la Iglesia mediante concilios, como el de Soissons y el de Sens.

En simultaneidad con esta danza que lleva al éxtasis realizada por los juglares, entre la clase noble se desplegó una manera de hacer la danza en contrasentido con la del ritmo potente, violento, donde la galantería expresada en veneración hacia la mujer se expresa mediante movimientos suaves y delicados.

La danza conocida como *Ballet de la corte* tendrá como base ciertas danzas como el saltarello, bassa dansa, gallarda, chacona, pavana, minuet, moriscas, mascaradas, que eran practicadas por toda la población y clase social, pero que los nobles las realizaban con movimientos lentos, con una pantomima que dejaba a un lado los gestos expresivos. En contraparte, lo que se pone en foco es la manera de realizar los pasos y la organización de las danzas para la representación escénica.

En el tránsito anterior, una figura que jugó un papel fundamental fue el maestro de danza. Este personaje es quien facilita el tránsito de memorizar los pasos a sistematizarlos; además, hace que los movimientos sean menos energéticos y más ceremoniosos:

Debemos considerar ahora un sentido del movimiento enteramente nuevo. Ya han cesado el salto y el arrojamiento de la pierna. Se ha desterrado toda violencia, todo esfuerzo, toda angulosidad. El deslizamiento y flexión tienen algo del ideal del perfecto cortesano...

Todo el movimiento tiene grandeza, reposo, plenitud; no hay prisa del movimiento angular, ni el sacrificio del contorno armónico del cuerpo. (p. 356)

El viraje hacia movimientos lentos fue la adaptación que hicieron los maestros de danza para que los nobles pudieran participar en las representaciones escénicas. De esta manera, la suavidad de los movimientos se relaciona con la elegancia, delicadeza, refinación, alta cultura,

que pretendía simbolizar la nobleza, aunado al ordenamiento a modo de espectáculo de las danzas arriba mencionadas, fue la materia prima para el Ballet de la corte, que, a su vez, se convirtió en el ballet como lo conocemos actualmente.

Es aquí donde se da la ruptura definitiva con cualquier otro tipo de danza, pues esta diferencia en la manera suave de hacer los movimientos, aunada a la organización sistemática de las danzas (saltarello, bassa dansa, gallarda, chacona, pavana, minuet, moriscas, mascaradas) dio paso a la enseñanza de la danza y al surgimiento del maestro, el cual tenía funciones adicionales:

Era compañero de los príncipes y hasta podía llegar a ser confidente, y ciertamente, en los casamientos celebrados en Venecia, donde se acostumbraba a presentar a la novia por primera vez en una danza ejecutada en silencio, el maestro podía aparecer en lugar del padre. (Sachs, 1944, p. 306)

Así, el maestro de danza enseña más que pasos; funge un formador de nobles mediante la práctica de la danza, que lleva en sí un simbolismo en el movimiento delicado y suave, extrapolado a otros gestos que configuran ser parte de la clase noble.

1.3.2. Cuerpo

He señalado que el movimiento en el régimen del ballet de la corte tuvo un desplazamiento, donde la pantomima pierde importancia, se desplaza la emoción por las formas, como lo señala Sachs (1944):

La pantomima, que antaño fuera libre para expresar la emoción sin convencionalismos, se ha petrificado en formas fijas que le han dado no los danzarines, sino los maestros de baile. La danza que hasta entonces había sido hija de la pasión y del impulso irresistible, es ahora el producto a la vez artístico y artificial de los maestros. Es una obra de arte

cuyas figuras correctas, posiciones y pasos deben aprenderse según la regla señalada. (p. 309)

La petrificación de la pantomima se refiere a los gestos mecanizados que se despliegan en las formas de danzar. Estos gestos mecanizados son parte de los modales propios que enseñaban los maestros de danza. Son parte de esas figuras correctas a las que hace alusión Sachs, por ende, deben seguir las reglas. Es el precedente directo de lo que se considerará la técnica en la danza más adelante, seguir las instrucciones para realizar un paso de manera adecuada.

En el régimen del Ballet de la corte, otra de las características es que quienes ejecutan las danzas son los mismos asistentes, como señala Alemany (2009): “Los actores-bailarines serán nobles aficionados ya que es un espectáculo creado por los propios nobles para su propio disfrute. También participaban uno o varios miembros de la familia real. No hay, por tanto, profesionalismo ni rivalidad competitiva” (p. 81). Los cuerpos que danzaban eran nobles que carecían de algún acondicionamiento corporal, esto deriva en una razón más de por qué, el ritmo de los pasos tenía que ser suave y delicado.

1.3.3. Espacios

Una de las singularidades que presenta el ballet de la corte es que servía para la reunión de los nobles en aras de la convivencia entre personas de la misma clase. Los espacios donde se realizaban las representaciones escénicas eran los salones de los palacios donde habitaban: “En general tenían un carácter procesional, en que se hacían diseños de piso muy simples, y donde los participantes salían del público, hacían un cierto recorrido, y volvían a ser espectadores” (Pérez, 2008, p. 51). En dichos salones, las danzas se realizaban con música en vivo, la cual se colocaba en la esquina, para dejar el centro del salón despejado. A las orillas, se colocaban sillas

donde los nobles se sentaban cuando hacían de espectadores. Al centro, pasaban a bailar aquellos que eran llamados a representar un papel dentro de la obra.

Las representaciones escénicas se realizaron también en los patios de los palacios, por la fastuosidad de los componentes de la obra, pues en algunas ocasiones se utilizaban hasta carros o carruajes: “Los primeros ballets de corte se hacen sin dispositivo escénico, en el centro de los salones de palacio donde carros decorados se introducen y luego se retiran al final de la representación” (Alemany, 2009, p. 79). Este tipo de fastuosidades no fueron realizadas de manera constante, sino en ocasiones verdaderamente especiales, pues los recursos que se invertían eran excesivos en todos los sentidos, desde materiales hasta humanos.

El espacio del ballet de la corte fue el lugar de congregación de los nobles. De esta manera, se estableció como un lugar al que se quería asistir, pues eso significaba pertenencia a la clase noble. También fue el lugar donde podían mostrar la riqueza de la que se jactaban:

El espectáculo que Carlos V de Francia presentó al alemán Carlos IV en 1377, está comprendido entre las danzas de este tipo: dos carros ricamente adornados se conducían hasta la mesa del banquete; uno de ellos representaba a la ciudad de Jerusalén con los sarracenos; el otro, una galera con los soldados de Godofredo de Bouillon; después de la larga estilización de un combate, los cruzados expugnaban la ciudad. (Sachs, 1944, p. 346)

El espacio, por ende, representó la fastuosidad de la nobleza, que, en el grado más extremo, introdujo enormes carros decorados, como en el ejemplo anterior. En estas representaciones se puede ver una producción del espacio, es decir, un lugar organizado, decorado, que se articula con otros elementos, como el vestuario.

1.3.4. Representación escénica

He mostrado que, en el ballet de la corte, el tipo de movimiento característico fue suave y delicado, llevado a cabo por el cuerpo de la nobleza, que distaba mucho de ser atlético y que dejó de lado la pantomima para poner de relieve la mimesis del movimiento, en espacios que fueron producidos con decorados suntuosos, así como con objetos, como los carros, que daban una mayor fastuosidad. Todo lo anterior tomó cuerpo en representaciones escénicas que, para ese momento, no tenían el estatus como tal, aunque sí la estructura:

Eran eventos que tenían un libreto, en que cada participante tenía un lugar asignado, una serie de actos que realizar, e incluso tenían asignados vestuarios, elementos y, desde luego, un orden en la presentación. Los libretos solían tratar de escenas de dioses o de historias míticas, pero los personajes eran encarnados por los mismos miembros de la corte, que reproducían su lugar en la jerarquía real a través de papeles análogos en la jerarquía mítica. (Pérez, 2008, p. 51)

Desde la estructura, el ballet de la corte permitió ver una organización de la representación escénica que subsiste hasta nuestros días. Hubo un libreto que contiene la historia a contar. Hubo una producción del personaje con vestuarios y una producción del espacio con la relación del personaje con otros objetos que hicieron parte de la escenografía. Además, la representación escénica también representaba la jerarquía de los nobles mediante el personaje que se les asignaba, en relación con la representación de mitos griegos.

En esta estructura de representación escénica, los papeles representados por los nobles tienen la característica de ser miméticos, es decir, se desplaza el gesto real por el gesto coreografiado:

Entendamos claramente que estas pantomimas son puramente coreográficas. Han perdido todo aspecto de actuación en el sentido teatral -la mirada, el juego de facciones, el gesto- y con ellos toda representación realista ha desaparecido también. El cuadro dramático se ha convertido en ornamento y la pantomima de gestos realistas en coreografía simbólica. (Sachs, 1944, p. 335)

Los gestos son parte de la coreografía del personaje, se vuelven una decoración más de la representación escénica, no deja cabida para las expresiones del bailarín. Los personajes, en las historias relatadas en las representaciones escénicas están claramente delineados, así como lo que deben sentir y las maneras en que expresan ese sentir.

Con base en lo anterior, es importante poner de relieve el desplazamiento realizado en este régimen. Si en los regímenes de la danza ritual y de lo bello, en las representaciones aparecía el éxtasis en la danza, en el régimen del ballet de la corte queda subalterno a la mimesis del espectáculo. El ballet de la corte toma otro matiz, el de una práctica más sistemática:

Las coreografías emplearán las danzas de corte existentes. Los pasos eran sencillos pero las evoluciones dibujaban varias formas geométricas (y también diversos símbolos e ideogramas). En la última entrada, llamada Gran Ballet Final, participaban la mayoría de integrantes del espectáculo y concluía con el Gran Baile al que se unían espectadores e intérpretes. Esta última entrada era una pieza de danza pura, desprovista de todo sentido narrativo, en contraposición del resto de las entradas que sí tenían sentido narrativo y hacían avanzar la acción. Vemos cómo aparecen ya yuxtapuestos en el ballet de la corte los dos polos entre los que oscilará el ballet hasta nuestros días: danza pura y danza narrativa” (Alemany, 2009, p.80 y 82)

Hay dos elementos a resaltar, el primero, que la representación escénica tiene una secuencia y formas establecidas, que en este caso tomaron formas geométricas. El segundo, que aparece como último número, la danza que la autora denomina como “pura”, la cual se refiere al movimiento del cuerpo sin una estructura establecida y que da paso a que el ejecutante del mismo pueda hacerlo sin el libreto, infiero que con cierto grado de libertad. Con base en lo anterior, en el ballet de la corte aparecen elementos del movimiento que tomarán preponderancia en regímenes posteriores, mostrando que hay características que permanecerán, independientemente del tiempo.

1.3.5. Relaciones de poder

He señalado que el ballet de la corte fue una práctica que daba un estatus singular a la clase noble, que la utilizaba como diferenciador con respecto a los campesinos y los burgueses o artesanos. La danza de los campesinos mantenía un grado de éxtasis, mientras la delicadeza y el refinamiento pretendían ser características de la forma de danzar de los nobles.

El ballet de la corte también fue utilizado como medio para legitimar posiciones políticas. Las festividades en que se realizaban fueron, principalmente, en bodas, nacimientos u otra festividad de ese estilo. Uno de los personajes que dieron una especial importancia a la práctica del ballet de la corte fue Catalina de Medici, la cual, utilizó la boda de su hija Margarita de Valois (católica) con su primo protestante Enrique de Navarra (después Enrique IV) con la intención de solucionar los conflictos de religión. Su intención fue mediar el conflicto religioso con la unión de una princesa católica con un príncipe protestante. En esta boda hubo ballet de la corte.

En este mismo orden de ideas, Sachs (1944) señala un elemento propio del ballet de la corte que marcaba la distinción entre clase sociales:

Además de la danza, otra circunstancia viene a profundizar el abismo entre las clases sociales superior e inferior: la vestimenta. A fines de la Edad Media las damas empiezan a usar largas colas de hasta cinco metros de pesados paños, y las esposas de los burgueses no toleraban que ningún decreto oficial les impidiera hacer lo mismo. (p. 308)

La distinción de clases sociales tuvo su momento más notorio con el ascenso de la clase burguesa, la cual, para mediados del siglo XVII, tenía un poderío económico dominante, pero no podía cristalizarlo en poder político, por ende, hubo un intento de aristocratización, es decir, ascender a la nobleza, lo cual incluía poder asistir a este tipo de eventos.

Por otro lado había una clara y brutal diferencia con los sectores burgueses cuyos usos, costumbres y perspectivas culturales tenían siempre el horizonte de una aristocracia ficticia, que era más un mito que adornaba el poder del dinero que una auténtica tradición de sangre y honores. (Pérez, 2008, p. 38)

Hay una obra de Moliere que ilustra a la perfección este momento: *El burgués gentilhomme*, la cual trata de Monsieur Jourdain, hombre de 40 años, al cual su padre le pudo dar una condición de vida de burgués, pero pretende la vida de un aristócrata para ser un hombre distinguido; para ello, invita a gente distinguida a cenar en su casa, con la esperanza de ganar reconocimiento. Aprende todo lo indispensable: manejo de armas, el baile, la música, entre otras cosas, pero sin interés, solamente lo hace para imitar las costumbres de la aristocracia, por ende, sus maestros lo desdeñan. Su esposa, Madame Jourdain, trata de casar a su hija, Lucila, con un gentilhomme que ella ha elegido, Cleonte, pero Monsieur Jourdain tiene otros planes, la quiere casar con un aristócrata. Ante lo anterior, el enamorado Cleonte, engaña a Monsieur Jourdain disfrazándose de aristócrata turco para ganarse su venia. Al final, después de muchos problemas,

consigue la mano de Lucila y Monsieur Jourdain cree haber alcanzado el estatus de noble que tanto anhelaba, aunque todo fuera una farsa.

Moliere, utilizó el género de la comedia-ballet para ridiculizar a la clase burguesa que pretendía conseguir el refinamiento a partir de su aceptación en la clase noble, lo cual se lograba exclusivamente a través del matrimonio. Lo anterior da cuenta de la utilización de la comedia-ballet para mostrar una tensión entre nobles y burgueses, que estaban en franca disputa por el poder político de la época.

Por último, esta distinción de clases derivó en una distinción de prácticas, como lo señala Pérez (2008):

Por “danza” entendemos algo de tipo artístico, o que tiene algún tipo de nobleza o de valor superior o elevado. Por “baile” entendemos una práctica común, sin pretensiones elevadas, o algo comercial, que se justifica por el comercio en juego. Y es por eso que las bailarinas modernas o académicas se suelen molestar o extrañar cuando se les dice que estudian “baile”, y cualquier persona en una fiesta se sentiría extrañada si una potencial pareja la invitara a “danzar”. Y es quizás también por eso que cuando a fines del siglo XIX en Suecia y Alemania, se empezó a usar el baile con fines educativos, para buscar una integración más alta entre cuerpo y alma y lograr una corporalidad más armónica, se empezó a hablar de “danza educativa” (no de “baile educativo”), lo que operó, en buenas cuentas, como uno de los factores de la “danza moderna”. (p. 49)

Con lo anterior, señalo la diferencia entre “danza y “baile” que desde el régimen del ballet de la corte tomó mayor fuerza, y que opera en la actualidad como un diferenciador de clase y de práctica dancística. La distinción radica en que el Ballet de la corte fue enseñado por los maestros de danza, lo que permitió que la danza fuera una práctica especializada. Esta distinción

también dio paso a lo que más adelante se llamó danza académica, la cual analizo a partir del caso del INPRODAC.

1.3.6. Profesionalización de la danza

En el apartado anterior mencioné la distinción entre baile y danza como dos conceptos que representan movimiento del cuerpo, pero hay un concepto que corresponde a cada clase social. Esta distinción se finca también en la aparición de un personaje: el maestro de danza, quien establece la enseñanza de la danza como una práctica especializada, con esto referiré a la profesionalización y lo desarrollaré más adelante. Sachs (1944) menciona a Guglielmo Ebreo de Pessaro como uno de los primeros maestros de la danza de los que se tiene registro en la historia. Si bien al principio la enseñanza de la danza fue solamente de memoria, esto derivó en la creación de tratados que hablaran sobre el tema. Uno de ellos fue Domenico de Piacenza, considerado como el primer teórico de la danza. El contenido de los tratados eran los elementos técnicos representados por signos que establecían un lenguaje. Incluía también el orden en que se realizarían los pasos de las danzas, una especie de coreografía.

Regresando al maestro de danza, en el régimen del ballet de la corte fungía como un mentor que enseñaba, además de la danza, aspectos actitudinales que se creían propios de los nobles:

Se trata en general de un personaje que enseña modales, formas de cortesía, incluso maneras de vestir u organizar y decorar una fiesta. Muchas veces es él mismo director de la sucesión de bailes de moda en las fiestas, y un animador importante, cantando, dirigiendo algunos músicos o llevando recados entre las visitas. (Pérez, 2008, p. 40)

El maestro de danza, entonces, es mentor, coreógrafo, director, etc. De hecho, puede considerarse una parte central en el establecimiento de la aristocracia y en el desarrollo de la

cultura de la clase noble. Posteriormente, la práctica se especializa en la danza, formando bailarines especializados, en espacios específicos, como la Real Academia de la Danza, que abordaré más adelante. La aparición de la figura *maestro de danza*, supone la separación entre la danza cortesana y la danza popular, de una vez y para siempre. Si bien a lo largo del tiempo tendrán puntos de encuentro, el propósito de cada una es diferente.

1.4. El régimen del ballet académico

En el apartado anterior abordé el régimen del ballet de la corte, el cual es el antecedente directo del ballet como se conoce hoy en día. Una de sus características es su orientación hacia lo mimético, es decir, hacia la imitación de los pasos y de las gestualidades. Otra característica es que se estableció un lenguaje de la danza a través de los maestros que se dedicaron a la enseñanza de la misma. Este lenguaje fue codificado en tratados de danza por parte de teóricos, quienes establecieron las sistematizaciones de la enseñanza de la danza por parte de un maestro.

El ballet de la corte poco a poco se fue modificando en su ejecución y dio paso al *ballet de entradas* y *el ballet de acción*. El primero es el ballet que se dio entre los actos de la ópera, sin tener relación temática con ella; el segundo ponía en el centro a la danza, su teatralidad y desarrollo dramático como una representación escénica autónoma. Francia será el reino que tenga la primacía en la danza, principalmente en los reinados de Luis XIII y Luis XIV.

1.4.1. Movimiento

El ballet académico, del cual daré cuenta en este apartado, tuvo su origen en las dos corrientes mencionadas anteriormente, es decir, *ballet de entradas* y *el ballet de acción*. Cada uno tuvo sus características. Mientras el primero puso énfasis en la destreza, la forma, la

improvisación mediante el seguimiento de la música, el segundo puso énfasis en la teatralidad, la expresividad, el desarrollo dramático, el vestuario, la puesta en escena y la obra en su conjunto.

La articulación de ambos toma forma en el ballet académico, dando un viraje en los movimientos realizados en el mismo; incluirán más saltos en detrimento de la horizontalidad. También presentarán un desarrollo mayor del *en dehors*, posición de los pies que lleva la punta de los pies hacia afuera hasta los 180 grados entre sí.

El ballet académico se separará de cualquier otro tipo de danza dando preponderancia a la técnica. La distinción radicará en la realización de una danza más tecnificada fundada en saltos y giros, usando la expresión del cuerpo en su totalidad. Se fundaron centros de enseñanza donde desarrollaron cuerpos dedicados al entrenamiento para ser bailarina, dejando de lado la participación de la nobleza que se daba en el ballet de la corte:

Sea debido a su impronta machista o no, el asunto es que nadie duda que la tradición del ballet puso un claro énfasis en las elevaciones, en los recursos técnicos para sugerir un cuerpo leve, aéreo, con movimientos muy claros, definidos hasta el último detalle, que exigen un alto nivel de entrenamiento o destreza. El estilo académico está comprometido con una estética de lo bello, en que lo bello es una cualidad formal y objetiva que tiene relación con el equilibrio, la armonía, la simetría, la elegancia, la perfección formal. Una idea de que lo bello está directamente relacionado con el control técnico del cuerpo, con el sometimiento técnico de la naturaleza. Para el arte de la danza como tal, a pesar de que las temáticas, la música o el entorno puedan despistar, lo esencial es esta asociación entre la belleza y el dominio técnico del cuerpo. (Pérez, 2008, p. 66-67)

Con el modelamiento de un cuerpo dedicado a la danza en el ballet académico, se instauró también una idea de lo bello articulado a la técnica: los movimientos técnicos son bellos

si se ejecutan con armonía, simetría, control del cuerpo, que deviene elegancia y perfección. Así, el ballet académico puso de relieve la técnica en la ejecución de los movimientos. Estos movimientos ya operan como algo muy singular, incluso, con una secuencia mecánica.

1.4.2. Cuerpo

En el apartado anterior puse de relieve la tecnificación de los movimientos en el ballet académico. Lo anterior produjo un tipo de cuerpo que separó quienes eran entrenados en los centros de enseñanza de quienes no. Realizar los movimientos de esta manera fue la forma en que se produjo lo bello en la danza, y con ello, se le otorga un sentido artístico. El primer tipo de ejercicio de esta índole fue el Ballet de entradas:

Marca, desde sus inicios, una idea de la corporalidad que se presenta no sólo como espectáculo (a la manera de los acróbatas o los saltimbanquis) sino como un modelo educativo, digno de ser imitado. Presenta ante el público un cuerpo abierto, que puede ser leído (el *en dehors* como un libro abierto) con movimientos definidos y claros, a los que desde el principio los teóricos y maestros llamaban “limpios”. Una corporalidad que proyectaba la idea de elegancia y la estigmatización de la desproporción y la torpeza. (Pérez, 2008, p. 56)

El ballet académico estará íntimamente relacionado con la enseñanza de la danza y la producción de cuerpos para ella. Estos cuerpos estuvieron ligados a la ejecución de movimientos definidos, que simbolizaban la belleza, la elegancia, distinción que se utilizó en torno a los cuerpos que hacían movimientos torpes. Por ello, el cuerpo entrenado fue sinónimo de un cuerpo disciplinado, capaz de realizar tareas tan complejas que Luis XIV, consideró que los cuerpos entrenados en la danza podrían servir para participar en la guerra y bailar en tiempos de paz.

El cuerpo que se produce con este tipo de danza tiene características singulares, resultado de la misma práctica y que Pérez (2008) señala:

Se trata de un lograr un cuerpo que sea una superficie frontal, expuesta (la primera posición), con un claro predominio de los movimientos periféricos, desde dentro hacia fuera. Una superficie sin hoyos (“apriete las nalgas, “cierre la boca”), que idealmente no intercambia fluidos con el medio (la respiración, y la transpiración deben ser invisibles). Una superficie dura, que no sufre el impacto del entorno (el cansancio debe ser invisible, el peso debe hacerse invisible), que idealmente no debe ser afectado por la gravedad (el esfuerzo contra la gravedad debe hacerse invisible), ni por el frío el calor o el dolor eventual (“me lesioné y seguí bailando igual”). Esta dureza se traduce en un énfasis en la tensión y en la rigidez muscular, rigidez de la columna, tensión permanente en las partes. Y se traduce en un cuerpo articulado, en el que hay una relación mecánica (no orgánica) entre el eje de la columna y la cabeza, brazos y piernas, que están conectados a él a través de bisagras. (p. 67-68)

El cuerpo como una superficie que trata de esconder su naturaleza orgánica: sin hoyos, sin fluidos, sin gravedad, sin cansancio, sin dolor, todo en aras de que el cuerpo alcance la perfección técnica y la belleza del movimiento. Para alcanzar lo anterior, es necesario un cuerpo dedicado a entrenarse en la técnica. Un cuerpo que tampoco muestre expresividad, emociones, exabruptos, porque las emociones son imitadas y se representan de manera homogénea, es decir, de una sola forma, sin dar paso a la espontaneidad de la bailarina. Un cuerpo disciplinado que sobrepase la vida ordinaria y se convierta en una máquina de facturar belleza, distinto a los cuerpos no artísticos y torpes:

A pesar de las reformas que se le atribuyen a Fokine, el estilo académico está centrado en la visualidad y el lucimiento. Y lo que se muestra en esta experiencia visual es un modelo corporal al que se le atribuyen los valores de la elegancia, la elevación (espiritual) y la belleza. Con eso queda establecida una clara diferencia entre una cierta corporalidad ideal y todas las otras, que resultan estigmatizadas de hecho y, con frecuencia, explícitamente. Ni los gordos, ni los torpes ni los discapacitados pueden aspirar seriamente al canon de lo elegante y lo bello. A lo largo del siglo XX este modelo de corporalidad, potenciado por los nuevos hábitos de nutrición, por el auge de la higiene y la salubridad pública, por el revolucionario aumento de la esperanza de vida, se ha extendido a las estrellas de cine, a las modelos, a la estética de “la buena presencia”, creando todo un mundo de jerarquías y discriminación corporal ampliamente aceptado por el sentido común, y revestido por cierto de los ideologismos de “vida sana”, “buenos modales” o incluso caminar o sentarse correctamente. (Pérez, 2008, p. 69)

Lo anterior es un elemento simbólico que opera hasta nuestra actualidad. En las prácticas del ballet académico siguen produciéndose este tipo de distinciones en los cuerpos y las y los maestros de danza siguen modelando el cuerpo de las estudiantes contra la naturaleza del mismo cuerpo, pues “[l]o natural es bello sólo si está dominado técnicamente”. (Pérez, 2008, p. 67). El Ballet académico produce un cuerpo tecnificado que deviene símbolo de lo bello.

1.4.3. Espacios

Al igual que la sustitución de los nobles por bailarines especializados, la transición del espacio donde se llevaban a cabo las representaciones escénicas se fue dando de manera paulatina, de los castillos hacia el teatro. Como he mostrado, desde el régimen del Ballet de la corte el espacio para la danza eran los castillos, casa de la nobleza, donde sobresalen los

franceses: "... las salas de Louvre, la Gran Sala del Pequeño Borbón en el Palacio Real (Tullerías), los castillos de Fontainebleu, los del castillo de Chambord y los del palacio de Saint-Germain en Laye, entre otros" (Alemany, 2009, p. 88). La transición hacia el teatro tiene un momento importante en ello: el surgimiento del escenario.

El escenario surgió en las salas de los castillos, se colocó una tarima de aproximadamente 50 centímetros de altura y poco a poco se fue elevando más, hasta alcanzar 180 centímetros. Esta modificación del espacio derivó en observar la danza de frente. Junto al escenario aparecieron los decorados, el telón, y en general la maquinaria escénica, remarcando cada vez más la separación entre bailarinas y espectadores.

El siglo XVIII marcó la construcción de teatros dedicados a la ópera, un arte que se desarrolló en simultaneidad con la danza, por ende, dichos espacios fueron para ambas:

Los teatros para la ópera y la danza construidos por las cortes del siglo XVIII cambian completamente el panorama. Se produce, desde luego, la diferenciación básica entre un público de espectadores pasivos que asisten a una representación ofrecida por intérpretes profesionales. Y, por consiguiente, una clara delimitación entre el espacio escénico y el espacio para el público. (Pérez, 2008, p. 72)

Esta estructura de espacios son los que se replicarán, con sus variantes, a lo largo de los siguientes siglos y hasta la actualidad. Un ejemplo de lo anterior son los teatros construidos en el siglo XIX, que mantienen la separación entre espectadores e intérpretes, pero adhieren la platea y la galería al espacio teatral, respondiendo meramente a la comercialización de las entradas para que la danza fuera un espectáculo costeable:

Otras de las modificaciones esenciales ya teniendo al teatro como espacio de la representación escénica son los telones, que serán cortinas mucho más livianas que las

anteriormente usadas, permitiendo su manipulación, e incluso señalar el término de los actos de las obras. Además, la iluminación transitó de las velas a la iluminación por gas, lo que trajo dos consecuencias: primero, se concentró en el escenario y, con ello, se pudo variar la luz para crear los primeros efectos visuales; segundo, el espacio del público quedó a oscuras, llevando toda la experiencia visual al escenario:

Este contexto [el espacio del público a oscuras] aumenta sensiblemente el efecto ilusionista de la escena y facilita que los espectadores sean cautivados uno a uno y conmovidos más directamente. El espectador aquí es más receptivo que nunca y las obras intentan ser más ilusionistas que nunca. (Pérez, 2008, p. 76)

Los adornos también se vuelven parte esencial del espacio, tanto del teatro como de las bailarinas, es decir, el vestuario que utilizaban. Con la exigencia de más saltos y movimientos verticales, fue necesario un vestuario más liviano.

El espacio de la representación escénica se mudó de los castillos y sus salones al teatro, pero también sufrió una mayor producción, es decir, diversas materialidades que otorgaron un sentido diferente a la representación escénica, como el telón, la iluminación, el escenario, los asientos del público, entre otros.

1.4.4. Representación escénica

Como mencioné en el apartado anterior, el teatro se convirtió en el espacio de la representación escénica de la danza. La articulación de diversos elementos materiales enriqueció la experiencia de mirar el ballet académico. Las temáticas de las representaciones escénicas versaron en lo fantástico, principalmente en temáticas caballerescas y mitológicas de la antigua Grecia. A partir de lo anterior es que se crearon diversos géneros durante los siglos XVII y XVIII: comedia-ballet, tragicomedia-ballet, tragedia-ballet y ópera-ballet.

En las representaciones escénicas se sigue un libreto, en el que la obra se desarrolla en torno a un argumento. Se mezclan la fantasía y la realidad y se tienen actos definidos para darle secuencia a la trama. Se conjugan todos los elementos anteriores que he desarrollado del ballet académico: un cuerpo producido para hacer movimientos técnicos específicos, considerados bellos, con un vestuario ligero pero que mimetiza a su personaje en la historia, en un espacio, como es el teatro, el cual está decorado y abastecido por materiales que propician una experiencia visual al espectador como son la iluminación, el escenario, el telón; con el propósito de realizar el ballet como un espectáculo.

1.4.5. Relaciones de poder

El ballet académico surge en un periodo transitorio en el que la burguesía cada vez toma más preponderancia en el terreno económico con respecto a la nobleza. En el periodo de los reyes absolutistas, el ballet jugó un papel abiertamente político, pues sus narraciones ensalzaron la figura del monarca, principalmente con Luis XIV. Con el establecimiento de las primeras academias para la enseñanza de la danza, se dio énfasis a la enseñanza de las formas elegantes, refinadas, bellas, que pretendían ser la distinción de la nobleza. De esta manera, la apreciación de lo bello se establece desde la manera en que la nobleza lo visualiza, pretendiendo establecer, también, una noción de estética hegemónica.

La decadencia de las monarquías absolutistas en el siglo XVIII dio paso a que la danza fuera producida con base en los gustos de los burgueses, dio como resultado el desplazamiento definitivo hacia el virtuosismo y la técnica, por ende, el ballet académico se vuelve hegemónico.

También se da otro giro en torno a quién ejecuta la danza. Si en el régimen del ballet de la corte eran nobles y varones quienes danzaban, ahora serán las bailarinas preponderantemente quienes dancen, aunque las obras que se presenten sean pensadas por los varones:

Pero por otro lado, se trata de un tipo de obras en que se pone en escena una imagen de lo femenino completamente construida por hombres. Todos los coreógrafos y Maestros de Ballet desde 1750 hasta 1900, con una o dos excepciones, son invariablemente hombres. (Pérez, 2008, p. 65)

El ballet académico estará construido desde la visión de los varones, primará una manera de enseñanza y de construir representaciones dancísticas desde la mirada del varón, lo que marca una diferencia de poder dentro de la danza. Pérez (2008) lo señala desde las obras clásicas del ballet:

Para el machismo característico del romanticismo conservador la mujer es un ángel o un demonio. Las mujeres son invariablemente desdichadas, como Giselle, y los hombres resultan impunes, como Albrecht. O al revés, las mujeres precipitan desgracias, como el espíritu femenino de La Sífide, o son un mero engaño, como en Copelia. (, p. 65-66)

El simbolismo de lo femenino oscila entre el ángel o demonio, en ambos casos, el simbolismo de lo masculino sale librado, sea como un bribón o sea como la víctima. Se establece una relación de subalternidad de los varones hacia las mujeres que se hace patente en la estructura de estas obras. Esto se trasladó a la relación entre los maestros de danza y creadores de las representaciones escénicas hacia las bailarinas, pues desde el lugar de maestros de danza o coreógrafos se replicó una relación de dominación hacia las bailarinas.

Por otro lado, esa dominación hacia las bailarinas tomó forma en la disciplinarización de los cuerpos, y con ello, un *deber ser* diferente al vulgo. La danza fue una práctica de esa distinción: “Es un arte disciplinado, que muestra y enseña disciplina, contención, que nos aleja de la vulgaridad, del desborde y de la exaltación desmedida, tan propia de esa gente vulgar que son... los pobres” (Pérez, 2008, p. 70). La disciplina para transformar un cuerpo en bailarina,

lleva intrínseca la distinción de poseer el cuerpo sometido, contenido, elegante, recto, moldeado, censurado de sentimientos, utilizado únicamente como maquinaria de hacer arte, que se propaga como el modelo de cuerpo y de ser, a seguir por el ballet académico:

El ballet es el modo estetizado de una amplia cultura corporal que está relacionada con las dietas, con la gimnasia, con la obsesión por la salud. Y es, para decirlo de algún modo, el polo reaccionario de esa cultura, puesto que de lo que se trata no es desarrollar o enriquecer la subjetividad, que será el horizonte político de la danza moderna, sino de contenerla, de dominarla, de opacarla en el esfuerzo por mantener disciplina corporal (Pérez, 2008, p. 70-71).

La disciplina tiene, como una moneda, dos caras, si bien representa la posibilidad de subalternidad del maestro de danza y de los creadores de las representaciones escénicas hacia las bailarinas, también tiene su otra cara, la de posibilidad de contención de los sujetos:

Sostengo que la disciplina académica opera como modelo de posibilidad de contención subjetiva. Un modelo de disciplina que, a través del dominio sobre el cuerpo, promete la posibilidad de un dominio sobre la subjetividad, acosada y angustiada por la crisis cultural, y la intensidad creciente de las exigencias cotidianas. (Pérez, 2008, p. 70)

La disciplina en el ballet posibilita establecer anclajes en los sujetos ante la erosión de las instituciones sociales que dejan al sujeto contemporáneo a la deriva, posibilitando que pueda lidiar con la vida cotidiana en la que se ve inmerso. Aquí está el anclaje que la danza moderna pondrá de relieve y que surge del Ballet académico. Profundizaré en este aspecto cuando aborde con mayor detalle la danza moderna.

1.4.6. Profesionalización de la danza

Ante el desarrollo que se da en el régimen del ballet académico, considero importante un elemento más que sea parte de este régimen y tomará relevancia en la historia posterior de la danza: la profesionalización de la danza. Con *profesionalización* haré referencia a una de las definiciones del Colegio de México (2024) con respecto a ella: “Volver profesional algo o a alguien dándole lo necesario para que se desempeñe como un experto en su campo”. Si bien tiene otras acepciones (principalmente a lo largo del siglo XX en que se asoció la profesionalización con la adquisición de una licenciatura en danza), por el momento es la que me permite mostrar el proceso llevado a cabo en la época que refiero.

Dicho proceso de profesionalización inició con el *ballet de entradas* y el *ballet de acción*. Es en estos donde, tanto Alemany (2009) como Pérez (2008), tienen los primeros registros de bailarines profesionales. Para que sean considerados como expertos en su campo, fue necesaria la aparición de los maestros de danza, quienes educaban a los nobles. Aunado a lo anterior, fue necesario considerar a la danza como una práctica de importancia, como lo fue con Luis XIV. Es con dicho rey que se crearon los primeros centros de enseñanza de la danza, en primer lugar, la Academia Real de la Danza, instancia que emerge en Francia en la primera mitad del siglo XVII y conseguirá su plenitud durante el reinado de Luis XIV. Desde el punto de vista estético, la Academia Real se refiere, en principio, al arte aristocrático, ya que en el siglo XVII los usos y la práctica de la nobleza se calificaba de “bella” (Alemany, 2009, p. 92).

Fue fundada en 1661 por Luis XIV de Francia... La función de la Academia era reflexionar, analizar, normalizar la danza (llamada en esta época *belle danse*³, y

³ Concepto que emerge en Francia en la primera mitad del siglo XVII y conseguirá su plenitud durante el reinado de Luis XIV. Desde el punto de vista estético, el término se refiere, en principio, al arte aristocrático, ya que en el siglo XVII los usos y la práctica de la nobleza se calificaban de ‘bello’ (Alemany, 2009, p. 92).

posteriormente, danza clásica o académica), difundir las normas que se acordaban en su seno, aprobar nuevas danzas, codificar los pasos y los sistemas de escritura (elaborados por Beauchamps y Lorin y difundidos por Feuillet) y formar bailarines y profesionales. (Alemany, 2009, p. 95)

Es en esta Academia que se produce una sistematización de la danza, desde los pasos hasta la aprobación del repertorio. Esto es importante porque, si bien la Academia Real de la Danza desaparece, la danza como práctica artística pasó a la Academia Real de la Música, la cual tiene su cuerpo de baile propio. En este cuerpo de ballet se dio preponderancia al Ballet de entradas. Esta academia sobrevive hasta la actualidad con el nombre de Escuela de Danza de la Ópera de París, una de las más prestigiosas del planeta.

Uno de los maestros de danza que tuvieron una importancia central fue Pierre Beauchamps, ya que puso por escrito las posiciones básicas de la enseñanza de la danza:

Se puede afirmar que sentará las bases de la danza noble francesa o *belle danse* (posteriormente conocida como danza clásica o académica), codificando entre otras las cinco posiciones de pies, regulando y estilizando los pasos y desarrollando el uso del *en dehors* (que para él da estabilidad, agilidad y elevación de piernas). Centrará la ejecución en la figura y la línea, en la elegancia de movimientos, en la disimulación del esfuerzo y en una rigurosa y metódica formación que hará de la escuela francesa la más importante de Europa. (Alemany, 2009, p. 101-102).

Lo anterior hasta la actualidad funge como la base de las clases de danza. La enseñanza del ballet académico se desarrolló simultáneamente en dos vertientes: la enseñanza por parte del maestro, y la teorización y sistematización de dichos pasos.

En esta teorización y sistematización, hay obras importantes que resaltar: la primera es *Chorégraphie ou l'art d'écrire la danse par caracteres*, de Feuillet, escrita en 1700, sobre la notación del movimiento. La segunda obra es *El maestro de danza* de Pierre Rameau, escrita en 1725 en la que coloca las bases de la manera en que se debe enseñar el Ballet. La tercera obra es *Cartas sobre la danza y los ballets* de Jean Georges Noverre, escrita en 1760; es representativa porque pone de relieve la importancia de la expresividad. La cuarta es *El código de Terpsícore*, de Carlo Blasis, escrita en 1828, un tratado histórico y práctico de la danza y el ballet. Por último, es de resaltar la obra de Agripina Vaganova: *Las bases de la danza clásica*, escrita en 1945, en la que se consolida todo este pasaje de teorización sobre el ballet académico con un análisis a detalle de los movimientos y da como resultado el *Método Vaganova* de enseñanza.

Con lo anterior, quiero señalar el camino que esta teorización tuvo a lo largo del tiempo y que toma forma en la profesionalización del ballet académico:

Nos muestra, desde luego, que la tradición de la técnica académica proviene de Italia, no de Francia, a lo largo de un hilo que conecta el tratado de Magri (1779), con el de Carlo Blasis (1828), la influencia de Salvatore Viganó (entre 1800 y 1820) y Filippo Taglioni (entre 1820 y 1840) hasta llegar a Johansson y Cecchetti en Rusia, donde es llevada a su máximo desarrollo por Agripina Vaganova (entre 1930 y 1950) y Asaf Messerer (en los años 60). (Pérez, 2008, p. 59)

Un hecho importante para la configuración de la clase de ballet académico fue la creación de la barra por Carlo Blasis, pues es una materialidad que propició una configuración de la clase de ballet académico, además de la danza moderna y contemporánea hasta nuestros días, de la siguiente manera: ejercicios en la barra, seguidos por un trabajo central y culminando con combinaciones de allegro con desplazamientos en todo el salón de clases.

1.5. El régimen de la danza moderna y contemporánea

De acuerdo con Pérez (2008) a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, surge la danza moderna, la cual tendrá como base el ensalzamiento de la libertad de los movimientos. El régimen de la danza moderna y contemporánea, tendrá como característica la coexistencia de elementos, tanto del ballet académico como de la danza moderna. Estas dos maneras de hacer danza se enriquecieron una a otra a lo largo de la primera mitad del siglo XX. En la segunda mitad del siglo XX, surge lo que se conoce como danza contemporánea, vanguardia que regresará a una academicidad sostenida por el ballet académico.

El surgimiento de la danza moderna tiene como base ir en contra de la opresión al cuerpo. Invoca la naturaleza, la libertad del movimiento, el derecho al placer, en contraposición a lo mecánico en el ballet, lo rutinario, la falta de fantasía y la cultura industrial. Lo anterior toma forma al grado de presentarse como una renovación no sólo en la forma de hacer danza, sino en la educación y la manera de vivir.

Entre sus precursores están Peter Hans Ling (1776-1836) y Rudolf Laban, que estudió y practicó gimnasia desde joven siguiendo el sistema del primero. Pero, sobre todo, toman relevancia mujeres que se opusieron a la manera de concebir a la mujer en general: “Ellas son Loïe Fuller (1862-1928), Isadora Duncan (1878-1927), Ruth Saint Denis (1878-1968) en Estados Unidos y, poco después, Mary Wigman (1886-1973) en Alemania” (Pérez, 2009, p. 84). También es necesario mencionar a Martha Graham, Doris Humphrey y Kurt Jooss.

Por otro lado, el camino del ballet académico, que siguió ensalzando la técnica, la organización de sus obras, una vuelta al estilo clásico francés, tiene como uno de sus representantes a Marius Petipá (1818-1910). Este personaje imaginaba el regreso a las cortes

francesas del siglo XVIII, en consonancia con la corte imperial rusa, que era la única sobreviviente a finales del siglo XIX.

De esta manera, la danza moderna y el ballet académico en el siglo XX oscilaron entre ambos estilos, como señala Pérez, (2009): “Obras académicas modernizadas y obras modernas academizadas son en realidad hoy en día el centro y el sentido común dominante en la danza institucional” (p. 103). Esto es de lo que daré cuenta a lo largo del presente apartado.

1.5.1. Movimiento

Como he señalado a lo largo del capítulo, el estilo académico tiene una tradición que se construyó desde regímenes de la danza anteriores. Para finales del siglo XIX, había una técnica sistematizada teóricamente y establecida en las clases de ballet que tienen su punto máximo con el método Vaganova, donde se le da especial atención a la técnica y sus detalles. En contraposición a lo anteriormente señalado, surge la danza moderna como una manera de hacer danza que utiliza la técnica para crear frases con el movimiento. Estas frases expresan los contenidos que se quieren expresar:

Por un lado no hay (idealmente) un vocabulario de pasos general, previo, aceptado por los coreógrafos, sino que se trata de imaginar movimientos adecuados, en cada caso, para los contenidos que se quiere expresar. Por otro lado, la unidad de esta tarea creativa no son los pasos (ni menos las poses) sino frases enteras, y luego el encadenamiento coherente de estas frases, en una lógica en que estas frases no son simples series de pasos sino movimientos continuos, con un contenido expresivo definido. (Pérez, 2009, p. 92)

A diferencia del estilo académico, en el que los pasos carecen de significado y son una mimesis de lo establecido, en el estilo moderno se pone énfasis en las frases creadas con el cuerpo y el encadenamiento que se logre entre estas frases. El movimiento y la expresión operan

de manera simultánea para crear un sentido en el estilo moderno, mientras que en el estilo académico el sentido está dado por la narrativa.

Uno de los posicionamientos del estilo moderno que va en contraposición con el académico es la utilización de los elementos constitutivos del movimiento, como el equilibrio, el peso, la verticalidad:

Mientras el estilo académico privilegia claramente el equilibrio, la verticalidad y la levedad, el moderno se caracteriza por trabajar el rango de cada uno de estos elementos como variables. La relación entre el equilibrio y el desequilibrio, la gama de direcciones que va desde lo vertical a lo horizontal, el trabajo contra o a favor del peso. Y también, como consecuencia, la relación entre un trabajo más aéreo, elevado, y el trabajo de piso, hacia y en el piso. La levedad y el equilibrio también pueden tener una función expresiva, y habrá que usarlas cuando correspondan. (Pérez, 2009, p. 94)

El estilo moderno convoca la amplia gama de movimientos que se pueden realizar entre el equilibrio/desequilibrio, elevación/piso, liviandad/pesadez, arriba/abajo, etc., sin que tenga primacía uno u otro. Todos esos movimientos se hacen visibles para armar frases que son parte de la expresividad propia de este estilo.

Se suma a la gama de movimiento que propone el estilo moderno la respiración. Si bien en el estilo académico se trata de invisibilizar la respiración como síntoma del esfuerzo llevado a cabo por el movimiento de los cuerpos, en el estilo moderno toma otro matiz: “En el estilo moderno, en cambio, se busca que la respiración forme parte del movimiento, que esté al servicio de la expresión, que sea orgánica y congruente con los cambios de esfuerzo” (Pérez, 2009, p. 95-96). La respiración es usada como movimiento con su expresividad propia, pone al descubierto el

esfuerzo que conlleva realizar un movimiento, beneficiándose de lo expresivo que resulta ese movimiento en el hilar frases con el cuerpo.

El estilo moderno va construyendo una expresividad desde el movimiento. Junto a ello, el repertorio de expresividades incluirá el gesto y más allá de él:

Mientras en el estilo académico tiende a haber una diferencia entre el movimiento y la mímica (el cuerpo se mueve junto a un gesto), lo que se traduce en el uso de gestos mímicos relativamente estereotipados, en el estilo moderno las expresiones faciales surgen del movimiento y forman parte de las frases, completamente en función de contenido expresivo particular. (Pérez, 2009, p. 96)

El gesto mimetizado, estereotipado, se vuelve una manera de expresión dentro de una infinidad de expresiones que pone en operación el estilo académico, que incluye oscilar entre el equilibrio y el desequilibrio, lo vertical a lo horizontal, contra o a favor del peso, la respiración, en aras de construir frases enteras.

Para seguir con la manera en que el movimiento se configura en el régimen de la danza moderna y contemporánea, es necesario hacer una diferenciación dentro del estilo moderno, Pérez (2009), señala la existencia de dos tipos de énfasis, la danza expresionista y la danza expresiva:

Los expresionistas tratan de expresar emociones, los expresivistas ideas. En el primer caso se intenta que las emociones sean directamente el origen y el motor del movimiento. Las emociones vividas, incluso en la situación escénica misma. En el segundo caso lo que está en juego es la idea de una emoción y, por consiguiente, el asunto es cómo representarla en escena. (p. 96)

Bajo estas dos formas de hacer danza es que el estilo moderno delineó uno de sus elementos principales: las sensaciones. Por un lado, los expresionistas pondrán énfasis en las emociones transmitidas a través del movimiento del cuerpo. Por otro lado, los expresivistas pondrán el énfasis en la creación de la idea de una emoción a través de la representación en escena. Ambas, de diferente manera, conciben una manera de expresar las emociones, lo cual deriva en dos caminos diferentes de representación dancística. El expresionismo puso acento en la simpatía o repulsión que le ocasionaba al público con representaciones que carecían de belleza técnica. El expresivismo puso de relieve la elegancia, la levedad, en pocas palabras, lo bello.

Aún con las diferencias entre expresionismo y expresivismo, una de las coincidencias que sostienen es la idea del movimiento natural, libre, contrario a la mecanicidad del ballet, que se relaciona con un movimiento disciplinado, para algunos, forzado. El expresionismo y expresivismo le da un valor central a la organicidad, la cual es la base para configurar las frases de aquello que se quiere expresar.

En la segunda parte del siglo XX, el estilo moderno siguió dos caminos en su despliegue, a los cuales Pérez (2009) nombró como modernismo y vanguardismo:

Mientras el modernismo se ocupó en expandir los movimientos expresivos de la danza, en enriquecerlos, la vanguardia se empeñó directamente en cuestionarlos. El primer gran cuestionamiento es el de la referencia, la obligación de que la obra refiera a algo, tenga un mensaje. Los cuestionamientos más radicales, sin embargo, tienen que ver con el movimiento mismo, con las convenciones acumuladas sobre la “corrección” del arte de bailar. Para la vanguardia en danza no hay movimientos mejores o peores, más o menos adecuados. Todo movimiento humano es válido en danza. Los de los bailes comunes, los de las tareas comunes como caminar, subir una escala, arrastrar un objeto. También los

movimientos improvisados, contruidos de una manera inmediata y al azar, como los que se producen en el deslizamiento permanente de un bailarín sobre otro (que es el origen del Contact, propuesto por Steve Paxton)". (p. 118)

La corriente modernista ponía de relieve los movimientos expresivos que deben ser ensayados una y otra vez para su perfeccionamiento. Los vanguardistas ensalzaban que el movimiento natural del cuerpo producía danza, incluso los movimientos que realizamos en la vida cotidiana. Por ende, en su postulado deja entrever que todo cuerpo hace danza desde el momento en que vive su cotidianidad, es decir, no hay un cuerpo que tenga que dedicarse por completo a desarrollar una técnica dancística para ser un cuerpo danzante:

La valoración de todo movimiento conlleva también la valoración de toda corporalidad y de todo grado de experticia. Mientras el modernismo pasó de la rebelión ante la técnica académica a la elaboración de sus propias técnicas, la vanguardia, mientras existió como tal, rechazó toda técnica, toda escuela, toda convención que se presentara como permanente. Danza de torpes, danza de gordos, de discapacitados, de ciegos, de frágiles o energéticos, a los que no se les imponen supuestos o límites para hacer arte. Todos pueden hacer arte con la danza. Propiamente arte, no el uso del baile como medio terapéutico o como medio de sociabilidad". (Pérez, 2009, p. 119)

Es muy ilustrativo cómo en la segunda mitad del siglo XX se desarrolló un nuevo rechazo a la técnica del estilo moderno que, a su vez, rechazó la del estilo académico. Es lo que se denomina danza contemporánea. Reivindica la danza de los cuerpos de aquellos que se han considerado en los márgenes, de quienes pueden hacer arte con sus cuerpos, pues todos ellos hacen movimientos en su cotidianidad, la cual es la base de la danza contemporánea y del estilo vanguardista.

1.5.2. Cuerpo

En el apartado anterior hice referencia al movimiento que se realizó en los dos estilos, tanto académico como moderno. En una relación ineludible al movimiento está el cuerpo, en el cual, cada estilo produce una especificidad. Pérez (2009) señala algunas características del cuerpo y el movimiento que se producen en el estilo académico:

El estilo académico se caracteriza por el ideal de completo control del cuerpo y cada una de sus partes. Como está basado en los pasos hay una suerte de discontinuidad entre los gestos y posiciones, que formarán en una serie o un conjunto de pasos, y los pasos, que formarán a su vez, estrictamente en serie, a las frases. Esto se traduce en que la enseñanza puede hacerse de manera completamente analítica (cada gesto, posición o paso por separado), de manera repetitiva (ensayando muchas veces) hasta fijarlos como hábitos corporales en el intérprete, que podrá actualizarlos luego en el orden y modo establecido por el coreógrafo”. (p. 93)

En este estilo se sostiene un cuerpo disciplinado, bajo control, para desarrollar ciertos movimientos que, para ser más exactos, se les llama pasos, los cuales están acompañados de gestos, posiciones, que forman la narrativa de la representación. Para llegar a representarlas de manera adecuada, es necesario repetirlas, una y otra vez, esto en la clase. Por ello, la profesionalización está íntimamente relacionada con la producción de un cuerpo para la danza, porque, con base en la repetición, se habitúa un cuerpo a realizar una técnica dancística.

En cambio, en el estilo moderno se trabaja el cuerpo en su relación con las dos caras de la moneda del movimiento:

En el estilo moderno, en cambio, lo que se trabaja es la relación entre control y descontrol corporal. Esto es, la relación entre lo estable, lo inestable y lo lábil en la técnica Leeder,

la relación entre contracción y relajación en la técnica Graham, o entre caída y recuperación en Humphrey. Todas las técnicas modernas, con distintos nombres y énfasis, trabajan todos estos aspectos, porque lo que ha cambiado en el fondo es la idea de que el mero control corporal sea sinónimo de belleza. El estilo moderno ha ampliado las posibilidades expresivas de la danza incorporando el momento de descontrol corporal a sus composiciones. Como se trabaja sobre la base de frases, esto hace que haya un ideal de continuidad entre la idea general de la frase y los sucesivos momentos y gestos que la componen. Al revés que en el académico, aquí los gestos resultan del sentido que tenga la frase, y eso se traduce en que, al menos idealmente, no tenga sentido aprender gestos y pasos por separado, menos aún de manera repetitiva. La calidad de la interpretación tendrá que ver más bien con si el intérprete se ha apropiado física y subjetivamente de lo que se intenta expresar...”. (Pérez, 2009, p. 93)

Una de las claves en el estilo moderno es que amplía las posibilidades expresivas más allá de la mimesis que propone el estilo académico. El descontrol, la contracción, lo inestable, la caída, la recuperación, son movimientos corporales que le permiten un repertorio mayor de expresividad, y con ello, se rompe la idea del control como sinónimo de lo bello. Así, el cuerpo, es un productor de movimientos, gestos, que, al conjugarlos, produce frases que expresa en su danza. Por ende, en el estilo moderno se produce un cuerpo expresivo.

Cada estilo, a partir de los movimientos corporales que propone, produce un cuerpo. En el estilo académico es rígido, mecanizado, en aras de realizar movimientos coordinados:

En el estilo académico hay un ideal de rigidez de cada parte del cuerpo, teniendo al tronco rígido como centro, para que luego los movimientos se efectúen como articulados, usando las articulaciones como bisagras. Esto se traduce en un tronco firme que opera

como soporte relativamente discontinuo con respecto de los movimientos de brazos y piernas, que surgen de manera periférica y se mantienen como periféricos”. (Pérez, 2009, p. 94)

A diferencia de lo anterior, en el estilo moderno pugna por una corporalidad que se acerque más a la flexibilidad:

En el estilo moderno en cambio hay un ideal de flexibilidad corporal general, en que se intenta dar movilidad a todas las partes del cuerpo, conectándolas de manera orgánica, más de acuerdo a la emoción imperante que al cálculo de las articulaciones. Esto hace que se trabaje la continuidad entre centros y periferias, desde el pecho hacia los brazos, desde la pelvis hacia las piernas o incluso desde los codos hacia las manos y dedos, desde el muslo hacia el pie. En esta lógica las articulaciones son más bien lugares de flujo que bisagras, y los centros pueden ir cambiando de manera continua (no hay privilegio especial del tronco), y esto se traduce en movimientos predominantemente centrales, que fluyen desde un centro hacia periferia”. (Pérez, 2009, p. 95)

En el estilo moderno hay un reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo y el movimiento que puede realizar desde un lugar distinto al mecánico, un movimiento corporal fluido por todas las partes constituyentes del cuerpo. Se descentra la preponderancia del tronco para darle paso a las otras partes del cuerpo como centrales en el desenvolvimiento de movimientos. Con lo anterior, las extremidades tomarán una relevancia mayor en el fluir de movimientos.

1.5.3. Espacios

Desde el régimen de lo bello, se estableció el teatro como el espacio donde se realizaron las representaciones escénicas. En el régimen del ballet académico se establecieron los teatros

como los espacios por excelencia donde se desarrollaron las representaciones escénicas. Tienen la característica de ser espacios destinados a representaciones escénicas exclusivas para las clases dominantes. Resalta, en el siglo XIX, el Ballet Imperial de la Rusia zarista de Nicolás I, Alejandro II, Alejandro III y Nicolás II, el cual tuvo como espacio de sus representaciones escénicas el Teatro Bolshói.

Los teatros como espacios destinados a un público que tenía las posibilidades económicas y culturales para asistir a la danza académica, dejaron de tener el monopolio como los lugares para la representación escénica. Con el surgimiento del estilo moderno, se plantearon las representaciones en espacios diferentes a los teatros. Principalmente en la segunda mitad del siglo XX, el estilo moderno sacará de los teatros a la danza:

Para la vanguardia es posible hacer danza en toda la clase de espacios. Gimnasios, plazas, calles, museos... Tal como se han democratizado los movimientos y los cuerpos se democratiza también el espacio. No hay “puesta en escena”. Se baila en un espacio común, que es de todos, que está en principio abierto a la participación de todos. (Pérez, 2009, p. 120)

El estilo moderno llevó a cabo sus representaciones en otros espacios que no fueran el teatro, con ello, se pusieron de relieve espacios que el teatro no podía capturar con su escenografía. Un producto de lo anterior fue que otro tipo de público podía acceder a ser parte de las representaciones dancísticas. Abrir la práctica de la danza por parte del estilo moderno, y más expresamente de la vanguardia de la segunda mitad del siglo XX, en espacios públicos, significó arrebatarse el monopolio de ser *el espacio* para la danza a los teatros y hacer, por decirlo de manera figurativa, de cada esquina un espacio escénico. Además, sacar la danza del teatro implicó también ampliar el público y dejar de ser una práctica para un tipo específico de público.

1.5.4. Representación escénica

El estilo moderno produjo un movimiento asociado a la expresión de las sensaciones, a la naturalidad de los movimientos no forzados del cuerpo que, a su vez, expresó mediante frases construidas por el movimiento del cuerpo de la bailarina. Por ende, la representación escénica tomó matices diferentes con respecto a lo que he señalado en los otros regímenes.

Por un lado, el estilo académico dio importancia a las representaciones escénicas de gran escala, con muchos ejecutantes, vestuarios caros, de hasta cuatro actos que duraban alrededor de cuatro horas, con una temática sobre historias narrativas establecidas, lineales, que se hizo muy recurrente gracias al surgimiento del romanticismo neoclásico de Petipa en la segunda mitad del siglo XIX y primera del siglo XX en Rusia:

En contraste con el canon soviético “clásico” las características principales de las puestas en escena “neo clásicas” son las siguientes: el énfasis en el realismo y la verosimilitud narrativa, es decir, una mayor coherencia entre los movimientos, posturas y pantomimas y el libreto, el sentido de la narración; con menos lucimientos individuales y mayor integración entre los momentos de solos, dúos y coros (sin coros decorativos); con una música acorde a la narración, que no es un mero pretexto para el lucimiento... (Pérez, 2009, p. 91)

Es de importancia central la narrativa de la historia que pretende contar, pues, a partir de ahí, se eligen otros elementos dancísticos como las transiciones entre un paso y otro, las variaciones a los pasos preestablecidos. Así, la representación escénica del estilo académico tiene una estructura consolidada: coherencia entre los movimientos, posturas, pantomimas, todo tejido por la coreografía, que coloca las transiciones entre un paso y otro.

En cambio, en el estilo moderno, la composición de la representación escénica opera de otra forma:

En la técnica de composición esto se traduce en que el coreógrafo moderno tendrá que imaginar una idea general para la planta de movimientos de una obra, y luego empezará a trabajar cada parte por frase, hasta llegar al detalle de los gestos y las posturas. (Pérez, 2009, p. 94)

El énfasis se coloca en las frases que pretende construir en la composición, por ende, lo fundamental se vuelca a la idea general que dé sentido a las frases; teniendo ambas, la composición se enfoca en los detalles. No hay historias que contar, hay expresiones a transmitir; no hay elementos dancísticos preestablecidos, hay una serie de movimientos que permiten tejer frases. En el académico las temáticas fantásticas imperan, no son lo más importante, lo central es la visualidad, por decirlo de alguna manera, lo bello:

Parte de la estética de lo bello consiste en que la relativa trivialidad de los temas se compensa con la eficacia formal, centrando el interés en la ejecución misma, más que en la trama. Muy diferente resulta en cambio la danza que, comprometida con una estética de la expresión, quiere “decir algo”, comunicar contenidos. De ahí que en el estilo moderno imperen temáticas realistas, de tipo existencial o político. (Pérez, 2009, p. 96)

En el estilo académico lo central es la ejecución misma, es decir, la técnica, sin darle relevancia central al contenido expresivo; en el estilo moderno opera al revés, hay frases que pretenden poner de relieve contenidos de corte político, social, cultural, etc., por ende, el peso está en la danza misma, no en las decoraciones escénicas.

En tanto se le da importancia al contenido expresivo, en el estilo moderno toma importancia la figura del coreógrafo, pues es quien construye la representación escénica, se

puede decir que es el arquitecto de aquello que se quiere expresar. En las danzas expresionista y expresivista, el coreógrafo tomó un papel diferente en cada una de ellas. En el primero, el sujeto principal será quien dance. En el segundo, el coreógrafo mantendrá preponderancia en la construcción de la representación escénica. El expresionismo deja de lado el tema para darle prioridad a lo que produce como sensación en el ejecutante aquello que se quiere transmitir. Pérez (2009) señala un ejemplo claro: en el expresionismo lo importante no es la pobreza, es la indignación ante ella que puede producir el ejecutante, haciendo una especie de pedagogía de la emotividad al liberar la sensibilidad y la expresividad, pues propone que las emociones solamente pueden ser vividas, no actuadas.

Por otro lado, los expresivistas trabajaron repertorios desde los conceptos y las ideas del modo más claro posible, sin dar paso al narcisismo de personalidades que exaltara su individualismo. Para Pérez (2009), lo anterior tiene consecuencias:

Una cierta tendencia a la trivialización de los contenidos en beneficio de un mayor desarrollo de la visualidad y la destreza. Las tragedias políticas y existenciales dan paso a conflictos de tono menor, que con frecuencia se resuelven directamente en la obra. La tendencia a la estetización, acompañada por una omnipresente tentación pedagógica, se traduce en una disminución de la complejidad dramática y en una menor exigencia de traducción al público. Si en el expresionismo las grandes tragedias se tratan de manera individualista, en la danza expresiva lo que falta es una tragedia y el individualismo adquiere la forma de la ejecución individualista brillante”. (Pérez, 2009, p. 102)

Con base en la cita anterior, puedo inferir que el expresivismo regresa a la representación mimética del estilo académico, obturando la improvisación que el expresionismo pone de relieve en la construcción de las frases de la representación escénica, donde no hay repertorios,

compañías estables, diferencias jerárquicas entre bailarines y coreógrafos, que se abordará en el siguiente apartado. La sensibilidad en el expresionismo ocurre en el cuerpo, vive en su producción escénica pues se realiza en un entorno social, en la participación activa del público, apelando a las relaciones sociales que hay en el entorno tanto del ejecutante como del mismo público.

1.5.5. Relaciones de poder

En el apartado anterior señalé los dos caminos que tomó el estilo moderno entre expresionismo y expresivismo. Lo anterior responde a las condiciones sociales que primaban en las décadas de 1940 y 1950 del siglo XX. Ante la liberación que pugnaba el expresionismo, el expresivismo significó un regreso a la institucionalización de la danza, principalmente en Estados Unidos. Lo anterior tuvo como consecuencia su difusión paralelamente al ballet, lo cual le dio más sistematización:

Recuperada de esta manera en los años 40 y 50 la danza moderna pudo ser integrada y difundida por los poderes del mundo, paralelamente al ballet, aunque en un lugar secundario. Jooss pudo instalarse en la nueva Alemania norteamericanizada, Graham pudo componer sus loas al espíritu “americano”, Laban pudo colaborar en el diseño de procesos industriales como asesor en la optimización de los movimientos de los obreros en las fábricas inglesas, los pocos modernistas de América Latina compusieron para el auge de los gobiernos populistas, y los nuevos modernistas europeos pudieron incluir la danza en los planes educacionales sin el rigorismo de lo académico, ni los excesos subjetivistas del expresionismo”. (Pérez, 2009, p. 103)

La institucionalización del estilo moderno mediante el expresivismo permitió alinear a la danza con una manera de vida que se iba instalando desde los Estados Unidos. En simultaneidad

a este movimiento sociocultural, la vanguardia expresionista se reveló en contra de esta institucionalización, propuso masificar la danza produciéndola en espacios fuera del teatro como en gimnasios, plazas, con corporalidades diversas, pugnando por una democratización de la danza. Lo anterior, como una respuesta a regímenes políticos opresivos, como el nazismo y el gobierno de Estados Unidos de Norteamérica.

En los años 60 del siglo XX se da un nuevo auge de este tipo de danza contestataria, pero enarbolando otro tipo de banderas, que en términos de Pérez (2009), tienen, principalmente, un corte más hedonista, aunque no fue la única corriente:

En términos generales se puede decir que en esos diez años se acentuaron progresivamente tres énfasis culturales que se hacen presentes en el ejercicio de todas las artes. Los que se acogieron a las influencias orientalistas (ya desde John Cage había una profunda influencia del budismo zen, y ahora se multiplican los grupos de los más diversos ritos budistas, hinduistas, taoístas, etc.); los que radicalizaron sus opciones políticas (es la época del guevarismo, los Panteras Negras, el islamismo de Malcom X, los movimientos sindicales chicanos y chinos); los que reorientaron la cultura hippie hacia el hedonismo del mercado, del que surgirá la filosofía adaptacionista y light de los yuppies. (Pérez, 2009, p. 110)

En el último tercio del siglo XX la orientación política de la danza viró hacia la expresión del mundo privado del ejecutante, dejando de lado lo que la danza podría expresar del mundo que figuraba como externo a ella:

Como ya he indicado más arriba, el estilo moderno está íntimamente relacionado con una estética de la expresión, es decir, con la idea de que lo que constituye a una obra de arte es el hecho de que exprese o comunique algo. En danza esto se entendió por un lado

como que la función primordial del arte era comunicar, la obra debía ser un medio para referir algo que está más allá de ella misma. Y se entendió también, por otro lado, que la subjetividad que estaba en juego era la del mundo, en principio privado, del propio autor el que, a través de la obra nos mostraba sus ideas, sentimientos o emociones respecto de lo que quería referir, en el mundo o en él mismo”. (Pérez, 2009, p. 117)

La danza se presenta como una práctica que proclama la estética de la danza y la creación artística en sí misma, es decir, se refiere a sí misma, no a un mundo externo o incluso al mundo interno del ejecutante:

Contra este subjetivismo se rebeló en primer lugar Merce Cunningham. Una obra de arte no tiene porqué referir a algo que no sea ella misma y, menos aún, referir a la subjetividad o al mundo interno y privado del autor. El principal tema de una obra de arte es ella misma, sus medios expresivos (aunque no se proponga expresar nada), sus recursos formales... Cunningham, como Picasso, ha hecho un gesto que proclama la autonomía creativa del coreógrafo y la autonomía estética de la danza. El asunto real de la danza es el movimiento, no el relato, no el mensaje, no el mundo interior del coreógrafo, ni siquiera la música”. (Pérez, 2009, p. 116)

De esta manera, de acuerdo con Pérez (2009), la diferencia entre expresionismo y expresivismo es política, radica en el lugar que tiene el sujeto en la danza, la diferencia entre espectador y ejecutante, entre danzar *para* los obreros y danzar *con* los obreros. El sentido político radica en la danza misma, lo que produce en los cuerpos, pone de relieve que la danza es política en sí misma, incluido lo que por años se consideró como baile, subalterno a la danza:

El baile común pertenece por derecho propio al arte de la danza. Pero esto tiene que ver con un tema más general, que es el proyecto de fundir el arte con la vida. La resistencia a

la técnica, a la codificación, a la fijación, está inserta en un ánimo de hacer que el arte deje de ser un espacio y un momento especial, dominado por especialistas, para ser mostrado ante públicos pasivos. Las obras son actos de la vida misma, están en la lógica de su continuidad y sus vaivenes. Todos pueden, y en muchos sentidos deben, ser artistas. Esto implica una rebelión contra la idea de permanencia y trascendencia de las obras de arte. (Pérez, 2009, p. 120)

La libertad de movimiento que se gestó como una parte constitutiva del estilo moderno, para finales del siglo XX toma una forma política de configuración de los sujetos a partir de tomar la experiencia misma como liberadora del sujeto al practicarla. A mi parecer, anuda todo el trayecto transitado en aras de reconocer las potencias de los cuerpos en el mismo hacer dancístico.

1.5.6. Profesionalización de la danza

En el régimen del ballet académico, mencioné la profesionalización como un elemento que se sumaba al régimen de la danza en general, pues emergía dicha práctica a partir del surgimiento del maestro de danza y los movimientos verticales en el ballet, que necesitaban un cuerpo especializado. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, se consolidó este proceso de profesionalización, principalmente con la sistematización de las clases de danza en documentos como el de Agripina Vaganova: *Principios básicos del ballet clásico*.

Con el surgimiento del estilo moderno a finales del siglo XIX, se sumaron elementos a esta profesionalización, ahora, desde el enfoque del estilo moderno:

No es raro, en este contexto, que la formación de los bailarines, que en Wigman tiene un sentido existencial y descansa fuertemente en la improvisación, se convierta en Jooss en una rutina esencialmente física, destinada a ampliar las posibilidades corporales. Esto es

lo que llevó a Sigurd Leeder a sistematizar un método de enseñanza, cosa que también hará, en la misma época, José Limón, respecto de las enseñanzas de Doris Humphrey, y también las alumnas de Martha Graham. Con esto la danza expresiva introdujo en el estilo moderno la preocupación por la técnica (de enseñanza, de ejecución, de composición) que es propia del estilo académico, cuestión que culmina con la repetida esperanza formulada por Jooss de una síntesis entre ballet académico y danza moderna. (Pérez, 2009, p. 101-102)

El estilo moderno sumó el despliegue físico a la formación profesional de los ejecutantes, además de la técnica que, desde sus preceptos, puso el énfasis en la composición como parte del despliegue técnico. Se consolidó una integración entre ambos estilos, y con ello, se estableció un vocabulario que los coreógrafos del estilo moderno utilizaron para establecer su formación. Pérez (2009) señala que el estilo moderno regresó a las prácticas que sostenía el estilo académico, sin embargo, consideró que también permitió una sistematización para su difusión a través de las clases de danza que se establecieron.

La profesionalización de la danza moderna y contemporánea a través de las clases de técnica coadyuvó en consolidarla como arte. Aunque con énfasis diferentes, una de las coincidencias entre el estilo moderno y el académico es retomar la teoría del arte como expresión. En el caso del estilo académico, el énfasis lo pone en comunicar la belleza de una práctica, en el caso del estilo moderno, el énfasis se coloca en el mensaje y la expresión, sin embargo, en ambos reside una teoría de la expresión. Lo anterior permite tener dos posibilidades pedagógicas en la formación de ejecutantes, que, hasta el día de hoy, operan en simultaneidad, enriqueciéndose, en constante tensión, en paradoja, etc.

1.6. A manera de balance

A lo largo del presente capítulo desarrollé los diferentes regímenes de la danza a lo largo de la historia para mostrar los movimientos, continuidades y rupturas, que se presentan en ellos.

Es necesario establecer lo siguiente: lo común que reparte la danza es el movimiento. En todos los regímenes de la danza que expuse, el movimiento es el elemento central que moviliza a los demás elementos heterogéneos que son parte de dichos regímenes. En cada régimen, el movimiento tomó una manera singular de realizarse, dependiendo de cada época.

En general, hay dos maneras en que se ha desarrollado la danza a través del tiempo: con movimientos organizados o desorganizados, o dicho de otra manera, movimientos con cierto grado de sistematización o su ausencia. En el régimen de la danza ritual, Sachs (1944) los denominó armónicos y desarmónicos. Esta clasificación implica la aparición o ausencia de un ordenamiento de los movimientos del cuerpo con el ritmo, espacio, tiempo y energía, que se entienden como danza. Puedo inferir que esta clasificación es un precedente para mostrar lo que se entenderá más adelante como *técnica de la danza*.

Cuando se transitó al régimen de lo bello, se desplazó la forma en que se desarrolla el movimiento en la danza, dando mayor énfasis a la armonización del mismo. Se hacen presentes giros, acordes, saltos, acrobacias en general, que producían un movimiento armónico, lo cual es relacionado con lo bello.

En el régimen del ballet de la corte, esta armonía en los movimientos dancísticos toma preponderancia sobre los movimientos desarmónicos. Lo anterior se puede ver con la hegemonía del ballet de la corte sobre las danzas macabras, las cuales fueron censuradas por el cristianismo por miedo a la exaltación y euforia que producían en los sujetos.

El régimen del ballet de la corte tuvo como característica el establecimiento de danzas que contenían una sistematización básica pero clara: saltarello, bassa dansa, gallarda, chacona, pavana, minuet, moriscas, mascaradas. Dicha sistematización es posible en gran medida por el surgimiento del maestro de danza, que en un primer momento desarrolló prácticas como formador de los hijos de los nobles, y en esta formación, la danza comenzó a tener una relevancia central.

Otra repercusión del surgimiento del maestro de danza fue el primer intento de especialización en la danza, pues se puede observar el tránsito de una educación dancística exclusivamente para los nobles hacia la formación de sujetos dedicados a alcanzar movimientos más especializados. Por otra parte, posibilita la aparición de las primeras academias de formación de bailarines, como lo fue la Academia Real de Danza en París, lo que da por resultado, a la par de la formación de bailarines, la teorización sobre la práctica dancística. La teorización y la aplicación de la teoría mediante la técnica en la formación de bailarines es la génesis de la profesionalización en la danza.

De esta manera, la práctica dancística tomó un rumbo hacia el régimen del ballet académico que estuvo permeado de una orientación hacia la técnica, pues en su repertorio de movimientos se sumaron los saltos, giros y una mayor esteticidad, que fue el referente instaurado como *lo bello*, es decir, movimientos realizados con armonía, ritmo, control del cuerpo, con elevación, en una secuencia mecánica.

Lo anterior tomó cauce de forma tal que para finales del siglo XIX existía ya un ballet con una técnica específica, sistematizada teóricamente, establecida mediante las clases de ballet impartidas por maestros y maestras con un método instaurado, como Marius Petipa o Agripina

Vagánova. Con base en el recorrido anterior, puedo dar cuenta de la manera en que el movimiento armónico tomó hegemonía en los regímenes de la danza mencionados.

A finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, la danza estará en una constante tensión y enriquecimiento con un estilo de danza como la moderna y contemporánea. Este estilo apareció con una característica central: hacer una danza que con sus movimientos creara expresiones mediante frases, las cuales se alejaban del desarrollo de una técnica estilizada en el sentido anteriormente expuesto y se acercaban a movimientos que, sin importar que fueran, en términos de Sachs, desarmónicos, pudieran expresar los sentimientos del intérprete. La danza moderna se fundó con movimientos que jugaban con el equilibrio/desequilibrio, elevación/piso, liviandad/pesadez, arriba/abajo, con la respiración como parte de los movimientos con los que se tejían las frases a expresar.

El movimiento en la danza moderna y contemporánea va en contrasentido del mimetismo sostenido por el ballet académico, poniendo de relieve a la expresión de los sentimientos. En la segunda mitad del siglo XX, tomaron dos caminos diferentes en las maneras de concebir dicha expresividad, entre una corriente expresionista, orientada a movimientos que expresaran emociones vividas, y una corriente expresivista, orientada a construir una idea coreográfica de aquellas emociones que se pretendía transmitir.

En la segunda mitad del siglo XX, hay una serie de condiciones que configuraron el régimen de la danza moderna y contemporánea. Por un lado, subsiste el estilo académico como un estilo consolidado en las escuelas de formación de bailarinas de ballet, con movimientos técnicos que implican un aprendizaje por cuerpos producidos especialmente para ello. Por otro lado, el estilo moderno sufrirá un movimiento en que se pretende sistematizar desde diversas

técnicas (Limón, Cunningham, Graham, etc.) y, a su vez, mantener la expresión de los sentimientos mediante los movimientos libres de toda restricción por la sistematización.

Puedo inferir que se produce una complementariedad entre ambos estilos.

Primordialmente en la segunda mitad del siglo XX, la sistematización de las diversas técnicas de danza moderna permitió su difusión por todo el mundo. En simultaneidad, la resistencia por preservar la libertad de los movimientos para construir frases que reflejaran las expresiones de los ejecutantes, dinamizó que los movimientos no fueran de nueva cuenta establecidos como una rutina que aprender.

Otro de los elementos que toman relevancia significativa es el cuerpo. En el régimen de la danza ritual, fue el vehículo con el que el sujeto se conectaba con lo sagrado, a tal grado que era llevado al éxtasis mediante el devenir dioses, animales, héroes, etc. Pero en el régimen de lo bello se desplazó al cuerpo como parte del ritual hacia la representación mimética de los héroes; por decirlo de alguna manera, hay un proceso de desacralización de los ritos en favor de una gestualización bella de los mitos.

En el régimen del ballet de la corte, eran los nobles los que danzaban, por ende, se dio un desplazamiento de la pantomima hacia la importancia de las formas elegantes que pretendía establecer la clase noble. Así, los cuerpos danzantes en un principio, carecían de lo que he llamado profesionalismo o una formación especializada, por ende, los movimientos fueron creados para ese tipo de cuerpos, más gruesos que los de un bailarín. Aunque en un segundo momento dentro del régimen del ballet de la corte, cuando aparece el maestro de danza y las primeras academias de danza, fueron los nobles desplazados como bailarines y aparecieron los primeros ejecutantes de movimientos especializados. El cuerpo que se produce en el régimen del Ballet de la corte es diferente, más delgado, más ágil, más liviano.

Lo anterior fue el soporte que dio paso a la profesionalización de la danza, y con ello, a la producción de un cuerpo específico en el régimen del ballet académico. Las características del cuerpo en el ballet académico fueron: un cuerpo disciplinado, entrenado, como una superficie sin hoyos, sin fluidos corporales, que no se cansa, que no es afectado por la gravedad, ni el calor, ni el dolor, rígido, mecánico, conectado a través de las bisagras que son sus articulaciones, acondicionado para el lucimiento de aparentar lo innatural como algo natural, posturas técnicas que van en contrasentido de las posiciones normales del cuerpo en su cotidianidad.

Por ende, la danza moderna enarboló desde su fundación, un cuerpo que danzara recuperando la naturalidad de sus movimientos, y dichos movimientos incluyen el equilibrio/desequilibrio, elevación/piso, liviandad/pesadez, arriba/abajo. Tan naturales como la respiración misma, la cual tomó también relevancia en los movimientos del cuerpo en el estilo moderno.

Un cuerpo que ponga de relieve lo expresivo que el arte del movimiento puede producir fuera de la sonrisa permanente, característica de la mimesis. Un cuerpo que expresa descontrol, la contracción, lo inestable, la caída, la recuperación, como parte de las sensaciones que inundan la vida. En el régimen de la danza moderna y contemporánea, en contraposición con el ballet académico, se intenta producir un cuerpo expresivo, y con base en ello, producir un cuerpo que baile desde las posibilidades (diversas), que tiene en su organicidad constitutiva.

En todos los regímenes recorridos en el capítulo hay espacios de representación escénica que han sido diversos. Desde el centro de la plaza o patio donde se realizaba el ritual, pasando por los palacios de los nobles, los grandes teatros construidos entre el siglo XVII y el XIX, hasta las calles, museos, gimnasios, que el régimen moderno y contemporáneo utilizó para sus

representaciones escénicas. Lo que permanece es que hay un espacio que se produce y se convierte en un sitio de danza, lo que cambia son los espacios producidos.

Y así como los espacios se producen al convertirse en sitios de representación escénica, ésta también se produce dependiendo de cada régimen. En el régimen de la danza ritual era el mito el que se presentaba como representación escénica. En el régimen de lo bello la tragedia y la comedia eran las representaciones que se desplegaron. En el régimen del ballet de la corte, es cuando la representación escénica mostró una producción mayor, con la incursión de carruajes en el espacio escénico, con la implementación de vestuarios onerosos, que daban una mayor vistosidad a las leyendas caballerescas que se contaban. Esta producción en las representaciones escénicas se trasladó a los teatros en el régimen del ballet de la corte y en el régimen del ballet académico, donde el escenario emergió con sus múltiples transformaciones como parte esencial de la representación escénica, incluso, marcando los tiempos de la obra. En el régimen de la danza moderna y contemporánea, sacar la danza a otros espacios como la calle, gimnasios, entre otros, significó darle un giro a la expresión de las sensaciones que se pretendieron brindar.

Por último, en todos los regímenes presentados se establecen relaciones de poder que definen maneras de hacer la danza. En el régimen de la danza ritual existieron los chamanes, quienes fungían como aquellos que designaban a los bailarines o quienes, en su defecto, eran quienes danzaban. Estas relaciones de poder se hicieron presentes en el régimen de lo bello en forma de la aparición del público, marcando la diferencia entre quienes ejecutan y quienes observan, y con ello, quién puede tener acceso a la danza. Esta relación de poder se hará presente hasta nuestros días.

Determinar quién tiene acceso a la danza y quién no, es un diferenciador social que tomó mayor relevancia en el régimen del ballet de la corte, donde la práctica de danzar en los palacios

y con la elegancia que conllevaba fue una práctica que distinguía a los nobles de los artesanos y los plebeyos. Esta misma distinción se replicó en el régimen del ballet académico, aunado a que se estableció el poder de los coreógrafos o maestros de ballet que producían las representaciones escénicas. Por último, en el régimen de la danza moderna y contemporánea las relaciones de poder estuvieron íntimamente relacionadas con las guerras mundiales acontecidas en la primera mitad del siglo XX, donde la danza surgió como una respuesta contestataria a las condiciones sociales que imponían regímenes totalitarios como el nazi, y más adelante, como respuesta a la homogenización cultural planteada desde los Estados Unidos. Estas relaciones de poder también estuvieron íntimamente relacionadas con la democratización de los cuerpos que realizaban danza y los movimientos desde la naturaleza orgánica que proponía.

Es en este ámbito en el que Jacques Rancière, filósofo francés, inscribió su análisis sobre el *reparto de lo sensible* que se da en las artes en general, incluida la danza. En los albores del siglo XXI, Rancière escribió sobre los desplazamientos que propone el régimen de la danza moderna y contemporánea desplegado a lo largo del siglo XX. Retoma ejemplos de bailarinas como Loïe Fuller, paradigmática por su propuesta de danza moderna a finales del siglo XIX y de quien Mallarmé se maravilló en su momento. Esta propuesta de danza moderna contrapone diferentes modalidades de concebir los elementos heterogéneos con respecto al ballet académico. Desde estas inscripciones es que, en el siguiente capítulo, abordaré la noción del *reparto de lo sensible* en las artes en general y en la danza en particular.

2. El reparto de lo sensible

El *reparto de lo sensible*, noción utilizada por Rancière, hace referencia a la ley implícita para definir las formas de repartirse el mundo. Esta repartición implica la separación de las personas y del mundo, poniendo en operación la distinción de qué parte del mundo le toca a cada tipo de persona. El reparto de lo sensible, entonces, tiene un doble movimiento, separa el mundo y las personas y, al mismo tiempo, pretende asignar los lugares desde los que cada sujeto participa de lo común.

Un reparto de lo sensible se refiere a la manera en que está determinada la relación entre un común compartido (un *commun partagé*) y la distribución de partes exclusivas en la experiencia sensible. Esta última forma de distribución, que, por su evidencia sensible, anticipa la distribución de las partes y reparticiones (*parties*), presupone el reparto de lo que es visible y de lo que no lo es, de lo que puede oírse y de lo que no se oye. (Rancière, 2019, p. 56)

De esta manera, el reparto de lo sensible tendrá una parte de lo *político* que estará en continua tensión entre los sujetos que son legitimados para hablar de lo que se puede ver y se puede oír, y los sujetos que quedan fuera de ese lugar, y, por ende, buscan tener una voz y lugar propios:

¿Qué es lo político? Se nos pregunta. Responderé brevemente: lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El primero es el del gobierno. Este consiste en organizar la reunión de los hombres en comunidad y su consentimiento, y descansa en la distribución jerárquica de lugares y funciones. A este proceso le daré el nombre de policía. El segundo es el de la igualdad. Este consiste en el juego de prácticas guiadas por la presuposición de

la igualdad de cualquiera y de la preocupación por verificarla. El nombre más apropiado para designar este juego es emancipación. (Rancière, 2006, p. 17)

En lo político confluyen la policía, que cabe señalar, no es una figura institucional, es un proceso, el cual tiene como propósito distribuir las funciones de los sujetos y asignarles un modo específico de hacer, lugares en que esas ocupaciones se desarrollan y modos de ser específicos para esas funciones. En fuerte tensión a esta distribución se encuentra el supuesto de igualdad entre los sujetos, pero al ser violado por el reparto de lo sensible, los movimientos del proceso de igualdad estarán puestos en verificar si se cumple o no con ella, y en ese movimiento, armar una voz que sea propia desde ese posicionamiento.

La relación que se establece entre el proceso de policía y el proceso de igualdad es de *daño* del primero hacia el segundo:

Es posible, efectivamente, argüir que toda policía niega la igualdad y que ambos procesos son inconmensurables entre sí... Hay solamente ley de policía y ley de igualdad... En lugar de decir que toda policía niega la igualdad, diremos que toda policía daña la igualdad. Diremos entonces que lo político es la escena donde la verificación de la igualdad debe tomar la forma del tratamiento de un daño. (Rancière, 2006, p. 18)

El establecimiento de las maneras de hacer, maneras de ser y formas de visibilidad que se juegan en el reparto de lo sensible conlleva un daño al proceso de igualdad, que, a su vez, se enrola en buscar formas de lidiar con ese daño. El campo donde se dan estos movimientos entre los procesos es *lo político*, terreno donde el proceso de policía pretende establecer el reparto de lo sensible, dañando el proceso de igualdad o emancipación, que, en su resistencia hacia el daño, se hace de una manera de ser, manera de hacer y forma de visibilidad propia, que el autor llama

la política. Aparecen tres términos, lo político, que es el terreno donde se encuentran el proceso de policía y de la igualdad o política.

Así, la policía también trata de expropiar el término *política* al proceso de igualdad, pues se suele identificar ese término como si fuera los intereses de la comunidad, o con los principios del gobierno, en otras palabras, se relaciona con algo universal, con algo natural: “Porque es principio de la policía presentarse como la actualización de lo propio de la comunidad y transformar las reglas del gobierno en las leyes naturales de la sociedad” (Rancière, 2006, p. 19). Que se establezca como lo universal el orden que pretende el proceso de la policía tiene una implicación fundamental, todo lo que nombra, ordena, toma el estatus de normalidad y de normatividad, lo que tiene como consecuencia entrar en tensión con lo que sí es universal, la igualdad:

Así es como podemos salir del debate sin salida entre universalidad e identidad. El único universal político es la igualdad. Pero no es un valor inscrito en la esencia de la humanidad o de la razón. La igualdad existe y causa efecto de universalidad por mucho que esté en acto. No es un valor que se invoque, sino un universal que debe presuponerse, verificarse y demostrarse en cada caso. La universalidad no es el principio de la comunidad a la que opondríamos situaciones particulares. Es un operador de demostraciones. (Rancière, 2006, p. 19)

Esa universalidad es la que moviliza la política para trabajar con el daño de la policía, al tratar de verificar que existe y que está siendo transgredida por el reparto de lo sensible en sus maneras de hacer, maneras de ser y formas de visibilidad. Un ejemplo es el concepto de *ciudadano*, que por sí mismo invoca a una universalidad, pero en lo que habrá que poner el foco es en las prácticas que produce y en el discurso que sostiene.

Siguiendo con el ejemplo del concepto *ciudadano*, en tanto un concepto que invoca al proceso de igualdad como universalidad del ser humano, tiene otra consecuencia, abre la posibilidad de procesos de subjetivación:

La construcción de estos casos de la igualdad no es obra de una identidad en acto o la demostración de valores específicos de un grupo. Es un proceso de subjetivación. ¿Qué es un proceso de subjetivación? Es la formación de un *uno* que no es un *sí*, sino la relación de un *sí* con *otro*... Un proceso de subjetivación es así un proceso de desidentificación o de desclasificación. (Rancière, 2006, p. 20)

El concepto *ciudadano*, al ser confiscado por el proceso de la policía, produce un daño; ante ello, la política se deslinda de aquello que sostiene en sus modos de ser, modos de hacer y formas de visibilidad, es decir, se desidentifica. En simultaneidad, busca dónde anclar aquello que construye sobre lo que *sí* es ser *ciudadano*, que Rancière (2006) llama proceso de subjetivación política:

La subjetivación política es el acto de la igualdad -o el tratamiento de un daño- de gentes que están juntas, por mucho que estén entre. Es un cruce de identidades que descansan sobre un cruce de nombres: nombres que ligan el nombre de un grupo o de una clase en nombre de lo que está fuera-de-cuenta, que ligan a un no-ser o a un ser-por-venir. (p. 22)

Vale la pena recuperar un ejemplo:

Unas de sus primeras ocurrencias en la Francia moderna es el proceso de Auguste Blanqui en 1832. A la pregunta del procurador sobre su profesión, Blanqui responde: “Proletario”. El procurador objeta: “Esa no es una profesión”. Y Blanqui responde a su vez: “Es la profesión de la mayoría de nuestro pueblo, que está privada de derechos políticos”. Desde el punto de vista policial, el procurador tenía razón. Proletario no es un

oficio, y Blanqui no era lo que habitualmente se llamaba trabajador. Pero desde el punto de vista político, es Blanqui quien tenía razón: proletario no es un grupo social sociológicamente identificable. Es el nombre de un fuera-de-cuenta, de un *outcast*. (Rancière, 2006, p. 21)

Proletario surge como una posibilidad de identificación, una posibilidad de *ser-por-venir*, que se erige ante el ascenso de la burguesía a inicios del siglo XIX. Una identificación que pretende ser negada por el procurador, que encarna el proceso de la policía, pues lo que busca con que nombre su oficio es que diga la asignación en el trabajo que dicho proceso ha establecido para ese sujeto; en respuesta, obtiene la configuración subjetiva que Blanqui compartía con otros grupos. Ante los nombres exactos y ordenados que quiere la policía asignarles a los sujetos, la política abre la posibilidad a la subjetivación política:

Así una lógica de la subjetivación política es una heterología, una lógica del otro, según tres determinaciones de la alteridad. Primeramente, nunca es la simple afirmación de una identidad impuesta por otro, fijada por la lógica policial. La policía quiere efectivamente nombres “exactos”, que marquen la asignación de la gente en su lugar y en su trabajo. La política, ella, es asunto de nombres “impropios”, de misnomers que articulan una falla y manifiestan un daño. Segundo, es una demostración, y una demostración supone siempre otro a quien ella se dirige, incluso si este otro desecha la consecuencia. Ella es constitución de un lugar común, incluso si ese lugar no es de un lugar de diálogo o de una búsqueda de un consenso al modo habbermasiano. No hay consenso ni comunicación sin prejuicio, no hay reglamento del daño. Pero hay un lugar común polémico para el tratamiento del daño y la demostración de la igualdad. Tercero, la lógica de la subjetivación siempre admite una identificación posible. (Rancière, 2006, p. 23)

La subjetivación política, marcada por la desidentificación de los nombres otorgados por el proceso de la policía, por el reconocimiento mediante la demostración y el establecimiento de un espacio común de acción es lo que permite la constitución de un sujeto político; a pesar de que el proceso de la policía quiera anular su existencia, existe.

El reparto de lo sensible establece una tensión entre el proceso de la policía y la política, y en ello, existe también la tensión entre dos *ethos*:

Hay que recordar que, antes de significar norma o moralidad, la palabra *ethos* significa dos cosas: significa la *estadía* y significa la manera de ser, el modo de vida que corresponde a esta *estadía*. La ética es entonces el pensamiento que establece la identidad entre un entorno, una manera de ser y un principio de acción. (Rancière, 2005, p. 22)

El proceso de la policía pretende imponer un *ethos*, es decir, una identidad para todos a través del reparto de lo sensible al tratar de establecer maneras de hacer, maneras de ser y formas de visibilidad, que en su conjunto configuran también un pensamiento de lo que deberían ser las cosas. El establecimiento de un *ethos* está implicado en el reparto de lo sensible. La política, en tanto otros modos de ser, hacer y formas de visibilidad, produce su propio *ethos*, que va en contrasentido del de la policía.

El proceso de la policía y la política se pondrán en juego en lo político, produciendo un régimen estético de las artes en el que se legitiman maneras de hacer, maneras de ser y formas de visibilidad que excluirán a los sujetos que no se sujeten a dicho orden. La danza también tiene un régimen estético y un juego entre la policía y la política que Rancière analizará en sus obras de manera más particular. Mostrará lo ético que se implica en su práctica, así como las tensiones que se producen entre la danza moderna y contemporánea en la modernidad del siglo XX. Esto lo desarrollaré en los siguientes apartados.

2.1. Modernidad

Para Jacques Rancière hay que ubicar el *régimen estético de las artes* en la época denominada como *modernidad*, sobre la que hay un consenso en ubicarla en el proceso de urbanización entre los siglos XII a XVII, pero se identifica su mayor expresión entre los siglos XV y XVI. Está caracterizada por mantener, en el terreno de lo social, la idea de Dios, pero “... la actividad del hombre empieza a pensarse y justificarse con criterios independientes a los divinos” (Carusso y Dussel, 1999, p. 90). Es en esta época que se puede reconocer el viraje hacia la actividad del hombre como una acción racional y no como un mandato divino. Las monarquías absolutas del siglo XVI y XVII son el último intento de sostener la idea de un gobernante en el que la mano de Dios era garante de su poder. La *modernidad* implica un cambio en prácticamente todas las dimensiones de la vida de los sujetos: ciencia, política, religión, economía, cultura, etc. En el siglo XVI se registra el inicio de las transformaciones más profundas con respecto al orden anteriormente establecido, aunque el siglo XVIII cimentó, más adelante, los profundos cambios de esta época.

En la *modernidad* el arte se encuentra en una transición entre las formas medievales y lo que se denomina formas modernas de hacer arte, mostrando la sustitución de una manera de hacer por otra. Rancière (2009) señala este tránsito como la “ruptura entre lo antiguo y lo moderno, entre lo representativo y lo no-representativo o lo anti-representativo” (p. 26). Lo anterior significa que el arte sacro (dominante en la época medieval), toma la categoría de lo antiguo, en comparación con una forma de creación del arte en la que el ser humano se vuelve el centro de sus producciones. Con esta distinción, se pretende establecer una linealidad donde en el arte se sustituye lo antiguo por lo nuevo, y se ocultan los rasgos específicos que configuran al *régimen estético de las artes* en determinado momento histórico.

La *modernidad* formula una noción de arte separada de las condiciones que lo producen. Le da un sentido de autonomía en relación con el mundo, dando como resultado que el arte sea visto como una forma “pura” a la que se llega explorando sus maneras de hacer específicas. No da cuenta con suficiencia de cómo se constituye, cambia y se produce eso que llamamos *arte*. Disocia la relación que existe entre el *régimen estético de las artes* con las condiciones que lo hacen posible. Siguiendo la línea de pensamiento de Rancière (2009):

La idea de modernidad es una noción equívoca que querría ahondar en la configuración compleja del *régimen estético de las artes*, retener las formas de ruptura, los gestos iconoclastas, etc., separándolos del contexto que los autoriza: la reproducción generalizada, la interpretación, la historia, el museo, el patrimonio... (p. 29)

Lo que llama *contexto* son las condiciones que permiten su legitimación y que se expresan de diferentes maneras. Si se instala una manera de hacer, se imita, se reproduce, así se establece un hacer generalizado que se considera *arte*. Aunado a la manera de hacer, hay una manera de interpretar qué es arte. Se forma un espectador capaz de interpretar aquello que se presenta en una obra artística. A la vez, se crean espacios para que las obras artísticas puedan ser presentadas, y lo que se presenta en ese espacio, es considerado *patrimonio*. Pero estas relaciones son las que la noción de *modernidad* pretende nulificar, como si no existieran relaciones con otras esferas de la experiencia que se presentan en la sociedad, en el colectivo.

La *modernidad* pretende presentar el arte como autónomo a otras esferas de la vida, con una relación distante con dimensiones como la modernidad política. En tanto autónoma, lo que puede mostrar es la discontinuidad con la mimesis o representación practicada en el medievalismo que propone esta nueva manera de hacer arte. No hay relación entre ellas, se presenta, en su lugar, una sobredeterminación, a la que Rancière (2009) llama *modernitarismo*:

“Entiendo por esto la identificación de formas del *régimen estético de las artes* con las formas de cumplimiento de una tarea o de un destino propio de la modernidad” (p. 30).

Frente a esta manera de comprender el arte en la modernidad, Rancière argumenta una noción que permite pensar formas de validez y validación de prácticas, validación de sujetos y de los espacios en los que se realiza. Esta noción es la de *régimen estético de las artes*. Cuando se separa en su singularidad al *régimen estético de las artes*, permite dar cuenta “de un tipo específico de un vínculo entre modos de producción de obras o de prácticas, formas de visibilidad de esas prácticas, y modos de conceptualización de unas y otras (así define el autor a la *estética*)” (Rancière, 2009, p. 20). La noción de *modernidad* no permite ver cómo se vinculan las **maneras de hacer** arte (modos de producir de obras), el establecimiento de las mismas como legítimas (**formas de visibilidad**) y cómo se establece un lenguaje para hablar de ello y quién está autorizado para hablarlo (**modos de conceptualización**). Los elementos antes mencionados constituyen la noción de *régimen estético de las artes*. La articulación entre estos elementos permite indagar sobre lo político inscrito en una forma de comprensión del arte en la modernidad.

2.1.1. Régimen ético y poético frente a la noción moderna de arte

La modernidad ha desplegado una noción de arte en que se presenta como autónomo y, con ello, pone énfasis en buscar una forma pura, es decir, solamente en las maneras de hacer arte (poética). Rancière sostendrá una mirada en la que el arte trasciende las maneras de hacer, o poética, pues en ellas contiene una dimensión ética (prácticas, reglas y costumbres de los sujetos en el colectivo) con las que se conjuga dando pie a un *régimen estético de las artes*.

Una primera idea para comprender lo que Rancière entiende como *régimen estético de las artes* es la propia noción de arte. Para este autor, un punto de partida es reconocer de dónde surge lo que se considera arte:

En relación con lo que llamamos *arte*, podemos en efecto, distinguir en la tradición occidental, tres grandes regímenes de identificación. En primer lugar se encuentra lo que propongo denominar un régimen ético de las imágenes. En este régimen, “el arte” no es identificado tal cual, sino que se encuentra subsumido por la pregunta de las imágenes... los usos a los cuales sirven y los efectos que ellas inducen. En este régimen se trata de saber en qué medida la manera de ser de las imágenes concierne al *ethos*, la manera de ser de los individuos y las colectividades. (Rancière, 2009, p. 21)

Un régimen ético atiende a determinados fines y tiene ciertos efectos en el contexto político, es decir, es producido y tiene efectos en el colectivo que lo sostiene. Para Rancière, lo ético da cuenta de las costumbres y normas que los sujetos en una sociedad determinada realizan. Para el autor es importante reconocer las formas de vida donde se despliega el arte para observar a qué condiciones responde. Infiero que, desde esta base, se establecen las maneras legitimadas de hacer arte.

El régimen ético de las imágenes supone un fundamento para delimitar lo que se considera arte de lo que no. Con base en ello, todo aquel que quiera “hacer arte”, tendrá que circunscribirse a aquellas reglamentaciones. Se establecen las maneras de hacer en el arte, y con ello, los principios creativos y de imitación que despliegan los artistas para pertenecer a ese grupo:

Del régimen ético de las imágenes se separa el régimen poético -o representativo- de las artes. Éste identifica el hecho del arte -o más bien de las artes- en la pareja

poiesis/mimesis. El principio mimético... Es en primer lugar un principio pragmático que aísla, en el dominio de lo general de las artes (de la manera de hacer), ciertas artes particulares que ejecutan cosas específicas, a saber, imitaciones”. (Rancière, 2009, p. 22)

Al establecerse maneras de hacer, también se establecen maneras de mirar. Infiero que, al establecerse maneras de hacer y maneras de mirar el arte, se producen formas de visibilidad de las artes, es decir, la creación y formas de apreciar un determinado arte será reproducido de la manera que legítimamente ha sido aceptada. Siguiendo a Rancière (2009):

Llamo a este régimen *poético* en el sentido que identifica a las artes -lo que la edad clásica llamara ‘bellas artes’- al interior de una clasificación de las maneras de hacer, y define por consiguiente maneras de hacer bien y de apreciar las imitaciones. Lo llamo *representativo*, en tanto que es la noción de representación o de *mimesis* la que organiza estas maneras de hacer, de ver y de juzgar. Pero, una vez más, la *mimesis* no es la ley que somete las artes a la semejanza. Ella es en primer lugar el pliegue en la distribución de maneras de hacer y de ocupaciones sociales que hace visibles a las artes. No es un procedimiento del arte, sino un régimen de visibilidad de las artes. Un régimen de visibilidad de las artes, es a la vez lo que autonomiza las artes, pero también lo que articula esta autonomía con un orden general de maneras de hacer y de ocupaciones. (p. 23-24)

Me parece importante resaltar que el régimen poético (las maneras de hacer y observar a las artes) operan en simultaneidad en dos vías: por un lado, autonomiza a las artes; por otro lado, produce formas de visibilidad (régimen de visibilidad de las artes) que se entrelaza con maneras de hacer más generales, es decir, se entrelaza con otros regímenes y es parte de un determinado reparto, que produce sujetos.

2.2. Estética y régimen estético de las artes

La modernidad ha puesto énfasis en la dimensión poética de las artes autonomizándolas. Rancière pone en tensión esta concepción de las artes argumentando que hay una dimensión ética que se entrelaza con otros regímenes para producir maneras de ser.

Para Rancière, la noción de estética alude a la idea de construcción de un régimen de lo sensible creado a partir de las relaciones que se estructuran entre lo ético, lo político y lo poético, más que a una definición *per se* de lo sensible:

La palabra estética no remite ni a una teoría de la sensibilidad, ni del gusto ni del placer de los aficionados al arte. Remite propiamente al modo de ser específico de lo que pertenece al arte, al modo de ser de sus objetos. En el *régimen estético de las artes*, las cosas del arte son identificadas por su pertenencia a un régimen específico de lo sensible. Este sensible, desligado de sus conexiones ordinarias, es habitado por una potencia heterogénea, la potencia de un pensamiento que se ha vuelto extranjero a sí mismo. (Rancière, 2009, p. 24-25).

El *régimen estético de las artes* pone el énfasis en la pregunta ¿qué tipo de régimen específico de lo sensible es el que se sostiene? ¿Cuáles conexiones que forman lo sensible se hacen visibles? Se visibiliza el giro que toma la noción *sensible*, pues el análisis busca las relaciones que condicionan lo que es sensible dentro del colectivo:

El *régimen estético de las artes* no comenzó con decisiones de ruptura artística. Comenzó con decisiones de reinterpretación de lo que hace o quién hace arte. El *régimen estético de las artes* es, en primer lugar, un régimen nuevo en relación con lo antiguo... que no proponen ninguna revolución, sino solamente una nueva manera de vivir entre las palabras, las imágenes y las mercancías. (Rancière, 2009, p. 28)

La modernidad presenta una relación entre un arte antiguo (medieval), que es reemplazado por nuevas formas de hacer arte (modernitarismo). El *régimen estético de las artes* pone de relieve los movimientos de poder que reconfiguran la legitimación de quién hace arte y los estándares de lo que se considera arte de lo que no; y con ello, una manera diferente de vivir de los sujetos en las sociedades.

Con base en los apartados que he desarrollado, la propuesta de *régimen estético de las artes*, en tanto pone el énfasis en las maneras de hacer, quién lo hace; quién, y cómo observa; y las formas de visibilidad que se despliegan, es un abordaje político. Rancière (2009), señala lo anterior de manera puntual: “La política trata de lo que vemos y de lo que podemos decir al respecto, sobre quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo” (p. 10). A partir de lo anterior, infiero que todo régimen estético tiene una constitución desde lo político. Esto último abarca lo que se ve, se dice, quién ve, quién dice, cómo se utilizan y se producen los espacios. En términos de Rancière, se crea una politicidad sensible en las artes, pues se puede observar el nudo arte/política que, en esta perspectiva, aparece como indisociable.

2.3. Régimen estético y política

En los apartados anteriores abordé la manera en que para Rancière, la noción de *modernidad* produce una manera de hacer arte autónoma a otros regímenes; en cambio, la noción de *régimen estético de las artes*, propuesta analítica de Rancière, sostiene una relación entre el régimen estético de las artes y regímenes más generales. El autor, parte de entender a la *estética* como la relación entre las maneras de hacer, formas de visibilidad y modos de conceptualización de unas y otras. La manera en que aborda la *estética*, presenta un lazo indisoluble entre el arte y

la política. Todo lo anterior es la base para analizar las prácticas artísticas desde la óptica del *régimen estético de las artes*:

Es a partir de esta estética primera que podemos plantear la cuestión de las ‘prácticas estéticas’, en el sentido en que nosotros las entendemos, es decir, formas de visibilidad de prácticas del arte, del lugar que ellas ocupan, de lo que ‘hacen’ a la mirada de lo común. Las prácticas artísticas son ‘maneras de hacer’ que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad. (Rancière, 2009, p. 10-11)

En la cita anterior, el autor se posiciona con respecto a la forma en que mira las prácticas artísticas: maneras de hacer ligadas con otras maneras de hacer, de carácter más general, y en las relaciones que se establecen entre ellas. Es importante poner de relieve que las maneras de hacer del arte responden a una construcción de lo común. De esta manera, el arte forma parte de una manera de concebir el mundo. Al contrario de lo que la *modernidad* pretendió, la estética en la propuesta de Rancière, busca visibilizar la forma en que se despliega la realización del arte como parte de la realización del mundo.

Para mostrar lo anterior, el autor se remonta a la época de los griegos, donde la palabra remite a la forma sensible en que la estética toma forma en dos modalidades: el teatro y la escritura. Sostiene que están relacionadas con un régimen de la política:

Un régimen de indeterminación de identidades, de deslegitimación de posiciones de palabra, de desregulación de repartos del espacio y del tiempo. Este régimen estético de la política es propiamente el de la democracia, el régimen de la asamblea de los artesanos, de las leyes escritas intangibles y de la institución teatral. (Rancière, 2009, p. 11)

El *régimen estético de las artes* es parte de la relación con otro tipo de regímenes de la sociedad. En el ejemplo, la sociedad griega tenía un régimen de indeterminación de identidades que, infiero, sostenía la división entre quiénes podían ser ciudadanos y quiénes no, y con ello, los repartos de espacios para cada cual.

En el régimen estético de la política se jugaba la legitimación de la democracia como forma de gobierno. Esta democracia coexistía con la asamblea de los artesanos, que también aparecía como una existencia dentro de la sociedad griega, pero menos visible, pues las leyes no eran escritas por ellos ni para ellos. La manera en que se legitimaba ante la población todo lo anterior era mediante el teatro, que configuraba soportes para producir una manera de hacer escena para el espectador.

Pero no es la obra en sí misma lo que produce sentido al *régimen estético de las artes*, son los regímenes estéticos que se entrelazan para dotarlo de sentido. Siguiendo la línea de pensamiento de Rancière (2009), dependiendo del contexto en que se inscriba, será la posición política que sostenga.

Por una parte, entonces, esas formas aparecen como portadoras de figuras de comunidad iguales a sí mismas en contextos muy diferentes. Pero, inversamente, ellas son susceptibles de ser asignadas a paradigmas políticos contradictorios. Tomemos el ejemplo de la escena trágica. Para Platón, ella es portadora del síndrome democrático y al mismo tiempo la fuerza de la ilusión. Al aislar la *mimesis* en su espacio propio, y al circunscribir la tragedia en una lógica de los géneros, Aristóteles redefine, incluso si no es su propósito, su politicidad. Y, en el sistema clásico de la representación, la escena trágica será la escena de visibilidad de un mundo en orden, gobernado por la jerarquía de los

sujetos y la adaptación de las situaciones y maneras de hablar de esa jerarquía. El paradigma democrático se había vuelto un paradigma monárquico. (p. 17-18).

Es notable que una práctica nacida en la Grecia antigua y que fungió como un baluarte para la legitimación de la democracia entre ciudadanos, cuando se coloca en el lugar de la mera reproducción de una obra como género artístico, posibilita visibilizar al gobierno monárquico como el capaz de mantener el orden social.

Para el caso singular de la danza, hay un ejemplo que me parece importante poner de relieve. Rudolf Von Laban, en su afán de sistematizar los movimientos dancísticos que se dictaban, propuso una manera de escribirlos, pero su propuesta fue utilizada para fines que no imaginó:

Pensemos incluso en los destinos contradictorios del modelo coreográfico. Trabajos recientes han recordado los avatares de la escritura del movimiento elaborada por Laban en un contexto de liberación de los cuerpos y convertida en el modelo de las grandes demostraciones nazis, antes de encontrar, en el contexto contestatario del arte performativo, una nueva virginidad subversiva. (Rancière, 2009, p. 18)

La obra de Laban versa sobre el movimiento de los cuerpos desde la cotidianidad. Rompe con la modificación del cuerpo que propone el ballet y enfatiza la movilidad del cuerpo desde la naturalidad de la misma. Pero sacada de ese momento fundacional, limitada a su mero accionar, es una práctica cuya estética dependerá del entrelazamiento con otros regímenes estéticos, como el que podríamos suponer en la política nazi. Cuando es usado para sus demostraciones militares, aquella práctica que surge como liberadora de los cuerpos, forma parte de un régimen estético de la política que visibiliza el control de los cuerpos. Con lo anterior, el autor hace visible uno de

sus abordajes metodológicos: identificar las formas de visibilidad que aparecen en las maneras de hacer algún arte.

2.4. Régimen estético de la danza

2.4.1. La danza y la modernidad del siglo XX

En el apartado anterior caractericé lo que para Rancière constituye al *régimen estético de las artes*, desde el que se conciben las prácticas artísticas como maneras de hacer, que son parte de otras distribuciones más generales de maneras de hacer, y que instauran maneras de ser y formas de visibilidad. En este apartado trazaré la constitución de la danza como el arte que representa el movimiento y cambio en el siglo XX y su relación con las condiciones sociales, al que me permito denominar *régimen estético de la danza*.

Pérez (2008), señala que a finales del siglo XIX y de la época victoriana ocurren en simultaneidad dos procesos en la danza de gran relevancia. Por un lado, en la Rusia zarista, hay un apogeo en torno al ballet. Marius Petipa estableció lo que se conoce como *ballet académico*, cuyo propósito era mostrar la grandeza y suntuosidad del imperio ruso, reproduciendo las obras del ballet como se bailaron en las cortes medievales del siglo XVIII. A este periodo se le conoce como *neoclásico*. Para ello, puso énfasis en la técnica de interpretación en la que se exige una precisión y elasticidad casi perfectas. Petipa fue uno de los precursores de la sistematización de la técnica de ballet. El trabajo de Petipa funge como la base en la que Agrippina Vaganova cimentó su libro *Fundamentos de la danza clásica*, publicado en 1934. La segunda característica es que los movimientos corporales eran muy forzados, pero se fingía que eran naturales al exigirle a la bailarina que no hiciera gestos de dolor, para ello, el entrenamiento era exhaustivo.

Un punto de partida para la emergencia de la danza moderna que establece Pérez (2008) es la modernidad a mediados del siglo XX. En esta época, la danza moderna tuvo una marcada orientación hacia la clase obrera. Después de la segunda guerra mundial, tomó mayor potencia como portadora del movimiento, y este, a su vez, de la libertad.

Cabe recordar que gran parte de la segunda mitad del siglo XX está caracterizada por la tensión entre el bloque capitalista, encabezado por Estados Unidos, y el bloque socialista, encabezado por la Unión Soviética. Esta tensión entre países llevó a una carrera en torno a qué país podía ofrecer las mayores comodidades a sus pobladores, por ende, empezó una carrera para demostrar cuál era más *moderno*. Para efectos de mostrar su análisis, Rancière retoma la película de Vertov, *El hombre de la cámara*. Esta película muestra las diversas actividades que desarrollaron los habitantes de las ciudades en su cotidianidad: trabajadores de la fábrica, autobuses, empleados, entre otros. Estas actividades se muestran fusionadas en el mismo movimiento global. A la presentación de las actividades se sobrepone la danza de tres bailarinas, símbolo del movimiento que representan las actividades antes mencionadas.

Pero dichas actividades no son apolíticas, muestran un régimen de lo que se entiende por modernidad en el espacio y tiempo en que es producida la película. La modernidad es identificada con el movimiento, como señala Rancière (2017):

La danza parece ser el arte que simboliza una cierta idea de la modernidad artística en sintonía con una cierta idea de la nueva vida revolucionaria ¿Qué idea exactamente? Esta comunidad de movimiento que expresa el movimiento de la comunidad puede ser vista como el revival de un paradigma de la “política del movimiento” que se retrotrae a las Leyes de Platón. Es el paradigma de la comunidad coral de la que todos los ciudadanos forman parte con su propio cuerpo en movimiento, en oposición al teatro en el que asisten

pasivamente a la función –es decir, a la mentira- de la representación, en la que los actores expresan emociones que no sienten, porque son emociones falsas prestadas por un poeta a personajes de ficción. La danza, entonces, es el arte de la comunidad activa, la manifestación directa de una vida que ignora la separación, la pasividad y la mentira del espectáculo. (p. 71)

Puedo reconocer que hay un anclaje entre el movimiento dancístico y el trabajo, este último como la actividad que sostiene la nueva vida del soviético. Todos los ciudadanos deben poner su **cuerpo en movimiento**, como se hace tanto en el trabajo como en la danza.

Así, en el siglo XX, la danza se vuelve el paradigma del arte que representa la liberación del movimiento, la liberación del cuerpo, la liberación del mismo arte. Y como paradigma, visibilizaba la **libertad a partir del movimiento del cuerpo**:

Esto es lo que da a la danza su lugar estratégico. La danza no es sólo un nuevo arte, un arte cuyo movimiento autónomo ha sido liberado, tanto de los vínculos narrativos de la historia como del lenguaje mimético de la pantomima.... Ahora bien, la cuestión central es entender qué significa exactamente esta ‘libertad’ y cómo se muestra a sí misma.

(Rancière, 2017, p. 73)

La danza moderna producida a mediados del siglo XX entrelazó tres aspectos propios de las sociedades en esta época: la libertad como práctica ética constitutiva de la manera de ser de los individuos y las colectividades; la poética del movimiento libre, natural, del cuerpo; el progreso de las sociedades a través del trabajo intensivo y la libertad en dos paradigmas socialista (URSS) y capitalista (Estados Unidos).

2.4.2. La danza y la estética

En el apartado anterior mostré cómo la danza toma su estatus de arte a mediados del siglo XX a partir de liberarse de la mimesis, pantomima y narrativa que tuvieron supremacía en siglos anteriores. En este apartado desplegaré el modo específico de hacer la danza (estética) que le confiere el estatus de arte, según Rancière.

Para Rancière, en la danza se forma una nueva estética (inclusive, un nuevo *régimen estético de las artes*). Para dar cuenta de ello, retoma el análisis que hace Mallarmé sobre ello:

Mallarmé, por su parte, se propone formular esa nueva estética alrededor de tres nociones: **figura**, **sitio** y **ficción** (las negritas son mías). La figura es el poder que aísla un sitio y lo construye como un lugar apto para soportar apariciones, sus metamorfosis y su desvanecimiento. La ficción es el despliegue regulado de esas apariciones. Esos son los principios estéticos que Mallarmé infiere del espectáculo perfeccionado por Loïe Fuller y popularizado con el nombre de “danza serpentina”. (Rancière, 2013, p. 118).

De la cita anterior, me permito inferir que cuando habla de *figura*, en el ejemplo que trae a cuenta, es un cuerpo en movimiento quien la produce en relación con las materialidades como el velo, luces, etc, en la *Danza serpentina* de Loïe Fuller. Ella es la que “desaparece” su cuerpo para dar paso a figuras, el lirio, un canasto de flores, la marejada, el pétalo de una rosa, la mariposa. Y cuando sale a escena, es acompañada de una escenografía montada en el espacio. Le acompaña también una sonoridad que acaricia al espectador y lo lleva a una experiencia autónoma. Puedo inferir que es la producción de un **sitio**, de un **espacio**. El desarrollo de la obra, el tiempo que se da a la aparición de cada figura, la articulación entre todos los elementos antes mencionados en la **representación escénica**, da paso a una nueva **ficción**.

Figura, sitio y ficción son los elementos que constituyen el régimen estético de la danza. El cuerpo, espacio escénico y representación los producen. Estos elementos, en tanto configuran el régimen estético de la danza producen, también, lo sensible en la danza: **el movimiento**.

2.4.3. El cuerpo como parte del régimen estético de la danza

He mencionado que hay una ruptura en la manera de hacer la danza, la cual reproducía una narrativa de historias. Este momento anterior al que me refiero es al ballet de la corte, que era la danza establecida en los siglos XVI al XVIII, practicada por los cortesanos y los reyes, posteriormente, por bailarines profesionales. La característica del ballet de la corte era hacer movimientos que fueran lineales, como los jardines y la arquitectura de la época medieval. Cuando se habla de lo *serpentino* de la danza, se hace referencia a los movimientos en línea curva que van en contra del orden antes mencionado. Desde lo poético, puedo dar cuenta de esa ruptura. Pero va más allá, como lo señala Rancière (2013):

Como lo mostró Burke, ese privilegio de lo serpentino significa algo más radical, el rechazo del modelo clásico de la belleza, que es del cuerpo bien proporcionado: casa vituvriana de diseño extraído de las formas humanas, hombre ideal de Leonardo da Vinci con los miembros extendidos inscritos en la forma perfecta del círculo. Lo serpentino es la destrucción de lo orgánico como modelo natural de lo bello. Lo que se opone al orden de las proporciones geométricas es la línea en variación perpetua... Pero es, de manera aún más radical, la inventiva de una naturaleza que se burla de la proporción. Es lo que prueban las bellezas que ella nos presenta: las rosas cuya voluminosa cabeza es desproporcionada con respecto al endeble tallo, las flores minúsculas que adornan las macizas ramas de los manzanos o las colas de pavo real más largas que el cuerpo que prolongan. En cierto sentido, la danza serpentina es la danza que traslada a formas

escogidas esa belleza natural. Los cálices de flores, los vuelos de las mariposas o las olas que ella evoca son su manifestación”. (p. 119-120)

Lo serpentino en la danza de Loïe Fuller va en contra de ese “cuerpo perfecto” que se creó en épocas anteriores. Propone una belleza desde lo natural, que dista de las proporciones perfectas. Pero no sólo la propone, la produce a través del velo, que desaparece al cuerpo, y a partir de ello muestra, paradójicamente, su potencia. Ante lo anterior aparece un cuerpo nuevo, un cuerpo fragmentado, un cuerpo fuera de sí mismo, que produce lo sensible al desaparecer y producir figuras con un elemento material como el velo:

Ahora se trata de otra cosa, para la cual Mallarmé no encuentra mejor analogía que la música: el cuerpo que se vale de un instrumento material para producir un medio sensible de emoción que no se le asemeja en nada. El velo es música porque es el artificio a través del cual un cuerpo se prolonga para engendrar formas en las que desaparece. ‘El cuerpo encantaba por inhallable’. (Rancière, 2013, p. 121).

El cuerpo se fragmenta, existe fuera de sí, es el vehículo que engendra esas apariciones. El cuerpo y el velo, en movimiento, crean una ficción en el espacio escénico con la metamorfosis que ocurre en él:

La bailarina velada es a la vez la pluma que escribe, el chorro de agua que se eleva y cae, la estatuilla que condensa fuera de sí misma ‘demorados sobresaltos decorativos de cielos, mar, anocheceres, perfume y espuma’, y el puro espacio estelar creado por esa condensación. Esto es lo que resume la palabra ‘figura’: la figura es dos cosas en una. Es la presencia literal, material de un cuerpo, y la operación poética de la condensación metafórica y el desplazamiento metonímico: el cuerpo fuera de sí mismo que condensa

anoheceres demorados, el cuerpo en movimiento que escribe ‘sin aparato de escriba’ el poema latente del soñador. (Rancière, 2013, p. 123-124)

En la cita anterior, se puntualiza la noción de *figura*. Implica el cuerpo como materialidad y la creación poética desplegada, en el caso de Fuller, con otra materialidad que es el velo. El cuerpo en movimiento, en esa práctica, escribe el guión de su representación desde sí mismo. No desarrolla la vida de un personaje, sino sobre la naturaleza. El desarrollo se hace en un sitio, la conjunción de todo lo anterior es lo que produce la **ficción**: “La conjunción activa de las dos formas, literal y metafórica, de la ‘figura’ produce entonces una nueva idea: la figura es el acto que instituye un lugar, un teatro singular de operaciones. Lo que se produce en ese teatro se llama “ficción”” (Rancière, 2013, p. 124).

Hasta este momento, he mostrado cómo para Rancière la noción de *figura* trata sobre el cuerpo como una materialidad que moviliza la representación con otro tipo de materialidades, lo que produce la *ficción*.

2.4.4. La ficción como parte del régimen estético de la danza

Como he mostrado, el régimen estético de la danza tiene como componente la *ficción*, la cual se produce a partir del despliegue de la figura y el cuerpo que la produce. La ficción fue diferente en la edad clásica, como lo señala Rancière (2013):

La regla codificada por la edad clásica es esta: para saber si un desempeño del cuerpo merece el nombre de arte, es preciso saber si cuenta una historia. Pero, en esta lógica, una historia no es una simple sucesión de acontecimientos; es un cuerpo articulado, dotado de un principio, un medio y un fin. En síntesis, el modelo del cuerpo orgánico definía no sólo un ideal plástico, sino también el paradigma de la ficción. (p. 124-125)

En lo que denomina la *edad clásica*, es decir, en la época medieval, para que el movimiento del cuerpo pudiera ser considerado arte, era necesario narrar una historia, con un inicio, desarrollo y un fin, esto operaba como el paradigma de la ficción. En el nuevo régimen estético de la danza que propone Rancière, el cuerpo es quien tiene un inicio, un desarrollo y un fin. Es aquí donde se da el desplazamiento en torno a cómo se produce la ficción, de la historia narrada al cuerpo como productor de figuras:

A juicio de Mallarmé, sin embargo, el arte de la bailarina serpentina no ilustra ya una desviación con respecto a la norma ficcional, sino una nueva idea de la ficción: esta sustituye la historia por la construcción de un juego de aspectos, de formas elementales que analogiza el juego del mundo. (Rancière, 2013, p. 125)

Se puede decir que la nueva *ficción* a la que hace referencia Rancière, es un juego de formas que no cuentan una historia, en detrimento de ello, escribe acontecimientos sensibles que hacen el mundo:

Eso es la nueva ficción: el despliegue de las apariencias como escritura de las formas. El sentido de la palabra “simbolismo” es ese. El simbolismo no es el uso de los símbolos. Es la supresión misma de la diferencia entre la expresión simbólica y la expresión directa. (Rancière, 2013, p. 125)

La ficción desplaza los simbolismos de alguna figura (como el león que simboliza el valor), en aras de visibilizar la potencia del movimiento mismo. Cuando Fuller moviliza el velo y alude al lirio, despliega el poder de su vuelo, y con ello, el poder del movimiento de su cuerpo. Se pone en el mismo nivel el poder del simbolismo al poder ejercido por el movimiento, porque en el acto mismo del movimiento se otorga el simbolismo a la figura.

Se nos presenta una manera de hacer danza que trasciende hacia el *régimen estético de las artes* de manera global:

En un aspecto más profundo, marcó una ruptura al desahuciar historias y decorados, fragmentar el cuerpo danzante, redistribuir sus poderes y hacerlo engendrar formas fuera de sí mismo. En consecuencia, participa a las claras de la ruptura por la cual el nuevo arte de la danza dice adiós al arte representativo del ballet que sometía el poder de los cuerpos a la ilustración de las historias. Fuller es una pionera en la gran tentativa de la que la “danza moderna” es un fragmento autonomizado: la búsqueda de un arte del cuerpo en acción que supera la clásica división entre artes plásticas – destinadas a producir imágenes de cuerpos – y arte teatral, que pone el cuerpo al servicio de un texto a interpretar. (Rancière, 2013, p. 129)

Fuller rompe con la ficción de la edad clásica en la que se narraban e ilustraban historias, propia del ballet. En su propuesta fragmenta el cuerpo que danza, lo saca de sí para representar figuras. Con lo anterior, fusiona la producción de imágenes con el movimiento del cuerpo. Aquí radica la importancia del régimen estético de la danza moderna como paradigma, que trasciende al *régimen estético de las artes* en general. Fuller, con su puesta en escena, funda el nuevo *régimen estético de las artes*, articula el movimiento, el gesto, la luz, el trazado de formas, gestos y esquemas del mundo.

Para el desarrollo de la presente indagación es importante resaltar que el análisis hecho por Rancière se refiere a lo que se conoce como danza moderna. La indagación que realicé en el INPRODAC se centró en clases de danza contemporánea aplicadas al ballet, por ende, la danza moderna y contemporánea responden al mismo régimen estético de la danza, por ello, aunque el

análisis de Rancière se refiere a la danza moderna, es pertinente como referente para el análisis de las clases de danza contemporánea que realicé en INRPODAC.

2.4.5. El sitio como parte del régimen estético de la danza

En los apartados anteriores he desplegado la constitución de las nociones que son parte del régimen estético de la danza moderna: *figura* y *ficción*. Ambos elementos se ponen en acto con un tercer elemento: el *sitio*, el espacio escénico o escenario, el cual se constituye por diversos elementos.

Siguiendo con el ejemplo de Loïe Fuller de *La danza serpentina*, cuando aparecen las figuras que producen la ficción, lo hacen en un sitio, el cual reconozco como el espacio escénico. Cuando la bailarina en cuestión despliega su velo, es acompañada con una luz. Este requerimiento industrial, como lo denomina Rancière, permite evocar el paso a la noche, recreada por una luz que se presenta como creadora, la cual no sería posible sin Edison; se da un encuentro entre las figuras y la electricidad: “En el escenario, los rayos luminosos prolongan como estrella los velos desplegados, los irisan con los colores del arco iris o los abrasan, completando la desaparición del cuerpo en el torbellino de las formas... Es la forma espiritual de la materia, o la forma material de la espiritualidad” (Rancière, 2013, p. 133-134).

La electricidad, la luz en específico, es la materialidad que permite que se manifiesten las figuras. Aquí es donde se ensamblan las formas corporales con la tecnología. El espíritu se vuelve materia y la materia se convierte en espíritu. La ciencia se reúne con el arte en el escenario. Esta conjunción entre cuerpos, movimientos y materialidades da paso a lo que Rancière (2013) llamó *embriaguez del arte*:

La embriaguez de arte consiste simplemente en que un cuerpo produce por sí mismo el espacio de su aparición. El cuerpo de la bailarina constituye a la vez la operación del

poema y la superficie donde ésta se inscribe: ‘página en blanco’, dice Rodenbach, cuando Mallarmé insiste a la inversa en el acto de ese cuerpo que, por sus operaciones, instituye un espacio sacado de nada. (p. 122)

El sitio deja de ser un lugar para producirse al compás del movimiento del cuerpo cuando se convierte en una figura, produciendo esa embriaguez del arte que atrapa al espectador. El sitio es parte fundamental para dicha embriaguez cuando toma las formas que las bailarinas producen mediante su danza, la cual moviliza al sitio de manera distinta a la convencional. Al no reproducir una obra donde los personajes son estáticos, la embriaguez del arte supone otro tipo de experiencia:

Remedar el aparecer en vez de remedar la apariencia de personajes a quienes sucede tal o cual historia o que experimentan tal o cual sentimiento es la embriaguez del arte. La embriaguez consiste en suprimir la distancia entre la voluntad y su realización, el artista y la obra, la obra y el espacio de producción. (Rancière, 2013, p. 123)

El régimen estético de la danza se produce a través de tres elementos: figura, sitio y ficción. Los he presentado de forma separada, pero, en el acto, se entrelazan a través de lo que quiere transmitir en la representación escénica a través del cuerpo de la bailarina, el cual moviliza elementos como la escenografía, el vestuario, para traducir, junto con ellos, las frases que quiere tejer, para transportarnos a la ficción que engendra cuando está arriba del escenario.

3. Institucionalización de la danza en México: en el centro y en los márgenes

3.1. El establecimiento de las instituciones formativas en México

En el capítulo anterior mostré los elementos principales que se ponen en operación en el reparto de lo sensible, noción que se inscribe en la modernidad del siglo XX planteada por Rancière. En dicho reparto se pone en operación el régimen estético de las artes, que lleva consigo maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad que legitiman la manera de concebir el arte. En específico para la danza, se produce un régimen estético que, siguiendo la línea argumentativa de Rancière, he denominado *régimen estético de la danza*. Las maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad que se ponen en operación en la danza se legitimaron a través del proceso de profesionalización que experimentó a finales del siglo XIX, con el establecimiento de escuelas y la consolidación de los métodos de enseñanza y teoría en danza. Esta profesionalización marcó la distinción entre quiénes pueden ser parte de la danza y quiénes no.

En México, el régimen estético de la danza tiene una relación estrecha con la conformación de las instituciones de educación dancística que surgieron durante el siglo XX, como lo mostraré en el siguiente apartado. Para hacerlo, recupero los aportes de Margarita Tortajada, en su libro *Danza y Poder* (1995), donde identifica los siguientes momentos: el proyecto cultural vasconcelista (1924-1931), el establecimiento de la danza académica (1931-1960) y la danza contemporánea comprometida (1960-1994).

3.1.1. El proyecto cultural vasconcelista (1924-1931)

Los inicios de la institucionalización en México de la danza se remontan a 1924 con la creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, siendo secretario José

Vasconcelos. Éste creó las *Misiones Culturales*, las cuales consistieron en llevar la educación a las comunidades rurales que no sabían leer ni escribir. Otra de sus actividades fue traer a la Ciudad de México las danzas tradicionales de las comunidades indígenas a las que se tenía acceso, esto sentó las bases de la enseñanza en danza folklórica. Esta fue la primera base de la profesionalización de la danza en México, lo que implicó una formación especializada para llevar a cabo una representación escénica.

En 1919, Ana Pavlova, con la obra titulada *La fantasía mexicana*, en la cual se presenta con vestido de china poblana y zapatillas de punta, así como el primer bailarín con atuendo de charro, abrió el camino para la búsqueda de la creación de un “ballet mexicano”, que fusionara muy al estilo de los ballets europeos, las tradiciones del país y la danza clásica y moderna. Como parte de este intento, la bailarina estadounidense Lettie Carroll se estableció en la Ciudad de México en 1923 y puso la primera academia de ballet clásico en el país. Lo anterior marcó las bases para la construcción de una danza nacional, que en las décadas de 1930 a 1960 dio paso a la creación de las escuelas que desarrollaron este proyecto y que se asentó en la impartición de la danza moderna y contemporánea, el ballet clásico y la danza folklórica.

El establecimiento de la primera academia de ballet por parte de Lettie Carroll abrió el camino a la profesionalización de la danza y sus consecuencias: formación de cuerpos especializados para practicar la danza, un público particular que pudiera acceder a dicho arte, un sistema educativo más amplio para la enseñanza de la técnica de la danza, espacios para sus representaciones escénicas y personas que autorizarían lo que es danza y lo que no, es decir, un régimen de legitimación en torno a la práctica dancística y el centralismo de las escuelas de danza en la Ciudad de México.

3.1.2. El establecimiento de la danza académica (1931-1960)

En el planteamiento de mi tesis entiendo la danza académica como aquella que se enseña en escuelas y su finalidad es mostrar el trabajo realizado en una representación escénica. Las escuelas de formación dancística tomaron relevancia porque se hicieron parte del régimen estético de la danza al legitimar maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad de lo que se denomina danza como arte.

Una de las primeras escuelas de arte que se fundó en México fue la Escuela de Plástica Dinámica en 1931; su primer director fue Carlos Mérida. Un año después se transformó en la Escuela de Danza, y posteriormente, en la Escuela Nacional de Danza, con predominancia del ballet clásico; su compañía era el Ballet de la Ciudad de México, creado en 1943. Actualmente se conoce como la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

En 1934, Waldeen von Fankelstein, originaria de Estados Unidos, se presentó por primera vez en México con el ballet del japonés Michio Ito. En aquella ocasión causó un memorable impacto en el medio artístico mexicano, de tal modo que fue invitada a regresar por las autoridades culturales con el objetivo de formar un Ballet; en 1940, el grupo de Waldeen von Fankelstein se convirtió en el Ballet de Bellas Artes que habría de quedar vigente hasta 1947. De este grupo surgieron dos de las figuras que marcaron el rumbo de la danza nacional: Amalia Hernández, creadora del Ballet Folklórico de México, además de las Campobello, que desarrollaron su obra en la Escuela Nacional de Danza. Estas mujeres desarrollaron y dominaban en ese momento en la escena dancística en México, y se convirtieron en las corrientes dominantes en la enseñanza de la danza folklórica en el siglo XX (más adelante se une la Academia de la Danza Mexicana). Cabe señalar que las hermanas Campobello, así como Amalia Hernández, tomaron relevancia en la escena dancística del folklor mexicano por sus diferentes

maneras de abordarlo. Mientras las primeras se enfocaron en la investigación de las danzas autóctonas y trataron de reproducirlas fielmente, Amalia Hernández le dio un giro hacia el montaje de un espectáculo basado en la combinación de las danzas autóctonas con movimientos técnicos del ballet.

Desde los inicios de la danza académica en el país, se dio preponderancia a la integración del ballet y la danza moderna dentro de la formación dancística de las bailarinas y bailarines. Así, a pesar de darle un peso específico a la danza folklórica, ésta se nutrió principalmente de la mezcla entre danzas rituales, danzas populares y su ejecución con elementos del ballet y la danza moderna. Puedo inferir que la integración entre ballet y danza moderna es parte del establecimiento de un régimen estético de la danza que articula ambos lenguajes dentro de la legitimación de la danza como arte y amplía las posibilidades corporales de bailarines.

Guillermina Bravo fue uno de los referentes en el establecimiento de la danza moderna y contemporánea en el siglo XX en el país. Fue fundadora de la Academia de la Danza Mexicana en 1947, junto con Ana Mérida; pero en 1948, Guillermina Bravo dejó la Academia y fundó el Ballet Nacional de México, donde tuvo la libertad de realizar su apuesta dancística, orientada a abordar temas de conflictos sociales.

Junto con Bravo, se considera a Ana Sokolow el otro gran referente en la danza moderna y contemporánea y en el ballet clásico; estudió en la Academia de Martha Graham, fue invitada a México por la Secretaría de Educación Pública en 1939 para impartir clases. Creó el Grupo Mexicano de Danzas Clásicas y Modernas con estudiantes de la Escuela Nacional de Danza. Posteriormente, con su grupo particular *La Paloma Azul*, reunió a varios artistas de diferentes especialidades para configurar otro tipo de danza moderna de corte mexicano.

Como he resaltado, la creación de la Academia de la Danza Mexicana representó un hecho importante en el desarrollo de la danza en México, pues instituyó la enseñanza de clases de técnica de ballet clásico, danza moderna y danza regional, algo que se expandió en la formación de bailarines y que perdura hasta nuestros días.

Una de las administraciones a resaltar es la de Santos Balmori. En 1950 fue designado director, y una de sus primeras acciones fue traer como profesores a Xavier Francis y José Limón, dos bailarines reconocidos en el medio.

Otra acción de la administración de Balmori fue la creación del Ballet Mexicano de la Academia, espacio en el que los estudiantes ponían en acto lo aprendido. En esta época se montaron coreografías de talla mundial. José Limón montó la obra *Tonantzintla*. Doris Humphrey montó *Pasacalle*, donde participaron Xavier Francis y Nellie Happee. Con lo anterior despegó una danza moderna a la altura de los mejores ballets del mundo.

Entre 1940 y 1955 se dio un desarrollo exponencial de la danza en México, se consolidaron las propuestas de enseñanza en la danza que tuvieron presencia en todo el siglo XX, acompañadas de un prestigio internacional por las ejecuciones que realizaban. A este periodo, Alberto Dallal (1997) lo considera el *Movimiento Mexicano de Danza Moderna*.

Para inicios de la década de 1960, en México se habían establecido instituciones de danza que marcaban las maneras de hacer la danza, así como algunos personajes que eran las voces legitimadas en ese hacer danza: la Escuela Nacional de Danza con Nellie y Gloria Campobello, el Ballet Nacional de México con Guillermina Bravo y el Ballet Folklórico de México con Amalia Hernández. En mayor o menor medida, en las tres instituciones se había establecido una manera de hacer la danza que mezclaba el ballet con la danza contemporánea y danzas rituales y populares propias de las diversas regiones del país. Además, tenían en su plantilla docente a

bailarines como Xavier Francis, Nellie Happee, entre otros que, por su trayectoria, se habían erigido como voces autorizadas en el tema.

Otro elemento que cabe resaltar es el lugar donde se establecieron todas estas instituciones educativas: la Ciudad de México, principalmente en el Centro, pues el Ballet Folklórico se estableció por los rumbos de la colonia Guerrero, la Academia de la Danza Mexicana por Churubusco, Coyoacán, y la Escuela Nacional de Danza por los rumbos de Polanco.

3.1.3. La danza contemporánea comprometida (1960-1994)

En la segunda mitad del siglo XX se dio un viraje en las políticas en torno a la danza, el Estado mexicano cada vez destinaba menos recursos para la creación dancística. Para 1960, el Ballet Nacional de México de Guillermina Bravo fue el único de danza moderna que sobrevivió a los cambios de la política nacional en cuanto a la danza; como lo señala Tortajada (1995), fue la única compañía que recibía fondos del Estado. Entre 1970 y 1990 se dio un viraje a la danza contemporánea, creándose obras potentes pero que daban un giro al nacionalismo mexicano que permeó durante las décadas anteriores. Las más representativas son las siguientes:

- a) En 1973, *Danza para un muchacho que se convierte en águila* fue una obra creada para Luis Fandiño y que retomó Victoria Camero.
- b) En 1983 se creó *El llamado*, obra en apoyo a las guerrillas centroamericanas.
- c) En 1988 surgió la obra *Bastón de mando*, donde Guillermina Bravo critica la Guerra Fría.
- d) En esa misma consonancia, Guillermina Bravo en 1989 creó *Sobre la violencia*.

Esta tendencia en la danza contemporánea mexicana, principalmente de Guillermina Bravo, existió en simultáneo con la propuesta de la Compañía Nacional de Danza, la cual estaba

enfocada en el ballet. Asimismo, coexistió con el Ballet Folklórico de Amalia Hernández, el cual siguió con el éxito que lo llevó a visitar múltiples países a través del mundo con la transformación de danzas rituales y danzas populares en ballet.

Para finales de la década de 1970, la bonanza económica del Estado mexicano dio signos de agotamiento. De la mano de Carmen Romano de López Portillo, primera dama del país de 1976 a 1982, se crearon los últimos proyectos en cuestión de danza académica. En 1977 se creó la Escuela Profesional de Danza Clásica, la cual, al año siguiente, se integró al Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) bajo el nombre de Escuela Nacional de Danza Clásica. Es importante señalar que el SNEPD pretendía ser un “... un modelo tanto estructural como metodológico a seguir en todas las futuras escuelas oficiales de danza de la república mexicana” (Bastien, 2005, p.62), en el que la transdisciplinariedad entre la danza clásica, contemporánea y folclórica se ponía en el centro de dicho sistema al unir la Escuela Nacional de Danza Clásica, la Academia de la Danza Mexicana y una de nueva creación, la Escuela Nacional de Danza Mexicana o de Danzas Regionales.

El modelo o *sistema* educativo en danza “... duró dieciséis años hasta que fue desmembrada para alojar las de clásica y contemporánea en el Centro Nacional de las Artes, quedando la de folclórica en su primera instalación, tras el Auditorio Nacional” (Bastien, 2005, p.62). Es de la fusión de la Escuela de Danza Clásica y de Danza Contemporánea que surgió en 1994 la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea.

El SNEPD también contempló que el sistema de enseñanza fuera transdisciplinar, por lo que se proyectó que la formación en música y danza convivieran en el mismo espacio, por ello, es que en 1977 se creó la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, considerado un

espacio de excelencia dirigido a la profesionalización de la música y de la danza. Actualmente es considerada una de las mejores escuelas de artes en el país.

Así, las instituciones que marcan el régimen de lo que se considera danza como arte en la actualidad en México son: Escuela Nacional de Danza Folklórica, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Academia de la Danza Mexicana, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, la Universidad Veracruzana, entre otras. Estas instituciones son las que llevan a cabo la distinción entre bailarines profesionales y “practicantes de baile”, es decir, quienes no tienen formación para la danza o se dedican al baile popular. Con base en lo anterior, hay maneras de hacer danza que tienen una íntima relación con el cuerpo que puede realizarlo, pues no todos los cuerpos están diseñados para hacer danza de manera profesional. Lo anterior se hace patente de manera explícita, por ejemplo, en los criterios de ingreso para la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del CENART y la Academia de la Danza Mexicana, donde establecen un *cuerpo humano ideal*⁴, que, dicho sea de paso, en estas escuelas se comprende que es de carácter universal. Como lo ha señalado Rancière, este tipo de prácticas son parte del proceso de la policía dentro de la danza, pues establecen el orden que debe tener un cuerpo para la práctica de la danza, dejando fuera a aquellas y aquellos que no cumplen con dicho orden. Se establece un régimen de quién es “apto” para practicar la danza y quién no.

⁴ Esta noción la tomé de la convocatoria de admisión al ciclo escolar 2022-2023 para bailarines de danza clásica de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, donde hay un apartado específico en el que se hace mención de que el filtro más complicado es la figura corporal, pues esto “depende de la carga genética heredada y se mide con parámetros o modelos estéticos unificados mundialmente”, para tener rangos articulares adecuados o capacidades de brincos específicos. Lo anterior también aplica para los que buscan quedarse en la línea de bailarines de danza contemporánea.

Lo que pone en juego la danza moderna y contemporánea es una manera diferente de trabajar los movimientos en la danza. Deja a un lado el movimiento mecanicista del ballet y pugna por la naturalidad de los movimientos corporales, por ejemplo, caminar se vuelve parte de los movimientos dancísticos. Más allá de la idea de un *cuerpo humano ideal*, ponen el énfasis en la construcción del cuerpo para la danza, es decir, el cuerpo puede ser acondicionado para la ejecución, se ponderan otro tipo de elementos como la constancia, la disciplina, el logro de flexibilidad, la alineación corporal, la adecuada ejecución técnica, entre otras.

Lo anterior se condensa en la *entrenabilidad*, definida como la capacidad que tiene una bailarina para dejarse guiar y acatar las correcciones que se hacen por parte de la docente en el proceso formativo de la danza. En ésta, se mira al cuerpo como un componente no determinado por la genética, se establece una política del cuerpo distinta a la del cuerpo ideal. Lo anterior lleva a los cuestionamientos: ¿Hay cuerpos especializados para la danza? ¿Qué políticas del cuerpo se legitiman en la práctica dancística?

De estas escuelas y de estas formas de hacer danza es que se nutren las compañías de danza consideradas élite en el país, como la Compañía Nacional de Danza, el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández, el Centro de Producción de Danza Contemporánea del INBAL, entre otras. Estas instituciones educativas entrenan cuerpos para realizar movimientos que salen del supuesto de la naturalidad corporal para el movimiento dancístico, y con ello, se da una distinción entre quiénes pueden hacer danza académica y quiénes no, entre quiénes pueden hacer una representación escénica y quiénes no.

Estos cuerpos que se producen en las instituciones educativas se ven inmersos en las relaciones culturales que se instalan en la relación centro-periferia⁵. Quien desee acceder a este tipo de reparto de la danza debe vivir esta relación que, además de ser geográfica, implica distinciones entre las y los estudiantes. Vivir la experiencia de estudiar danza en las escuelas mencionadas viviendo en Texcoco, Estado de México, es diferente a vivirla desde la colonia Juárez, en la Ciudad de México. Hay una relación de vivir en el margen, fuera del centro, con lo que se excluye. La relación centro-periferia no es exclusivamente geográfica, tiene que ver con la posibilidad de costear económicamente una carrera que demanda recursos, alimentación, tiempo, nivel de exigencia, un conocimiento cultural básico para acceder a dicha formación.

Con base en lo anterior, afirmo que las instituciones educativas son parte del régimen estético de la danza que, por un lado, posibilita el acceso a sujetos con características específicas; por otro lado, en esos sujetos que logran entrar a una formación dancística, se configura una formación común, la cual, al ponerla en práctica, se reparte de manera distinta para cada uno.

3.2. INPRODAC: la escuela en el margen

En el apartado anterior, abordé la manera en que las instituciones de la danza académica en México se establecieron como las legítimas para producir maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad de la danza en tanto arte durante el siglo XX. También mencioné que estas escuelas se establecieron en la Ciudad de México como parte de un proceso de centralización del arte en el país. Esta centralización no se circunscribe a lo geográfico, es parte de un régimen que

⁵ Refiero a la noción *centro-periferia* como una relación geográfica, económica, cultural, social, artística, que dispone a un grupo de sujetos en el centro, que tienen el dominio sobre las maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad. La periferia es el espacio destinado a los sujetos que quedan fuera de lo que se ordena desde el centro. Puedo decir que el centro representa a la noción de policía y la periferia a la noción de política, en términos de Rancière.

distingue a quienes pueden ser estudiantes de danza y a quienes no. Si bien en el último tercio del mismo siglo se propició una descentralización con el establecimiento de escuelas de danza en otros estados como en Monterrey, las consideradas “mejores” escuelas se mantuvieron en la capital del país.

El establecimiento de las escuelas de danza en México se insertó en un crecimiento económico sostenido de la Ciudad de México desde la década de 1940 hasta la actualidad. Este crecimiento sostenido estuvo acompañado de un crecimiento poblacional, principalmente de los municipios del Estado de México aledaños a la ciudad. Este crecimiento poblacional fue acompañado de una creciente industrialización. A partir de la década de 1970, las industrias situadas en los márgenes de la Ciudad de México, se mudaron hacia municipios como Cuautitlán de Romero Rubio, Cuautitlán Izcalli, Tlalnepantla de Baz, Naucalpan de Juárez, Ecatepec, Coacalco, Tultitlán, entre otros.

Es en el municipio de Tultitlán, señalan Cruz et al. (2023), donde en la década de 1980 la industrialización se estableció en el municipio, principalmente en el ensamble de maquinaria, elaboración y reparación de artículos de hule, mecánica eléctrica y electrónica. En paralelo, el municipio se urbanizó con desarrollos habitacionales, pero la zona se sobrepobló dando paso a la denominada terciarización de la economía. La población tiene la característica de ser flotante, es decir, sale a trabajar fuera del municipio. Lo anterior cobra relevancia porque, si los habitantes quisieran ingresar a una de las instituciones de enseñanza de la danza ubicadas en la Ciudad de México, invertirían al menos una hora con treinta minutos para trasladarse a ellas.

Es en estas condiciones donde se inserta el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC), ubicado en Boulevard Tultitlán Oriente número 86 B, primer piso, colonia San Juan, en el municipio de Tultitlán de Mariano Escobedo, Estado de México. La escuela se

encuentra casi a espaldas de la catedral de San Antonio, aproximadamente a dos cuadras del centro del municipio. Se ubica en un edificio de tres pisos; en la planta baja se encuentran negocios de refacciones de automóviles y venta de muebles; en el segundo piso se encuentra la escuela y cuenta con un tercer piso. En la acera de enfrente hay negocios en los que se vende acero y otro en el que vende aluminio. Está muy cerca de la esquina con avenida Adolfo López Mateos; solamente los separa un negocio de ropa y una farmacia; en dicha esquina se encuentra una tienda Elektra.

Con respecto a las características de las instalaciones, la escuela está dividida en dos: el aula y la sala de estancia, en esta última es donde esperan los padres a que sus hijas salgan de la clase. Tiene una mesa donde hay una cafetera, además de ser el espacio donde la directora trabaja con su computadora portátil. Cuenta con bancos para sentarse a esperar.

El aula es un espacio con dimensiones de 7x6 metros, aproximadamente. El piso está recubierto por una duela de madera, la cual está colocada por bloques, las separaciones entre los bloques están cubiertas con cinta gaffer color gris. Tiene tres ventanas medianas y una puerta con ventanas que permiten que entre la luz del sol e ilumine el espacio de manera óptima; espejos en dos paredes. En tres de las cuatro paredes que la conforman se encuentran empotradas unas barras de madera. Las paredes están pintadas de rojo carmesí; el techo es de color blanco. Tiene dos focos, y también tiene dos bocinas, de las cuales, me he podido percatar que sirve una, pero la otra no puedo asegurarlo.

La oferta educativa que ofrece el INPRODAC es la carrera de profesional ejecutante en danza clásica, avalado por el Royal Ballet Academy of Dance, institución del Reino Unido que posee la facultad de emitir certificados que avalan a las personas como ejecutantes, al término de los ocho grados que lo conforman, sin que esto implique un estudio superior o nivel licenciatura.

Para su proceso de admisión toman en cuenta a varones y mujeres entre los 6 y 18 años de edad. El INPRODAC fue fundado el 15 de junio de 2013 por la actual directora general, bailarina, docente, coreógrafa, productora y diseñadora Cora Cecilia Roque Martínez, licenciada en docencia de la danza clásica, egresada de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, ejecutante en el Royal Ballet Academy of Dance y bailarina invitada en el Imperial Society de Inglaterra. El INPRODAC retomó una formación en que la técnica de danza clásica y contemporánea se combinan en la formación de las estudiantes, es en este contexto que se sumó al instituto el profesor José Luis Hernández Gutiérrez.

3.2.1. La clase de danza del profesor José Luis Hernández Gutiérrez

En apartados anteriores señalé cómo, a raíz del establecimiento de la danza académica a finales del siglo XIX, la danza moderna y contemporánea transitó por dos vertientes: la primera, propuso movimientos circulares, que se diferenciaron de los mecanicistas del ballet; la segunda vertiente fue que, a medida en que establecían bases en sus formas de hacer danza, éstas se institucionalizaron a través de la academia, es decir, se incorporaron en las escuelas de danza para su enseñanza.

En México, las escuelas de danza siguieron la tendencia de sumar la enseñanza de la danza contemporánea para complementar la formación en ballet, ejemplo de lo anterior es el mapa curricular de la Licenciatura en Danza Clásica, opción bailarina, impartida en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. Se dedican dos cursos de un año cada uno a la enseñanza de la danza contemporánea. Lo anterior tiene relación con lo mencionado por Pérez (2008) en el apartado del *régimen de la danza moderna y contemporánea*, donde la irrupción de este tipo de danza se dio bajo dos caminos: el expresionismo y el expresivismo, siendo el segundo la corriente que pugnó por la academización de la danza moderna y contemporánea.

La tradición que he mencionado es la que replicaron en el INPRODAC, donde se implementó una clase de danza contemporánea para estudiantes de ballet. El propósito de lo anterior fue brindar una formación en dos tipos de danza, aportarles a las estudiantes, como lo señala la directora C. Roque (comunicación personal, 07 de octubre, 2023): “Fuerza, coordinación, estabilidad, madurez, agilidad, y una combinación entre la técnica clásica y contemporánea, una combinación vamos a llamarla neoclásica...”. En este marco es que toma lugar la clase del profesor José Luis Hernández Gutiérrez, como parte de una tradición dentro del ballet académico en México, en el que se dispone una clase de danza contemporánea para las estudiantes de ballet. Esta clase es parte del plan de estudios del instituto y funge como una asignatura complementaria en la formación de estudiantes de ballet.

El profesor José Luis Hernández Gutiérrez egresó de la Escuela de Iniciación Artística número 1, para después ingresar a la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea en la carrera de bailarín ejecutante de danza contemporánea. Ha participado en compañías de danza como *Barro Rojo*, *Ballet Independiente*, *Athos*, *Cuerpo Mutable*, entre otros. Trabajó con coreógrafos como Raúl Flores Canelo, Marco Antonio Silva, Kent Goul, Raúl Parráo, etc. Cursó también la licenciatura en coreografía en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea.

En su faceta de coreógrafo ha trabajado con las compañías *Barro Rojo*, *Ballet Independiente*, además de montajes para concursos en Japón, Cuba, Nueva York, Canadá y Alemania. También es director del grupo *Fractura Arte Escénico*.

Como docente ha impartido clases en Centro Universitario Grupo Sol, la Escuela de Danza Contemporánea del Centro Cultural Ollin Yoliztli, talleres en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y actualmente es docente en la Escuela de Danza de la Ciudad

de México del Centro Cultural Ollin Yoliztli e INPRODAC, en esta última institución imparte la materia complementaria de danza contemporánea.

El grupo estuvo conformado por 14 estudiantes de ballet de quinto, sexto y séptimo grado, así como por egresadas que se siguen entrenando al ser parte del grupo representativo del instituto. Todas las integrantes son mujeres entre los 13 y los 21 años de edad. La clase tuvo duración de dos horas todos los lunes, de la cual realicé observación de diez sesiones, entre el 27 de febrero y el 26 de junio de 2023. Cabe señalar que en el presente trabajo me dirijo a *las estudiantes*, pues la conformación del grupo fue por personas del sexo femenino.

En el presente apartado abordé las inscripciones del lugar donde se encuentra el INPRODAC, así como algunas características sobre la institución. También hice un recorrido sobre la trayectoria del profesor José Luis Hernández Gutiérrez y algunas características del grupo que observé. En el siguiente apartado abordaré algunos elementos sobre *la clase* como un constructo conceptual-metodológico que permite observar las relaciones que se configuran en el aula de danza.

3.3. La clase

En el apartado anterior abordé la historia de la creación de las instituciones de danza académica en México durante el siglo XX y que son las que permanecen hasta la actualidad. Es importante reconocer este recorrido porque la danza tiene que pasar por la academia para ser reconocida como una actividad profesional. Esto marca también una característica más del régimen estético de la danza y del reparto de lo sensible que se da en ella, como lo señalé en el primer capítulo.

La escuela es un espacio donde se encarnan prácticas que constituyen el régimen de la danza. Dentro de la escuela, reconozco a la clase como el medio por el que se reparte lo sensible entre los estudiantes, es decir, se reparte un común. La clase, desde el posicionamiento analítico de Inés Dussel y Jan Nespore es una configuración entre sujetos, el espacio del aula y la escuela, los materiales de trabajo, etc. Para Dussel (2019) existen objetos que acompañan las prácticas de enseñanza como la pizarra, la mesa, los bancos para leer y conversar, etc., que dan cuenta de cómo fueron los procesos educativos, tanto escolares como los que se dan fuera del ámbito escolar. Los objetos forman parte de la red que configura la apropiación de un saber o de un espacio. Como afirma Dussel (2019): "... el giro material supone incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social, como actores o actantes... nos hacen realizar acciones o sentir emociones... Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones" (p. 17-18).

La relación de los sujetos con los objetos se configura en una experiencia que se teje a manera de red, produciendo un sentido. Siguiendo a Dussel (2019), "la producción de sentido se da por el compromiso y la inmersión de los sujetos en el mundo inmediato y material de la experiencia" (p. 18). En la práctica de la danza los objetos que son parte constitutiva de la práctica dancística son las zapatillas, las puntas, las mallas, la manera en que las estudiantes recogen su cabello en un chongo de una manera que quede perfectamente engominado, con una dona del color y forma que pide la docente, y usualmente, la misma docente las enseña a peinarse correctamente.

De esta manera, la experiencia entendida como una red tejida con la relación que tienen personas y objetos, muestra que estos últimos dejan de ser simples accesorios para ser productores de experiencias: "Su materialidad juega un rol en la complejidad de las redes; no es

un efecto posterior sino co-constitutivo de su tejido... construyen una memoria del pasado” (Dussel, 2019, p. 20). Estas redes a las que aludo son dinámicas, es decir, están en constante movimiento a través del tiempo y el espacio. Los sujetos, en esta relación, es que se constituyen en lo que son. Como afirma Nespor (1994):

La gente no sólo se mueve en estas redes a manera de aprendiz, sino que se define, se inscribe y moviliza a lo largo de trayectorias particulares que la mueve por los lugares en una red y le permite mover otras partes del mundo a esa red. (p. 14).

Las inscripciones de los sujetos se producen a partir de las conexiones dentro de esta red, y se conectan con las prácticas que han sucedido antes de ellos, así como las que se realizan en otras partes del mundo, pero que comparten al producirse las inscripciones en un tiempo y espacio determinado. Por citar un ejemplo, el uso del pizarrón en la clase data aproximadamente desde el siglo XVIII, pero hoy en día es utilizado todavía en la mayoría de las aulas en el planeta.

De esta manera, los vínculos que establecen las personas con los objetos y personas les posibilitan transitar por la red, en este caso en particular, en la red que configura una clase.

Siguiendo a Nespor (1994):

Los estudiantes ingresan en las prácticas de la disciplina cuando comienzan a avanzar por trayectorias que los mantienen dentro de un rango estrecho de los tiempos, espacios y distribuciones que constituyen la disciplina: cuando se movilizan físicamente a través de redes de entornos físicos y cuando comienzan a construir mundos a través de sistemas de representación basados en las disciplinas. (p. 17)

Para dar cuenta de elementos que configuran una clase en general, y de danza en particular, abordaré tres nociones: disciplina, estudio y vínculos.

3.3.1. *Disciplina*

En el apartado anterior señalé que la clase se produce a partir de la relación entre sujetos, el espacio del aula y la escuela, los materiales de trabajo, etc. Uno de los componentes de dicha red que configura la clase es la *disciplina*. Este concepto tiene distintas representaciones asociadas a él:

En este caso, deslindar dos representaciones asociadas a la disciplina: de un lado, la exterioridad; del otro, la severidad. La asociación de la disciplina con la exterioridad supone varias cosas. Pasemos revista sin ahondar: supone que la disciplina es algo que viene de afuera a coaccionarnos, que ese algo no es inmanente a un deseo o proyecto y que ese algo es por naturaleza desagradable y heterogéneo respecto al deseo que está en juego. La severidad es una representación asociada o derivada de lo anterior. En cuanto la disciplina viene de fuera, no puede ser timorata y persuasiva. Tiene que llevarse todo puesto y ser capaz de suscitar obediencia sin andarse con remilgos, lo cual a su vez supone que la obediencia es algo malo, asociado eminentemente a la gente servil y refractario por lo tanto a la bella rebeldía. (Abad, 2016, p. 81)

Como bien señala Abad (2016), la clase escapa a ser pensada en estos términos. Cuando se recupera el significado etimológico de la palabra *disciplina*, se observa que proviene del verbo *discere* que significa, entre otras cosas, *aprender a saber*, es decir, disciplinarse está relacionado con el esfuerzo por aprender. Este esfuerzo es el que hace el discípulo por adquirir conocimientos, es el deseo por aprender, y aprende de quien reconoce como maestro. Aunque cabe mencionar que no todo aprendizaje opera desde el deseo, algunas veces opera desde la necesidad de que otro aprenda, pero el propósito de la clase como disciplina es devenir discípulo.

El reconocimiento al maestro en el devenir discípulo es oscilar entre la heteronomía/autonomía: “En la idea misma del devenir discípulo opera entonces también la dialéctica heteronomía/autonomía. Si digo que soy heterónimo y acepto que otro imponga las condiciones que hacen posible mi aprendizaje, soy en verdad autónomo en mi renuncia o entrega” (Abad, 2016, p. 86).

Devenir discípulo implica renunciar a una parte de mí para aceptar las condiciones de mi maestro para crear las condiciones de mi aprendizaje, es decir, tengo que disciplinarme, dejarme afectar. La disciplina implica aceptar las regulaciones que el maestro dispone en el proceso de aprendizaje, y también significa disponerme a aprender, y con ello, poner atención. Como señala Larrosa (2022): “tener un maestro es someterse a su disciplina, reglas, mandatos, modos de hacer tareas. Quien establece un tema para un curso, selecciona y ordena los textos para el recorrido por el curso. ¿Qué disciplina la educación? La atención”. Con base en lo anterior, la clase tiene como condición disponer al sujeto con todo el interés por aprender y al maestro de disponer sus conocimientos y el camino para recorrerlo, ruta que no solamente dispone conocimientos, también ejercita la atención para ambos sujetos.

La clase es la práctica donde se reúnen discípulo y maestro con sus disposiciones. En este encuentro se dispone, por parte del discípulo, el deseo de aprender, y del maestro, el deseo de ser maestro. Si bien supone una renuncia por ambas partes, es necesario que dispongan la atención el uno para el otro; el discípulo para recorrer el camino, el maestro para trazar la ruta y acompañar al discípulo en el trayecto.

3.3.2. Estudio

En el apartado anterior señalé la disciplina como el deseo de aprender y la clase como la práctica donde confluyen maestro y discípulo para dicha práctica. Pero la clase implica otro

elemento, el *estudio*, el cual implica una relación con el conocimiento, como plantean Simons y Masschelein (2014):

... la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales). (p. 18)

El estudio instala una relación con el conocimiento, y éste, a su vez, se dispone en la clase, por un lado, como una parte del mundo que se suspende para su análisis y, por otro, como algo público, que permite su disposición para todos. Ese mundo que se conocerá es presentado a través de las tecnologías de la escuela: el pizarrón, el plumón, el lápiz, el cuaderno, los bancos, etc., que, a su vez, son el vehículo en el que se plasma un método de enseñanza del maestro, es decir, la manera en que presenta el conocimiento y el mundo. En el estudio se vive la experiencia de ser capaz de hacer algo. Se logra hacer algo a través de la ejercitación, de hacerlo una y otra vez.

Aunado a lo anterior, para hacer algo una y otra vez se necesita constancia, y es aquí donde se relaciona el estudio con la disciplina:

La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas. Con la expresión “reglas escolares” nos referimos a las reglas específicas de un determinado método de enseñanza, como el dictado por ejemplo, pero también a las reglas establecidas por el profesor -tanto explícitas como implícitas- y dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la disciplina. (Simons y Masschelein, 2014, p. 29)

Las reglas que implican una disciplina tienen el propósito de centrar la atención en algo que se dispone en la clase: “En otras palabras, abandonar el propio mundo vital y elevarse por encima de uno mismo requiere un esfuerzo sostenido que viene facilitado por el apego a las reglas” (Simons y Masschelein, 2014, p. 29). El estudio trae implícito abandonar el mundo vital propio y centrar la atención en algo en aras de conocerlo. Poner atención en el estudio requiere imprimirle cierto trabajo en aras de mostrar lo que soy capaz de hacer. El estudio implica el compromiso de practicar, repetir.

El estudio y su constante repetición carecen de una finalidad instrumental, en todo caso, su función es practicar para estar preparado, ¿para qué? Para cualquier circunstancia que se presente:

Estudiar es un acontecimiento abierto que carece de “función”. Es un acontecimiento abierto que sólo puede suceder si no hay un propósito final y una funcionalidad externa establecida. Es conocimiento por amor al conocimiento y destrezas por amor a las destrezas, sin una orientación específica o un destino señalado. (Simons y Masschelein, 2014, p. 42).

El estudio es un ejercicio sin una finalidad más que conocer y obtener la pericia para realizar algo. El estudio se separa de los objetivos instrumentales, su propósito está más relacionado con simplemente mantener “en forma” a los discípulos. El estudio coloca al discípulo en condición de disciplinarse para mantenerse en forma, elemento que tomará relevancia más adelante.

3.3.3. Vínculo y formación

El tercer elemento que rescato es el relacionado con los vínculos que se despliegan entre profesor y estudiantes con los espacios, así como su incidencia en la formación. En una clase se

instala un vínculo primigenio entre profesor y estudiante, desde la manera en que lo visualiza Larrosa (2018), a partir de si el profesor lo coloca como alumno o estudiante:

La condición de alumnos es, digamos, una condición administrativa. Pero la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. (p. 32)

La noción de alumno la relaciona con la manera en que la institución, desde lo administrativo, ve a un agente educativo, diferente a la noción de estudiante, que establece a dicho agente desde otro asidero, el pedagógico y existencial.

Siguiendo a Larrosa (2018), en el caso de la clase de danza, el profesor configura su clase con ejercicios adecuados para sus estudiantes. A cambio, a las estudiantes se les exige atención, repetición, paciencia, una cierta obediencia, escucha, dejarse mandar por la misma materia del estudio.

El vínculo también se establece en la relación subjetiva/afectiva entre profesor y estudiante, pues la relación asimétrica de quien sabe algo y quien no, rebasa la dimensión del conocimiento, el vínculo es de regulación y reconocimiento entre los agentes educativos. Pennac (como se citó en Larrosa, 2018) sostiene que a menudo sólo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente indicativo.

El vínculo al que hago referencia pasa también por los materiales y espacios; la formación se produce en esa articulación. Para comprender la noción de formación recorro a Simons y Masschelein (2014):

... para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (p. 21)

Su configuración como sujetos se da en dos movimientos: en lo introspectivo y hacia fuera del sujeto; el primer movimiento, está ligado al aprender, que refuerza al yo existente cuando acumula destrezas o conocimientos; el segundo movimiento lo relacionan con la formación, cuando el yo del sujeto se pone en juego con el mundo vital exterior, mediante la práctica y el estudio, siguiendo a Simons y Masschelein (2014):

Esto significa, literalmente, que algo pasa a formar parte de nuestro mundo e (in)forma el mundo. Informa nuestro mundo en un doble sentido: forma parte del mundo (que entonces podemos compartir) y lo informa, es decir, comparte algo con él, con el mundo existente (y en este sentido añade algo al mundo y lo amplía) ... pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados... ya no es un objeto (inanimado) sino una cosa (viva). (p. 22)

He dado cuenta de tres elementos constitutivos de la clase: disciplina, estudio y vínculos que devienen en formación, estos elementos también configuran la clase de danza. Se ensamblan entre sí para dar cuenta de las relaciones que se establecen entre los agentes educativos.

3.4. La clase de danza

Los elementos constitutivos de la clase que mencioné en el apartado anterior, toman una forma singular en una clase de danza. Señala Lay (2019) que aquellas personas que quieran

aprender sobre la danza clásica deben acudir a un espacio dedicado a repetir dicha técnica: “Una repetición que tiene que darse en un lugar en el que el ser pueda entrar en diálogo consigo mismo, con su movimiento y con el espacio que co-habita” (p. 161). Este espacio tiene que ver con la relación que establece el sujeto con los objetos que en dicho espacio se encuentran, es a partir de dicha relación que se construye la práctica de ser bailarina. En el aula de danza este espacio tiene objetos específicos dentro de él, como son: la barra, el espejo, el piso, la ropa de trabajo, las zapatillas, por mencionar algunos.

Entre estos objetos, uno que toma relevancia es el espejo. En las aulas de danza es un objeto que cubre la mayoría de sus paredes. En el espejo, la bailarina puede mirar su práctica dancística, la de sus compañeras, corregir sus movimientos. Así, el espejo opera en tres dimensiones: “... espejo-material (objeto), espejo-docente (ser/ser), y/o espejo-audiencia (ser/seres)” (Lay, 2019, p.162). Estas dimensiones muestran la operación del espejo en la vida de la bailarina, que trasciende al objeto en sí para dar paso a la mirada desde múltiples perspectivas, como es la mirada del docente y la manera en que la ve el público.

Otro objeto que se ha vuelto indispensable en la formación de las bailarinas es la barra. Su uso se hizo más frecuente con el establecimiento de las clases de danza. Un ejemplo de su utilización es Carlo Blasis, reconocido personaje en el ballet durante el siglo XIX, que articuló sus clases con los ejercicios en la barra como uno de sus ejes principales. La barra permite que las bailarinas dominen su espacio, y con ello, construyan una referencia espacial de su cuerpo.

Además de los anteriores, el piso es un objeto que se vuelve fundamental en la formación de las bailarinas, ahí acontece toda esa realidad. En el piso gira, salta, amortigua la caída, despliega la danza. No es lo mismo hacer danza en la duela del aula de danza que en el concreto de la calle, la duela permite que acaricies el piso con los pies, porque esa caricia se relaciona con

el movimiento: "... todo *ser* que danza tiene que aprender a utilizar el piso a su favor, tiene que acostumbrarse a acariciarlo con sus pies, pues el movimiento dancístico ha de ser suave, ligero, como si el individuo flotase en el espacio" (Lay, 2019, p. 164). Así, el piso es el medio por el que el movimiento de la bailarina ineludiblemente pasa, se convierte en el soporte del movimiento expresivo.

El piso es acariciado por los pies, una parte del cuerpo que se produce en el piso y con la técnica de la danza. Las horas de trabajo con el piso se ven reflejadas en los pies: "Cualquier persona podría leer la vida de un bailarín en su pie, ahí se puede ver/admirar esfuerzo, dedicación, voluntad, decisión, trabajo y disciplina. Es como si la huella de una vida se hiciera presente." (Lay, 2019, p. 164). Los pies, en su relación con el piso, son portadores de marcas que definen a las bailarinas como son las ampollas, moretones, callos, que se producen en la práctica dancística, porque las caricias al piso de los pies se hacen por medio de las zapatillas, que se vuelven un medio de encuentro con el espacio y con la bailarina. Como Lay (2019) señala:

En el caso de las mujeres, ponerse por primera vez las puntas es uno de los acontecimientos más importantes de la formación, lo que significa acercarse cada vez más a su ideal de bailarina clásica: las puntas son el instrumento para llegar a las alturas. (p. 165)

Las puntas y las zapatillas son parte de un atuendo que va en conjunto con la ropa de trabajo. En el principio de la formación, el uniforme es clave para desarrollar disciplina, para ser igual a los otros, a ejercitarse de la misma manera que las demás (Lay, 2019). Estos uniformes, con el paso del tiempo, adquieren las huellas propias de la formación dancística, se amoldan al cuerpo de las bailarinas con el desgaste. Guardan las huellas del trabajo del día a día, tienen

memoria del dolor, por ende, se vuelven indispensables en el guardarropa de la bailarina, lo anterior es un ejemplo de cómo las cosas son partícipes en la práctica de las bailarinas.

Todas estas prácticas y relaciones se encarnan en las bailarinas. Como señala Pérez (2015):

... primero hay una desligación del cuerpo del individuo que pasa a convertirse en objeto de reflexión y trabajo, tras el proceso de incorporación de su técnica (se educa el cuerpo), de tal forma que se materializa el cuerpo mediante la reiteración de las normas corporales de la danza. (p. 8)

Estas normas corporales atraviesan desde la ropa de trabajo hasta el cuerpo. Dichas normas son parte de políticas corporales, las cuales tienen el propósito de desmembrarlo, para luego armarlo bajo la lógica de la danza. Esta lógica de la danza, en específico de la danza clásica, está ligada a un ideal de perfección que se articula con la liviandad, lo etéreo, el desafío a la gravedad, con la idea de flotar. Todo lo anterior a partir de una concepción mecanicista del cuerpo, herencia del siglo XVII y su concepción de modernidad. Esta concepción se encarna en el cuerpo: “Desde su inicio, tanto en las aulas como en la carrera, el individuo va aprendiendo una serie de pasos que lo van encaminando a un idioma corporal que incorpora a través del lenguaje técnico del ballet” (Pérez, 2015, p. 10). Práctica de la danza y encarnadura de la misma mediante el lenguaje técnico son procesos que operan en paralelo en una clase de danza.

Lo anterior toma relevancia porque la manera en que se constituye una bailarina tiene que ver con las prácticas y relaciones que teje en el aula de danza con su cuerpo, es decir, cómo experimenta el movimiento de su cuerpo en relación con otras materialidades que le dan sentido a la práctica. Las posturas, los movimientos, los dolores, las marcas físicas, solamente se producen en el aula de danza. Wacquant (como lo citó Pérez, 2015), compara la práctica del box

con la de la danza, donde el entrenamiento constante es la práctica mediante la que se incorporan y adquieren las reglas del pugilismo. En el entrenamiento que supone la danza, se incorporan elementos gestuales, visuales, técnicos, miméticos, en el cuerpo:

La transmisión de la práctica de la danza, su comunicación práctica, busca la comprensión corporal de lo que el cuerpo debe hacer. Esa transmisión que ocurre dentro de las aulas, de cuerpo a cuerpo, entre maestros y maestras, y alumnos y alumnas, se acompaña con palabras, nombres de secuencias aprendidas y que tienen una determinada denominación; por ejemplo el uso del lenguaje anatómico para comprender mejor la biomecánica del cuerpo para la realización de movimientos específicos, con ello el bailarín o bailarina busca el conocimiento de su cuerpo para conocerlo, explorarlo y controlarlo, muchas veces con ayuda de metáforas discursivas. (Pérez, 2015, p. 17)

Como he señalado, la repetición en las clases de danza propicia la experiencia de la práctica dancística que se encarna en las estudiantes. Con *encarnación* referiré a la noción de *embodiment* empleada por Csordas (2015), como una *experiencia de ser-en-el-mundo*, donde “nuestros cuerpos son tanto el sustrato de la existencia como el emplazamiento de la experiencia... nuestra corporeidad en relación con el mundo y con los otros” (p. 17). Dicha relación de la corporeidad con el mundo tiene tres principales sustratos: el pensamiento de Merleau-Ponty, sobre la percepción como punto de acceso a la experiencia del sujeto (ser-hacia-el-mundo). El pensamiento de Bourdieu, en el que el acceso a la experiencia es una “... coproducción simultánea de realidad social por parte del mundo y del cuerpo” (Csordas, 2015, p. 21) y la perspectiva de Foucault, que apela a un *mundo-sobre-el-cuerpo* a través de los discursos y el poder. Estas tres perspectivas, al yuxtaponerlas, permiten establecer las diferentes maneras en que el sujeto configura la experiencia.

La *encarnación* como perspectiva permite oscilar entre una forma de abordar las dualidades como antagónicas, como señala Csordas (2021): objetivo/subjetivo, percepción/práctica, cuerpo/mente, sujeto/objeto, para abordarlas como *extremos de un continuo*. La *encarnación* propone desdibujar las dualidades como ideología y abordar los aspectos del ser humano como un continuo entre esas polaridades:

La cuestión es que podemos experimentarnos como divididos y separados, y podemos experimentarnos como seres dualistas, pero lo que queremos evitar es quedar atrapados en la prisión de la dualidad, del dualismo... y el aspecto liberador de pensar en las dualidades como polaridades positivas. Esas cosas son el núcleo de la perspectiva". (Csordas, 2021, p. 345)

La *encarnación* como *polaridades positivas* convoca a relacionar el cuerpo hacia el mundo y el mundo hacia nuestros cuerpos como el corpus de su perspectiva, esto, mediante la experiencia vivida a partir de los cuerpos. Dicha experiencia apela a mirarla como un proceso continuo que establece relaciones entre sí. Csordas (2021) lo ejemplifica de la siguiente manera:

... la experiencia del refugiado cuando intenta cruzar la frontera y tiene éxito o fracasa. No sólo te interesa la violencia estructural del sistema sanitario que se impone a las personas afectadas, sino que quieres empezar con la experiencia de esas personas cuando intentan navegar y establecer trayectorias a través de esos sistemas sanitarios, para poder comprender mediante la comprensión de su experiencia. (p. 346)

Para efectos del presente trabajo, la noción de *encarnación* me permite dar cuenta de las aulas de danza como espacios de experiencia donde las estudiantes viven la danza desde una percepción de la construcción para ser-bailarinas y aquel mundo de la danza que les antecede y que marca pautas para ser-bailarinas:

... las aulas de danza como escuela de moralidad, donde se fabrica un sujeto disciplinado, respeto individual y colectivo; y por último el conservatorio de danza como un vector de una desbanalización de la vida cotidiana, donde el sujeto en su formación, va formalizando un compromiso de la vida con la práctica de la danza que cobra el sentido de un modo de vida. (Pérez, 2015, p. 20)

Desde el aula de danza se constituye en los sujetos un modo de vida que se articula con el porvenir del ser-bailarina y que se vive en la experiencia de la formación dancística. En dicha experiencia es que descubren sus cuerpos en relación con los objetos del aula y que constituyen, de cierto modo, un régimen de vida.

4. El análisis de los datos: del reparto de lo sensible en las clases de danza

En el capítulo anterior abordé la manera en que se institucionalizó la danza en México; en ese recorrido destaque tres momentos principales: el proyecto vasconcelista, el establecimiento de la danza académica, y la danza contemporánea comprometida. Lo anterior como un proceso relevante que estableció las formas de acceso legítimas para el ingreso a la profesionalización en una educación artística especializada, como es la danza y, con ello, maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad.

También abordé algunas características del lugar donde se estableció el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC), escuela que me permitió realizar las observaciones, ubicado en el municipio de Tultitlán de Mariano Escobedo, parte del área conurbada de la Ciudad de México.

Por último, recuperé algunos elementos teórico-metodológicos sobre la clase en general, y la clase de danza en singular, pues estos elementos operaron como referentes para el análisis de las observaciones realizadas en el aula de danza del profesor José Luis Hernández Gutiérrez en el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC).

En el presente capítulo abordaré algunas escenas que surgen de las observaciones realizadas en las clases del profesor José Luis Hernández Gutiérrez en el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC), así como la Presentación ocurrida en el Teatro Juárez, localizado en el municipio de El Oro, en el Estado de México.

Denomino *escena* al ambiente en el que se desarrollaron *situaciones de clase* que reconstruyo con el propósito de mostrar la manera en que en su despliegue se da, en términos de Rancière, un *reparto de lo sensible*.

Las escenas corresponden a momentos en los que se estructuró la clase del profesor José Luis⁶, es decir: calentamiento (ejercicios suaves para activar el sistema cardiorrespiratorio), movimiento aeróbico (ejercicios de alto impacto con el propósito de crear acondicionamiento físico en las estudiantes), ensayo de la representación escénica (ensayo del montaje escénico, en específico *Gato de barrio* y *La olla y el comal*) y baja de pulsaciones.

El propósito de estas escenas, como señalé, es mostrar la manera como operó un reparto de lo sensible a partir de poner en operación un régimen estético de la danza en la clase del profesor José Luis y la manera diferenciada en que se reflejó en la práctica dancística de las estudiantes.

Son seis escenas construidas a partir de las observaciones realizadas, la primera titulada *Peso, el cuerpo en el suelo y en el aire*, donde muestro la relación gravitatoria como constitutiva de la clase del profesor José Luis. Esta relación gravitatoria, que también forma parte del régimen de la danza, es un elemento de lo común que dispuso en la clase para todas las estudiantes y que produjo una *experiencia sensible* singular en cada integrante del grupo.

La segunda escena la titulé *Los cambios de frente*, donde muestro cómo las relaciones de poder, encarnadas en las estudiantes, se hacen presentes en la manera en que habitan el espacio y en las maneras de hacer la danza. Con frecuencia quedan las estudiantes de mayor dominio técnico enfrente y las de menor dominio técnico atrás, de forma que una práctica constante es imitar lo que hace la estudiante que queda enfrente. Con los cambios de frente, se rola a las estudiantes que quedan enfrente y se rompe la jerarquización entre ellas.

⁶ A partir de este momento lo referiré únicamente como *José Luis*, aunque para efectos de las citas de su entrevista me apegaré al Formato APA 7ª edición y me referiré como *J. Gutiérrez*.

En la tercera escena, *El movimiento libre (fuera del mecanicismo del ballet)*, pongo de relieve lo que el profesor José Luis llamó *movimiento libre*. Como señalé anteriormente, esta práctica se incorporó al régimen estético de la danza, a partir de la emergencia de la danza moderna y contemporánea y se hace presente en su enseñanza en la actualidad. En la clase del profesor José Luis consistió en la posibilidad de trabajar las sensaciones del cuerpo puesto en operación desde un movimiento libre que se oponía al movimiento mecanizado del ballet, y que se volvió parte de lo común repartido en la clase.

En la cuarta escena, *Atender-repetir el ejemplo*, analizo la manera en que el profesor José Luis produjo atención en su clase, que se traducía en *estar ahí*, presente en la clase. Atender ejercita la memorización para que sea posible repetir, la repetición es una actualización permanente que se puso en operación en esta escena.

La quinta escena la titulé *Construcción de la coreografía*, donde abordo la manera diferenciada en que el profesor José Luis trabajó con dos grupos el montaje escénico de *La olla y el comal*. Con el primer grupo, la manera en que configuró la coreografía fue dictando los pasos de la coreografía; con el segundo grupo, hubo participación de las estudiantes en la creación de los pasos. Pero lo que apareció para ambos grupos fue la disposición de un espacio donde lo común fue la experiencia estética de hacer danza.

En la sexta y última escena titulada *¡Al escenario!*, en la que hago referencia a la presentación realizada en el Teatro Juárez, en el municipio de El Oro, en el Estado de México y que representó la puesta en el escenario de lo trabajado en las clases. Más allá de cualificar la presentación con un bueno o malo, muestro la manera en que los elementos *figura, sitio y ficción*, que sostuvo Rancière como parte del régimen estético en la danza, se ponen en operación en la función, como un quiasma, donde se hacen visibles las relaciones entre pasado, presente,

repetición, movimiento, composición, ensoñación, estar ahí, a través de los cuerpos de las estudiantes en el escenario.

4.1. El trabajo con las escenas

Como he expuesto en esta tesis, utilicé dos perspectivas teórico-metodológicas que utilicé para trabajar con las escenas construidas a partir de las clases observadas. La primera perspectiva es un enfoque relacional sobre la clase, que tiene como fundamento la relación entre los sujetos y los materiales de trabajo y espacios como el aula y la escuela, de manera que se conforma una especie de red social donde el sujeto constituye su experiencia y el cuerpo es la entidad de la misma, por ende, la experiencia se produce a partir del cuerpo y la red que teje en su relación con los elementos humanos y no humanos.

En los registros de observación obtenidos en las clases del profesor José Luis, el enfoque relacional fue el fundamento para sistematizar lo que sucedía en el aula de danza, pues en la clase sucedieron distintas relaciones entre los actantes (como sugiere Dussel, 2019) que posibilitaron dar cuenta de los diferentes matices que tomó dicha red de relaciones. Los registros de observación capturaron los ejercicios ocurridos en el salón de clases, pero el enfoque relacional permitió resaltar las interacciones que se produjeron en la realización de los ejercicios corporales.

En esta interacción fue que aparecieron elementos como la disciplina, el estudio y los vínculos, tres elementos que configuran lo común de una clase en general y que se hicieron presentes en la del profesor José Luis. De esta manera, se presentaba la disciplina separada de la exterioridad y severidad y operó más como el esfuerzo de aprender a saber (Abad, 2009), en este caso, la danza, lo que implicó para las estudiantes aceptar regulaciones, mandatos, reglas, en aras

de su deseo de aprender. El estudio es la suspensión de un conocimiento para ser diseccionado y analizado, pero que transita como conocimiento que posibilita ser capaz de hacer algo. Los vínculos como la relación entre profesor, estudiantes, objetos y espacios que producen un movimiento en lo introspectivo y hacia fuera del sujeto (Simons y Masschelein, 2014).

Estos tres elementos, que son parte de lo común de la clase del profesor José Luis, pusieron de manifiesto las diferencias en que vivieron las estudiantes dicha clase y que se hizo patente en la manera en que hicieron los ejercicios corporales. Estas diferencias posibilitaron la articulación con la segunda perspectiva, el reparto de lo sensible.

La segunda perspectiva gira en torno a la filosofía de Jacques Rancière en torno al reparto de lo sensible en las artes. Dicho planteamiento hace referencia a la manera diferenciada y exclusiva en que se reparte lo común, donde unos son portadores de lo que se ve, se oye y se hace, y otros quedan al margen. Lo anterior da como resultado una tensión en el terreno de lo político entre lo que Rancière (2006) denominó proceso de policía y proceso de política. El primer proceso hace referencia a la distribución jerárquica de lugares y funciones, el proceso de política (igualdad) implica la emancipación de los sujetos en el proceso de verificar o buscar la igualdad que supone implícita entre los sujetos. El proceso de policía busca continuamente establecer un el reparto de lo común con base en las jerarquías, el proceso de política se tensiona con este en la verificación de que esa distribución o reparto sea igualitario.

El proceso de policía busca establecer maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad organizadas desde las jerarquías y las funciones, mientras que el proceso de política busca el tratamiento del daño que ocasiona el proceso de la policía proponiendo sus propias maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad (Rancière, 2006). Lo anterior produce una tensión entre dos posicionamientos: mientras el proceso de policía busca normalizar la

jerarquización, el proceso de política busca que la igualdad (universal en la humanidad) no se borre.

La tensión entre el proceso de policía y el proceso de política pone en juego la tensión entre dos formas de ethos o maneras de estar en el mundo. Mientras el proceso de policía intenta dotar de una identidad jerarquizada a los sujetos, el proceso de política hace de la igualdad la manera de estar en el mundo.

La construcción de las escenas tuvo como base la articulación entre los elementos comunes de la clase (tomando como base la disciplina, el estudio y los vínculos) y las tensiones entre el proceso de policía y el proceso de política que propone Rancière, que se presentaron en el aula de danza. Cabe mencionar que estas tensiones entre el proceso de policía y el proceso de política no son directamente excluyentes entre sí, al contrario, existieron simultáneamente, siendo parte del proceso de formación de las estudiantes.

Aunado a lo anterior, ahondé en eso común que constituye aquello que me he permitido llamar el régimen estético de la danza, que se ha sedimentado a través de las épocas: la clase es la práctica donde se encarna en las estudiantes, a través de la relación gravitatoria, la jerarquización entre las estudiantes y el profesor, la tensión entre movimiento libre y movimiento mecanizado, la atención en la clase, la jerarquización/desjerarquización del profesor en la construcción de la coreografía, y por último, la movilización de *figura*, *sitio* y *ficción* como elementos del régimen estético de la danza en el escenario.

Todo lo anterior tuvo el propósito de mostrar el reparto diferenciado de lo sensible, establecido en lo común de la clase de danza del profesor José Luis, que se hizo presente en maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad jerarquizadas construidas a lo largo del

tiempo y maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad que buscaban igualdad y que operaron simultáneamente en el aula de danza.

4.2. Peso, el cuerpo en el suelo y en el aire

Las clases del profesor José Luis siempre iniciaron con un calentamiento, era la señal de ingresar a un espacio y tiempo determinados donde quedaban fuera la rutina citadina de las caóticas y asfálticas calles de Tultitlán, para entrar a la disciplina de la clase de danza. Estirar el cuerpo, con los pies en *puntitas* y las manos hacia arriba, fue el primer ejercicio que dictó el profesor José Luis y la manera en que las estudiantes de danza se convertían en estudiantes de danza, convertían con su práctica el aula de danza en un *sitio*, un lugar que soporta la clase de danza.

El profesor José Luis siguió con ejercicios de mover el torso de manera oscilatoria, hacer muelleos (flexiones con la articulación de las rodillas), hacer “redonda” la espalda, en oposición a los movimientos mecanicistas del ballet: “La danza serpentina ilustra en primer lugar cierta idea del cuerpo y de lo que constituye su poder estético: la línea curva” (Rancière, 2013, p. 119). Las líneas curvas que dibujaban las estudiantes con sus cuerpos en el aire las combinaban con la amortiguación del torso, lo anterior, junto con los espejos, el piso, la música, produjeron la ficción de la clase de danza, donde apareció la figura de las estudiantes con esos movimientos con los que serpenteaban en el aula de danza.

Posteriormente, el profesor José Luis les pidió que se acostaran boca abajo, cruzaran la mano derecha sobre el pecho, después con la mano izquierda, terminó haciendo un ejercicio al que denominó hacer una *equis*, es decir, mientras siguen acostadas boca abajo, con los brazos extendidos sobre el piso, cruzaran la pierna derecha hacia el lado izquierdo hasta que el pie toca

el piso, de modo que el torso quedara doblado. Esta imagen parecería más a la de un escorpión, en la que el cuerpo está tocando el ras del suelo y la pierna simula la cola del escorpión, cuando no está alerta ante un ataque.

Y como el escorpión, gran parte de la superficie de los cuerpos de las estudiantes tenían contacto con el piso, como si la gravedad hiciera presa de ellas y las anclara a la duela del aula de danza, aunque en simultaneidad, en la *equis* que consignó el profesor, también les exigía una dosis de equilibrio. En ello radicaba ese poder estético de la línea curva en este ejercicio, cuerpos a ras del suelo, anclados a la gravedad, con una pierna que buscaba el otro lado del piso y que rompía la gravedad, como señala Bardet (2012):

Estirada sobre el suelo. En el campo de la pesantez, dos cuerpos se atraen: mi cuerpo y la Tierra... Mi cuerpo es atraído por el cuerpo de la Tierra e, infinitesimalmente, de manera inversa. A través de la ley implacable de la atracción, se juega en la arquitectura dinámica del cuerpo un agenciamiento «levitario», esqueleto, músculos, tendones, tienden hacia el movimiento ¿Cómo me dispongo aquí y ahora sobre el suelo y cómo me sostiene? ¿Qué consistencia de la piel que hace contacto, y del suelo? Desviación de la oposición de lo pesado contra ligero en una relación gravitatoria variable en sus disposiciones, un cuerpo de fuerzas, «útiles repercusiones», «tendencias» al movimiento en una multiplicidad de direcciones. La atención prestada a esta relación gravitatoria da a sentir la infinita variación de las direcciones, de las extensiones-retracciones, de las aceleraciones-ralentizaciones, de las cualidades sensibles. (p. 56)

Este juego de masas y de pesos en la relación gravitatoria, de músculos que se extendieron sobre el suelo, una pierna que se extendió sobre el aire, para luego caer del otro lado cruzando todo el torso, necesitada del abdomen comprimido para equilibrar el centro de

gravedad del cuerpo, mostró la atracción de los cuerpos en el aula de danza entre la duela y las estudiantes en simultaneidad con el equilibrio que posibilita la ligereza. Por un momento, la aparente dicotomía entre la pesantez y la ligereza, se mostraba en coexistencia en este tipo de ejercicios en la clase de danza. En términos de Bardet (2012), hacían la *experiencia de la gravedad*, la cual:

... constituye la materia inconmensurable del trabajo de la danza, no tanto, una vez más, en una oposición con las condiciones de la pesantez, sino en un atravesamiento siempre en curso, jamás totalizado, de las fuerzas y de las sensaciones en movimiento. (p. 56)

Fuerzas que oscilan entre la oposición a la gravedad que las ancla al suelo y la ligereza del equilibrio, que se hicieron más potentes conforme avanzaba la clase, cuando empezaron a hacer cambios de peso, es decir, oscilar su masa muscular entre una pierna y la otra, subiendo y bajando su centro de gravedad al compás de la música; cuando flexionaron el torso hacia adelante, con equilibrio, y movieron los brazos a los lados simulando el aleteo de un ave; las estudiantes bajaban al piso en posición de plancha, giraban sobre el suelo y se paraban de manos, hacían planchas, llevaban la pelvis hacia el piso en movimiento circular, se sentaron en el piso con las piernas estiradas y con el torso erguido y las manos al aire, hacían con los pies flex-punta rotado. La pesadez de su cuerpo se puso en juego con la gravedad, se veía la dificultad de mantener el torso erguido, las manos en el aire y hacer el flex-punta, tres ejercicios que en su combinación exigían al cuerpo fuerza y resistencia. Ya no era la ligereza en la danza, era la pesadez que implicaba el cuerpo en el piso del aula de danza, una relación de la gravedad con todos los cuerpos, relación que se presentaba como algo común para todas las estudiantes.

Estos ejercicios en el suelo significaron también una transformación de los cuerpos de las estudiantes, pues el esfuerzo para mantener la postura implicaba un trabajo que incidía

directamente en ellas. Realizaron ejercicios que tenían que ver con otro tipo de soportes diferentes a los de la ligereza que pregona el ballet, "... la de las fuerzas de las relaciones de masas, del vínculo entre el cuerpo en movimiento y la tierra, en su contacto con el suelo" (Bardet, 2012, p. 47). El cuerpo se modificaba a partir de mover la masa del cuerpo en relación con la gravedad que lo sujeta a la tierra. Bastaba ver, ante la consigna del profesor José Luis: "Sin que tu espalda se vaya para atrás" (Clase 7, 20230410), que el esfuerzo de las estudiantes producía un cuerpo recto. En ese mismo ejercicio, observaba las correcciones que hacía el profesor José Luis a las estudiantes que perdían la postura recta y se les salía una pequeña joroba. Una de las estudiantes, después de la corrección, proyectaba que le faltaba aire para mantener el equilibrio, la postura, el ritmo de los ejercicios. Reflejaba ese tránsito que Rancière (2006) señalaba como un *ser-por-venir*, cuerpos que se transformaron por la relación con la gravedad, con las correcciones en las clases, con el esfuerzo de realizar los movimientos, que derivó en dar pasos hacia ese devenir bailarina.

El suelo y la gravedad que lo acompaña, en conjunción con los ejercicios dictados por el profesor José Luis, también fueron parte del reparto en la clase encaminado a transformar los cuerpos de las estudiantes mediante la realización de ejercicios que convocan al régimen de la danza moderna y contemporánea, donde se pone énfasis en el desarrollo del cuerpo desde la ligereza en simultaneidad con la pesantez de la gravedad y su entretejimiento con la piel, órgano que se expande por todo el cuerpo y que es parte del intercambio del cuerpo y el piso. Como en la realidad de los bailarines, entre la piel y el piso acontece la realidad de las estudiantes:

Ahí (en el piso), el bailarín clásico se mueve, se apoya, gira, salta, acontece toda su realidad. Con el tiempo se da cuenta de que no es lo mismo bailar en el piso de la escuela que en la duela y/o linóleo que recubre el escenario. (Lay, 2019, p. 163)

La clase de danza del profesor José Luis, entre la ligereza y la pesadez de la duela, se volvió la realidad de esas estudiantes, la manera de hacer la clase, que produjo cuerpos y modos de ser y formas de concebirse diferentes en esa *trans-formación* de la que son parte al llevar a cabo estos ejercicios, que ligo al *ser-por venir*. Y cabe recalcar que es una práctica, una experiencia concreta:

La imagen convocada es la del cuerpo estirado en el suelo, no es un asunto de metáfora como experiencia, imagen actuante, no simbólica sino real. La danza es entonces puesta en juego como experiencia concreta, no a través de la imagen de la bailarina. (Bardet, 2012, p. 50)

En consonancia con Bardet, quiero hacer énfasis en lo que produce la realización de los ejercicios en los cuerpos de las estudiantes, porque es a partir de la experiencia de dicha práctica que construye un régimen estético de la danza dentro del aula de danza y, al mismo tiempo, la experiencia produce vivir en carne propia lo sensible. El régimen estético de la danza es una experiencia concreta en los cuerpos de las estudiantes al vivenciar la pesadez y gravedad, parte de ese régimen estético de la danza.

Siguiendo con la escena de la clase, el profesor José Luis les pidió que se sentaran en el piso del aula de danza, para de ahí hacer círculos con sus manos sobre sus cabezas, a la par que movieron el torso con la dirección que llevaba la mano, daba la impresión que fueran plantas que, sembradas en el suelo, se movían por consecuencia del aire que las acariciaba. Acostadas giraron con el torso sobre el suelo, acariciando con toda la parte posterior de su cuerpo el piso de duela, para que, con el mismo impulso, se sentaran, giraran 360 grados sobre sus glúteos y se pusieran de pie con una patada al aire de la pierna derecha aprovechando el impulso del giro; ya de pie, realizaron giros con sus manos sobre su cabeza y terminaron elevándose en el aire con un

giro total de su cuerpo. Se volvieron a acostar en el suelo e hicieron *passé*, que es un elevamiento de cada una de las piernas hasta el punto más alto que permita el compás de la cadera.

Estos ejercicios configuraron un régimen de la clase del profesor José Luis, donde se puso en juego una *experiencia sensible de la gravedad*; como señala Bardet (2012) sobre la base del pensamiento de Jean-Luc Nancy, es un cuerpo pesante y pensante. Una experiencia sensible que cada estudiante vive de distinta manera, que tiene un reparto diferenciado, que oscila entre la pesadez de la gravedad y la ligereza de hacer ejercicios en el aire, que refiere a una tensión gravitatoria que se hace presente en los ejercicios que he mostrado en la escena, y que se hace presente como un elemento común de la clase del profesor José Luis, que proviene del régimen de la danza moderna y contemporánea. Trabajar con el peso en danza refiere a la fuerza y velocidad con que se cede o se opone el cuerpo a la gravedad, por ende, el peso marca una diferencia en el cuerpo de las estudiantes, pues se piensa desde lo que pesa, y con ello, condiciona el movimiento, la manera en que se trabaja con el peso define los movimientos, que es lo nuclear en la danza:

La variabilidad de la relación con la gravedad constituye entonces una de las maneras de pensar, de ver y de hacer el arte de la danza, tanto en las sensaciones como en las composiciones de las corporeidades que la crean. (Bardet, 2012, p. 60-61)

He señalado a lo largo de este apartado que en la clase del profesor José Luis un elemento con el que trabaja es la relación gravitatoria de la ligereza y la pesadez. Esta relación gravitatoria es lo que Bardet (2012) llama la *poética de la danza contemporánea*, pues dicha relación gravitatoria es constitutiva del movimiento de la danza contemporánea. La *poética de la danza contemporánea* se incorporó como parte del régimen estético de la danza, por tanto, se vuelve un elemento de lo sensible. Al convertirse en un elemento del régimen estético de la danza, se

convierte en un elemento que se enseña en las instituciones de enseñanza de la danza, como parte de la profesionalización que también es parte del régimen de la danza. En tanto es un elemento enseñado en las escuelas de danza, conforma también lo común que se reparte entre las estudiantes en el aula de danza.

También señalé cómo la relación gravitatoria (o poética de la danza contemporánea), produjo una *experiencia sensible de la gravedad*. Dicha experiencia es diferenciada, a partir de los cuerpos diferenciados con los que se trabajaron en la clase, por ende, se generaron maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad diferenciadas para cada estudiante del grupo, aunque, en simultaneidad, dispone una experiencia de practicar la danza como algo común dentro del aula.

4.3. Los cambios de frente

Cada momento de la clase del profesor José Luis tuvo sus particularidades, por ejemplo, al momento de pedirles que se formaran para iniciar el calentamiento, el profesor no asignaba un lugar a cada estudiante, permitía que cada quien se colocara en el lugar que quisiera. Como lo señala el profesor J. Gutiérrez (comunicación personal, 07 de octubre, 2023) “... suelen llegar ellas a tomar y apropiarse de su espacio”. Lo interesante de este ejercicio es que cada una se colocó en un lugar en el que respetaban la jerarquía de los grados académicos, pues como señalé anteriormente, el grupo estaba conformado por estudiantes de distintos grados, además de estudiantes egresadas. Una herencia del régimen del ballet académico es el establecimiento de una jerarquía, donde hay niveles diferenciados para los bailarines solistas y, por otro lado, existen los cuerpos o grupos de bailarinas.

En la clase de danza se replica esta jerarquía. Las bailarinas que tienen el grado más avanzado de dominio técnico realizan la clase al frente de todas las estudiantes, detrás de ellas las que tienen un control técnico menor, así sucesivamente. En la clase del profesor José Luis, aunque mencionó en la entrevista que les permitía apropiarse de su espacio, las estudiantes de grados avanzados y egresadas que estaban en el grupo ocupaban el frente de las clases, pareciera que la apropiación de los lugares en la clase de danza contemporánea mantuvo la jerarquía por grados.

En esta escena puedo identificar el proceso de policía, aquel que asigna los lugares en los espacios, en este caso, a partir de la jerarquía de los grados en ballet. Ante lo anterior, el profesor José Luis buscó abrir un espacio que identifico con el de la igualdad o emancipación, pues buscaba romper con la asignación de lugares a través de practicar la apropiación de los lugares sin asignarlos. Pero el proceso de policía se encarna en los sujetos, normaliza las prácticas, por ello, ante la falta de una consigna que asigne lugares, las estudiantes repetían el patrón de asignación por grados que he mencionado antes; es una marca del régimen de la danza académica. En la práctica anterior puede verse que la clase es común para todas, pero que se sostuvo una parte del reparto de lo sensible en el reparto de los lugares en la clase.

Hay una tensión entre la práctica de no asignar lugares en la clase por parte del profesor y los lugares que eligen las estudiantes basadas en la jerarquía. Como señala Bardet (2012):

Quizá justamente hablamos de la contradicción y la tensión instauradas entre la disciplina del orden de los cuerpos que danzan y los proyectos que renuevan, generación tras generación, el deseo de desmontar esas barreras que constituyen a la danza en su enseñanza, su práctica y su arte. (p. 91)

La asignación de lugares en la clase hace referencia a un proceso de disciplina sobre los cuerpos, donde lo que organiza los lugares en el aula de danza es la jerarquía en el dominio de la técnica. En ese deseo de desmontar prácticas arraigadas, el profesor José Luis propuso una apropiación de los lugares que eligieran las estudiantes, pero se visibilizaron esas prácticas arraigadas en la danza en la actualidad y que vienen desde épocas atrás.

Siguiendo con la escena, el profesor José Luis inició la clase con el calentamiento, al paso de unos minutos empezó a dictar cambios de frente, es decir, les pedía que, al iniciar cada serie de ejercicios, giraran hacia algún lado, de manera que las estudiantes que quedaban al frente de la clase se rolaban, como lo señaló el profesor J. Gutiérrez (comunicación personal, 07 de octubre, 2023) "... para que no siempre se cargue la atención en las que se ponen enfrente, por seguridad, por comodidad, por lo que quieras, pero busco que las de atrás no se queden atrás...". En consonancia con lo que señala Marie Bardet (2012) se observa que en la práctica del profesor hay una intencionalidad de democratización de los espacios, y con ello, se busca una democratización de lo que se produce en y con el sitio: "Una repartición democrática de los lugares, de atenciones, de percepciones, de movimientos, de inspiraciones, en todo el cuerpo" (p. 90). El cambio de frente implicó un reparto de la atención entre las estudiantes, y con ello, una desclasificación que produjo una manera diferente de experimentar las percepciones y movimientos en la clase, en palabras del profesor José Luis, *que las de atrás no se queden atrás*.

Terminado el calentamiento, era tiempo de llevar el ritmo de los ejercicios a un nivel más intenso, pidió hacer balanceos con las piernas a horcajadas, estiramiento de la pelvis, chasqueaba los dedos para llevar el ritmo junto con la música de violines que sonaba en el aula de danza. Siguió la extensión de las piernas estando acostadas, para luego pedir que dieran un giro de 180 grados y siguieran el ritmo de Mariana, una de las estudiantes que quedó en el frente, el cual fue

más lento. Una vez más dictó el cambio de frente, ahora hacia el flanco izquierdo, para que siguieran el ritmo de Xiadani, a la cual le susurró al oído que hiciera la secuencia de ejercicios más rápido. De nueva cuenta ordenó cambio de frente, con un giro de 180 grados, ahora el ritmo lo llevaba Lía. Pero rompió con estos frentes cuando pidió que siguieran el ritmo de Joana, la cual se encontraba en medio del grupo de estudiantes, para seguir con Naomi, que se encontraba también en medio del grupo de las estudiantes. Al final, en la siguiente secuencia, regresaron al frente original y llevaron el tiempo de Martha. A pesar de las consignas del profesor sobre seguir el ritmo de la estudiante que elegía, el ritmo era desigual entre las estudiantes, producto del cansancio en sus cuerpos.

Para Bardet (2012), la práctica de rolar tiene múltiples dimensiones, una de ellas es rolar las funciones dentro de la danza:

Así, a cierto proyecto de repartición rodante de los pesos de los cuerpos, a esta desjerarquización de lo que hace la danza, se añade la atención a una temporalidad continua y cambiante, y la inquietud por una repartición rotativa de los roles y de las funciones. (p.107)

Rolar los lugares en la clase propone una desjerarquización de una práctica arraigada en la danza como lo es la asignación de lugares. La desjerarquización propone una democratización al tratar de desmontar prácticas organizadas por el proceso de policía (de los cuerpos) dentro del aula de danza como es la asignación de lugares. Dentro de las clases de danza es común que las estudiantes de grados menores imiten a las estudiantes de grados mayores, la manera en que realizan los ejercicios que se dictan, pero la práctica de asignar a alguna estudiante para que lleve el ritmo de la realización de algún ejercicio disloca la práctica de imitar a alguien (mirar a otro) para ser imitado (ser mirado), funciones que son parte de la clase y su organización. La práctica

del profesor José Luis a la que aludo es un intento de llevar al acto una especie de redistribución de lo sensible, y lo hace a partir de la práctica concreta:

En esto, el acto de verificación es particularmente importante, puesto que no es una simple declaración de principio (*principios* fundadores, puestos como el origen), sino una afirmación siempre a ponerla en acto, una verificación que adopta el tiempo de su efectucción, un proceso. (Bardet, 2012, p. 93)

Con el acto de verificación de la igualdad, Rancière (2006) sostiene que la política trata el daño con que la policía instauro un orden, es decir, con la práctica de rolar las funciones de llevar el ritmo de los ejercicios, el profesor José Luis pone en acto la democratización de que todas pueden llevar el ritmo, y con ello, ser imitadas o miradas. Si bien es cierto que las estudiantes reprodujeron instalarse respetando la jerarquía de los grados, sostengo que lo importante es lo que se produce con dichas prácticas. La desjerarquización de los lugares en el aula, por ende, es un acto del proceso de la política.

La reproducción de la jerarquización que ordena los modos de ser, modos de hacer y formas de visibilidad que conforman el régimen estético de la danza se producen desde el aula de danza:

En la danza clásica, el cuerpo es atravesado por políticas corporales que son eficaces mediante la disciplina. En su proceso de formación se desmiembra el cuerpo humano para luego volver a armarlo según las normas de una determinada noción de proporción y sus relaciones espaciales. Todo ello se refleja en la organización jerárquica de las compañías y en el aula de un Conservatorio o Escuela no reglada de danza, definida por funciones de diversa categoría: desde el “cuerpo de baile” hasta el bailarín o bailarina “estrella”. (Pérez, 2015, p. 9)

Por ende, la jerarquización implica un reparto de lo sensible que visibiliza un orden reproducido en los cuerpos de baile de las compañías de danza. La práctica del profesor José Luis intenta una redistribución dentro del régimen estético de la danza, en un intento de verificar la igualdad dentro de la práctica dancística. Siguiendo a Bardet (2012):

La verificación de la igualdad toma para sí, y vuelve a poner en juego, de manera polémica, el desplazamiento de una línea de repartición que es incluso el lugar de encuentro entre política y estética, división entre nobleza significativa y sombras sin palabras, invisibles y sin voz. (p. 92)

Esas *sombras sin palabras, invisibles y sin voz*, son las que se quedan atrás en el reparto de lo sensible, por ende, una práctica en *que las de atrás no se queden atrás*, como la que llevó a cabo el profesor José Luis, implica algo que señala Bardet (2012): “En efecto, no se trata de proclamar, o de invocar la igualdad, se trata de *verificarla*, de hacer su experiencia” (p. 93). Lo que pongo de relieve es que, en la práctica de rolar el ritmo de los ejercicios, se produce una experiencia de la igualdad, que es un paso en la redistribución de lo sensible que propone el proceso de la política.

4.4. El movimiento libre (fuera del mecanicismo del ballet)

La representación escénica en el Teatro Juárez, en el municipio mexiquense El Oro, se juntó con las vacaciones de semana santa. Las estudiantes regresaban a las actividades de las clases de danza, algunas mencionaron que en ese periodo no habían hecho ejercicio para mantener activo su cuerpo, algunas otras solamente hicieron ejercicios de bajo impacto en casa. El profesor José Luis inició su clase con estiramientos que se prolongaron más de lo habitual,

pues regresar de dos semanas de inactividad obligaba a retomar actividades con mucha más suavidad.

Después de hacer el calentamiento, el profesor José Luis siguió con un ejercicio que fue recurrente en sus clases: hacer *movimiento libre*. Pidió a las estudiantes que, sin desplazarse de su lugar, movieran el brazo derecho, de arriba abajo, de atrás hacia adelante, serpenteando a través del aire, pero, antes de que culminaran de hacer todo el traslado del brazo, cambiaran la dirección del movimiento, donde las llevara el movimiento del brazo: “antes de llegar al final de ese trazo se va a otro lado, llega al final de ese otro lado y se va a otro, utiliza ese impulso, redireccionalo” (Clase 4, 20230410), decía el profesor en voz alta.

La consigna del profesor José Luis hizo que los cuerpos de las estudiantes giraran sobre su propio eje, parecían planetas rotando alrededor del sol, salvo que su rotar no era uniforme, cada cuerpo llevaba una cadencia propia. Algunas estudiantes realizaban el ejercicio con el torso de su cuerpo subiendo y bajando, con su brazo oscilante entre múltiples direcciones, parecían las medusas a las que hace referencia Bardet (2012) citando a Valéry, el cual es un movimiento multidireccional, ligero. Podría decir que la ligereza a la que Mallarmé, Valéry, entre otros, hacen referencia, la miraba en ese momento en los cuerpos de las estudiantes, como si Fuller traspasara la barrera del tiempo cronológico y se hiciera presente en el movimiento libre y serpentino de sus brazos.

Así, el *movimiento libre* se relaciona con la ligereza, y esta, a su vez, posibilita cambiar de dirección al movimiento, con una espontaneidad que sustituye a la repetición (mimesis), liberando su poder de generación, en este caso, desde las estudiantes mismas:

[El movimiento] [e]s libre cuando no está determinado por fuerza alguna, incluida la fuerza de una decisión deliberada. Es libre cuando es su propio poder de generación. El

libre movimiento es un movimiento semejante al ritmo preciso de la vida universal que nunca ha comenzado y no conoce interrupciones ni finales. Es un movimiento continuo que engendra otro movimiento sin cesar. En este movimiento continuo no existe la oposición entre movimiento y reposo. (Rancière, 2017, p. 74)

El cambio de dirección en el movimiento que dictó el profesor José Luis asemejaba ese ritmo de la vida, que al llegar al final lleva a un comienzo sin que se vea una interrupción, engendraba en sí mismo otro movimiento. Como espectador de la clase veía la manera en que cada una llevaba al acto la consigna del profesor, algunas estudiantes se dejaban llevar por el movimiento de su brazo, algunas otras estaban muy rígidas. Mientras estudiantes como Aline serpenteaban su cuerpo con su brazo derecho como eje, otras como Lía y Belén se esforzaban por mantener el equilibrio y restringían el movimiento de su cuerpo, incluso había momentos en que se quedaban estáticas. El profesor consignaba: “No lo pienses tanto, trata de encontrar cómo te mueves tú... cómo tú sientes ese movimiento, qué te dice a ti tu movimiento” (Clase 4, 20230410), en consonancia con lo establecido en el régimen de la danza moderna y contemporánea, donde el acento se pone en crear frases con el movimiento, que surgen desde el interior de cada estudiante.

Para Rancière (2017), los movimientos continuos están en el centro del régimen estético del arte, donde un movimiento remite siempre a otro. Estos movimientos tienen la característica de ser hacia adelante, hacia atrás, serpentino, ligero, que transmiten una expansión fuera de sí misma, que sugieren una redistribución de lo sensible en la jerarquía de los movimientos y cuerpos:

El movimiento de la bailarina libera fuera de sí mismo pero también lo que está afuera de él “saltos decorativos de océanos, atardeceres, perfume y espuma”. El movimiento solo se

da a través de una cadena de metonimias; no la ola, sino la espuma; no la puesta del sol, sino los saltos de los atardeceres, etc. Y, lo que es más importante, esos “saltos de océanos, atardeceres, perfume y espuma” no existen *en el escenario*; solo existen como la traducción que la ensoñación del espectador hace del movimiento giratorio de la bailarina. El movimiento de la vida impersonal solo existe a través de una doble traducción: un movimiento de la bailarina que crea un milieu fuera de sí misma y un movimiento del espectador, que traduce el texto o más bien uno de los posibles textos que el movimiento de la bailarina escribe en silencio. (Rancière, 2017, p. 79)

El régimen estético del arte refiere a la ensoñación que se produce a través de las metonimias que remiten a esa otra cosa, es la manera en que se escriben las frases dentro del régimen estético de la danza moderna y contemporánea y donde se ancla la ensoñación del espectador con el cuerpo de las bailarinas (o estudiantes, en este caso), a través del milieu. No era el movimiento que se interrumpía para que naciera otro, era la figura que los cuerpos de las estudiantes formaron a partir del capital físico⁷ previo que tenían para engarzar la secuencia de movimientos, algunas con mayor equilibrio, ritmo; otras, tratando de coordinar el engarce sin caer en el intento.

El ejercicio de movimiento serpentino continuó, ahora, con la pierna como guía; mientras los cuerpos de algunas estudiantes se dejaban llevar por el movimiento de su pie hacia el piso, otras hacían movimientos cortos paradas en un solo pie, sin atreverse a flotar en el suelo. Posteriormente, el profesor José Luis dictó que ese movimiento serpentino de los pies, lo hicieran con el torso del cuerpo, ancladas en el mismo lugar, lo que implicaba un mayor

⁷ Más adelante abordaré esta noción, la cual hace referencia a las habilidades físicas que desarrollaron los sujetos con actividades corporales realizadas a lo largo de su vida.

movimiento del cuerpo. “Ahora, sin dejar de moverte, transita por el espacio” (Clase 4, 20230410), gritaba el profesor José Luis. De entre las estudiantes, una de las que captó mi atención fue Joana, quien iniciaba el movimiento serpentino en su pie y recorría la cadera, subía por el torso, culminaba en sus brazos y éstos bajaban al suelo, donde el movimiento serpentino tomaba otro matiz; se deslizaba sobre el piso, pero el mismo movimiento, que volvía a subir por su torso, la hacía girar sobre la duela.

Este tipo de ejercicios son lo que el profesor llamó *movimiento libre*, es decir, movimientos que estén fuera de la lógica mecanicista. Como lo señala el profesor J. Gutiérrez (comunicación personal, 07 de octubre, 2023):

... ese movimiento que no sea restringido por nada, que antes que nada sea un encuentro con la persona, no de quien está imponiendo algún tipo de estructura determinada, o movimiento determinado, creo que tendría que venir desde ahí ese reto, que lo reconozcan, por ello trabajo mucho con movimientos libres, utilizando diferentes consignas, puede ser movimiento libre utilizando únicamente movimiento articular, libre, utilizando el apoyo del piso, movimiento libre utilizando la respiración o la boca...

Que el movimiento nazca desde el interior de la persona supone un encuentro consigo misma, pues no es un movimiento mimético sino creación. Estos ejercicios en el aula de danza desde la experiencia previa que tenían las estudiantes, fueron una práctica que les permitió ejercitar aquello que he desplegado en este apartado como *movimiento libre*, y con ello, tratar de borrar las diferencias de dicho capital físico:

La ola epitomiza el rechazo de la jerarquía del tiempo y el movimiento que dividía a la humanidad en dos clases. Por eso el natural e inmemorial movimiento de la ola podía adaptarse al nuevo mundo de la industria que es el mundo de la electricidad, el mundo de

la energía inmaterial que anima al mundo material. El libre movimiento simboliza la abolición de la distinción entre los hombres libres y los hombres mecánicos porque es un movimiento en el que los medios y los fines ya no están disociados. Esta indistinción está en el centro del régimen estético del arte. (Rancière, 2017, p. 75-76)

Más que un movimiento al libre albedrío, el *movimiento libre* se refiere a lo opuesto del movimiento mecanizado, propio de la disciplina del ballet. Un movimiento que apela a las sensaciones, a lo que dice el movimiento, como mencionaba el profesor José Luis, para que, desde esos soportes, las estudiantes puedan armar las frases de lo que quieren comunicar, que he sostenido a lo largo del apartado, es una parte fundamental del régimen estético de la danza.

En la siguiente parte de la clase correspondiente al movimiento libre, el profesor José Luis les pidió a las estudiantes que corrieran por toda el aula de danza y que, al indicarles que pararan, reiniciaran el movimiento libre. Las estudiantes ahora hicieron mayor uso del suelo para realizar dichos movimientos, se desplazaban en múltiples direcciones también de pie. Hubo un momento en que dos estudiantes se encontraron y casi impactan entre ellas, pero una estudiante se alcanzó a frenar e hizo su movimiento de forma que brincó a la otra. El maestro José Luis gritó: “¡Bien! Ese movimiento fue hermoso” (Clase 4, 20230410), reconociendo la manera en que improvisó el movimiento para no impactarse con la compañera de clase. Algunas de ellas coordinaban sus movimientos de manera compleja, desplazamientos sobre el suelo, se ponían de pie, serpenteaban su torso, estiraban su columna, parecían tocar el cielo con sus manos, abrazar al aire; en cambio, algunas otras estudiantes limitaban el movimiento de sus cuerpos a subir y bajar al suelo o simplemente hacer algunos movimientos circulares.

Esta parte de la escena mostraba las diferentes formas en que están acondicionados los cuerpos de las estudiantes. Mora (2008), retomando el libro *Entre las cuerdas. Cuadernos de un*

aprendiz de boxeador, de Louis Wacquant, el cual realizó el entrenamiento que llevan los boxeadores, señala que: “Al comenzar el entrenamiento, nota que el haber hecho deportes en su adolescencia lo ha dotado de lo que él llama un ‘capital físico’ que actúa como base para la incorporación del nuevo deporte” (p. 4). Algo similar sucede con las estudiantes. Si bien el autor no ahonda en qué configura la noción de *capital físico*, para efectos de esta tesis, haré referencia a ella como el desarrollo de habilidades corporales previas para la realización de la práctica dancística, como el ritmo, coordinación, resistencia aeróbica, flexibilidad, entre otras, o *back* (como escuché que se menciona en el medio de la danza haciendo referencia a las condiciones corporales que posee la estudiante).

En la escena, el capital físico de los cuerpos de las estudiantes supeditaba la manera en que desplegaban el ejercicio del *movimiento libre*, por ende, dicho acondicionamiento es parte del reparto de lo sensible en la clase de danza, pues a partir de esas condiciones previas es que las estudiantes pueden “crear frases” con sus cuerpos. El profesor José Luis (comunicación personal, 07 de octubre, 2023) menciona algo a propósito de lo anterior:

... las capacidades y diferencias de sus cuerpos, había algunas que ya tienen un cuerpo más trabajado, más desarrollado, y hay otras que les cuesta bastante más, les cuesta más el control de su cuerpo, de su energía, incluso de su disciplina misma, de su autodisciplina.

Hay un capital físico con el que se trabaja en el aula de danza del profesor José Luis y que es determinante para la realización de la práctica dancística, por ende, había estudiantes que con sus movimientos asemejaban la delicadeza de una flor que es movida por el viento y otras que eran flores movidas por el vertiginoso movimiento de un huracán, en términos de Rancière, producían figuras diferentes de acuerdo con el capital físico previo.

De esta manera, trabajar el *movimiento libre* permite ver el capital físico, que adquiere importancia en el desarrollo de la misma clase, es la base con la que el profesor José Luis trabajó con este grupo. Por un lado, trabajar con cuerpos omnipotentes, es decir, que tienen muchas capacidades para realizar algo; por otro, acondicionar cuerpos para que sean competentes, que se articula con la idea de que *las de atrás no se queden atrás*:

Este rechazo de un virtuosismo no es sinónimo de supresión del trabajo propio de la danza, sino más bien de desplazar dicho trabajo desde un virtuosismo hacia una atención particular, o al menos, para retomar los términos de Isabelle Ginot, de «un cuerpo omnipotente» a un «cuerpo competente». Esta no especialización virtuosa en el trabajo, sin que recaiga sin embargo en una pura expresión de sí mismo en la cual haría creer la clásica dicotomía entre técnica y expresión de sí mismo, señala más bien un trabajo atento...”. (Bardet, 2012, p. 67-68)

Transitar en la clase de danza de trabajar con cuerpos omnipotentes a cuerpos competentes, significó el rechazo de trabajar con cuerpos “destinados” a la danza para producir cuerpos para la danza, como menciona el profesor José Luis (comunicación personal, 07 de octubre, 2023):

Pues, terrible y riquísima al mismo tiempo, porque mientras hay unos estudiantes que pueden tener unas habilidades ya bastante logradas o unas posibilidades también muy amplias, hay otros que no las tienen; en ese sentido es terrible porque con uno o dos podías avanzar rapidísimo, pero con otros pues no. Pero también, justo esos que tienen esas posibilidades un tanto limitadas, ocasionan que uno tenga que reestructurar [la clase] para ver la manera de ayudarlos, o ayudarnos a desarrollarlas. Yo he tenido una experiencia muy grata, porque he visto muchos, bailarines, bailarinas, que todo mundo

decía que nunca podrían bailar, debido a esas condiciones, y después de un tiempo de estar trabajándolos, están bailando...

El *movimiento libre* que practica el profesor José Luis en sus clases tiene implícita una desjerarquización de los cuerpos omnipotentes y pretende democratizar la clase para aquellos cuerpos competentes, capaces de producir condiciones para desarrollar la práctica dancística superando modos de ser, modos hacer y formas de visibilidad, que refieren a un cuerpo “ideal” para la danza como parte del ordenamiento de quienes tienen acceso a ella o quienes quedan fuera.

En simultaneidad, el *movimiento libre* también exige elementos que son parte de las maneras de hacer la danza, como la fuerza, precisión o rigidez, que son parte de su régimen, por ende, no se quedan fuera de la clase, siguiendo al profesor José Luis (comunicación personal, 07 de octubre, 2023):

... porque una cosa es que uno pueda adquirir esa libertad, ese movimiento libre, pero también tienes que ser capaz de entender un movimiento que alguien te está dando, porque, como bailarín haces obras que no son tuyas, alguien más diseña el movimiento y tú lo tienes que hacer, tienes que encontrar las capacidades y mejorar las capacidades de tu cuerpo, ubicar cuáles son tus deficiencias o tus carencias y trabajar en ellas, no está peleada la idea de libertad con una estructura... la libertad va a estar buscando zafarse siempre y es ahí donde entra la estructura...

La libertad está en relación con la estructura, una regulando a la otra, una relación parecida a lo que Rancière plantea con la política y la policía, donde el primero tensiona constantemente al segundo. En la relación entre libertad y estructura se moviliza la desjerarquización de la danza como elemento democrático, de la misma manera que el caminar:

Si se habla entonces de democracia para estos cuerpos y para estas danzas, se trata en lo profundo de una puesta en juego de la desjerarquización en este proyecto anunciado como democrático. En estas acciones comunes adoptadas en la danza, como el caminar, existe un desplazamiento en varios sentidos, un pasaje que se hace, un com-partir, como «comunidad del com-partir, en el doble sentido del término: pertenencia al mismo mundo que solo puede decirse en la polémica, reunión que solo puede hacerse en el combate».

(Bardet, 2012, p. 72)

El *movimiento libre* de la clase del profesor José Luis operó como un común repartido entre las estudiantes, cuerpos que llevaron la experiencia corporal de realizarlo. Es ahí donde el capital físico de cada estudiante entró en operación, haciendo que ese común se repartiera de manera diferenciada. El movimiento libre, tiene que ser entrenado, repetido, para que sea cada vez mejor, y la clase de danza fue el espacio donde se posibilitó esta distribución de lo sensible que buscó para todos los cuerpos, ampliar sus capacidades físicas, sí, de manera diferenciada, pero en un espacio que posibilita que las estudiantes pertenezcan al mismo mundo y realicen el mismo combate, como señala Bardet. Trabajar con cuerpos diferenciados es un rechazo al virtuosismo y esto constituye un proceso de política, de democratización.

4.5. Atender-repetir el ejemplo

Parte de la rutina que el profesor José Luis hizo durante las clases que observé fue ejemplificar los ejercicios que dictaba. Había dos formas de hacerlo, la primera, realizaba el ejercicio él mismo, la segunda, le pedía a alguna estudiante que lo ejemplificara. Pero en una de las clases, sucedió que el profesor iniciaba la parte de la clase que he denominado *movimiento aeróbico*, caracterizado por subir la intensidad de los ejercicios.

Así, el profesor José Luis se colocó enfrente de todas las estudiantes, cargado un poco a la derecha del aula de danza, y comenzó a ejemplificar el ejercicio, mientras tanto, las estudiantes que lo miraban estando de pie, repetían con las manos lo que el profesor iba marcando. Lo anterior toma relevancia porque se producía atención en la clase, la manera de hacer el ejercicio con sus manos, con sus ojos puestos en la escena que producía el profesor, era una manera de encarnar el ejercicio en ellas: “El maestro ignorante no transmite un saber (que no tiene), sino que actúa sobre la voluntad y el deseo, produciendo atención, o, mejor, formando personas atentas”. (Larrosa, 2018, p. 56). Realmente era mirar cómo el aula de danza se convertía en un espacio de formación de personas atentas.

Encarnar el ejercicio que ejemplificaba el profesor significaba estar en el presente, en el lugar, estar ahí:

Y estar atento, como tú decías, es estar en ello, estar en lo que se hace, o en lo que se lee, o en lo que se dice, plenamente, de cuerpo y alma. O, dicho de otro modo, suspender por un momento el yo (que en esta época es lo único que interesa) y entregarse a la tarea, aunque uno no sepa muy bien por qué o a cambio de qué. (Larrosa, 2018, p. 56)

La atención implicó estar en el sitio, y esto, a su vez, hacer los ejercicios que se marcaban, *entregarse a la tarea* desde el momento en que seguían la marcación del ejercicio por parte del profesor José Luis. En el desarrollo de la clase, la atención en los ejercicios se desarrolló por dos vertientes: observar la marcación de los ejercicios y ejecutarlos.

Paso siguiente, le pidió a Xiadany, una de las estudiantes, que se colocara acostada en el piso, entretanto él iba señalando los músculos que se ponían en funcionamiento al realizar el ejercicio. Mientras explicaba las contracciones, extensiones, fuerzas que acompañaban a los ejercicios, la atención estuvo totalmente en la ejemplificación. Si cuando el profesor José Luis

hizo la ejemplificación hubo un par de estudiantes que estaban dispersas, ahora, al señalar los músculos que se contraían, que se estiraban, que se rozaban con el piso, la totalidad de las estudiantes estaban ahí, atentas a la manera en que el profesor diseccionaba el movimiento que ellas recrearían pocos minutos después.

Poner atención está ligado al tratar con cuidado aquel saber que se dispone en el aula de danza. Cuando el profesor José Luis mostraba el ejercicio con cada músculo que se ponía en movimiento, le daba un especial cuidado a lo que mostraba y, a su vez, las estudiantes mostraron interés y respeto a ese saber dispuesto en dicho momento de la clase, se cuidó la materia de estudio en aras de la repetición que realizarían posteriormente, por ende, se agudizó la observación.

Después de realizado el ejercicio por las estudiantes, el profesor José Luis preguntó si había dudas, a lo que Damaris, una estudiante, planteó lo siguiente: *¿cómo girar el torso y las manos?* Ante lo anterior, el profesor le pidió que repitiera el ejercicio y que las demás estudiantes vieran cómo lo realizaba. Al terminar el ejercicio, el profesor preguntó: “¿qué es lo que está haciendo ahí? ¿cuál es el control del movimiento?” (Clase 7, 20230508). Algunas estudiantes emitieron lo que veían, pero al notar que no quedó claro el ejercicio, el profesor le pidió a Valeria que lo hiciera. Logró realizarlo gracias a que otras compañeras le dijeron qué era lo que seguía en la secuencia.

La memorización y la repetición son dos procesos que corren de la mano, es decir, cuando se repite, se desarrolla la memorización, en este caso, de las secuencias. La repetición ejercita la memorización; en el caso de la danza, encarna la memorización en el cuerpo cuando se repite una y otra vez algún ejercicio, alguna técnica. Cuando se tiene cierto tiempo practicando la danza, aparte de desarrollar ritmo, coordinación, resistencia física, se desarrolla

memorización para aprender la coreografía o los ejercicios que se dictan, como en el caso de la escena en el aula de danza que describo. La memorización se presenta como un elemento del régimen de la danza que está relacionado con el capital físico, es decir, si tienes “buena” memorización es porque has estado en espacios previos desarrollándola, repitiendo constantemente algo:

Muchas formas de repetición, como por ejemplo aprender de memoria, han dejado hoy de fomentarse con el argumento de que reprimen la creatividad, la innovación, etc. Aprender de memoria se dice en francés *apprendre par coeur*. Al parecer solo las repeticiones llegan hasta el corazón... Las repeticiones hacen que la atención se estabilice y se haga más profunda. (Han, 2020, p. 10)

En la danza, la memorización es central para los montajes escénicos y para aprender la técnica. La repetición produce memorización, y esta, a su vez, pone en práctica la atención, como señala Larrosa (2018):

Y los ejercicios escolares (y también universitarios, porque la universidad es una escuela) no son otra cosa que trabajos sobre la voluntad y gimnasias de la atención, procedimientos para fortalecer la voluntad (que es condición de la perseverancia, del ser capaz de seguir, de continuar) y procedimientos para practicar, ejercitar, afinar, sostener y mejorar la atención. (p. 57)

Lo anterior aplica no solamente a la escuela, a la universidad, sino a los procesos en general de formación, incluida la danza. Pensar la repetición como *gimnasia de la atención* permite resaltar la importancia que tiene este proceso en la atención que se pone en las clases de danza. La atención es fijada en el cuerpo mediante la memoria, que se encarna mediante las sensaciones y el movimiento del cuerpo, y estas a su vez, son parte del reparto de lo sensible, que

se hace presente. Como señala Bardet (2012) siguiendo a Bergson, en una *actualización permanente*, en el presente: “Entonces todas estas cosas están ligadas entre sí: la inmediatez y la atención a los detalles que te mantienen en la corriente con la capacidad profunda, que yo llamo estabilidad dinámica” (p. 159). Dicha estabilidad es una *atención sensible*.

Seguir el ejemplo es *estar ahí*, atentas con el cuerpo, el cual no es *res extensa*, tiene sensaciones que se ponen en operación al momento que ejecutaron los ejercicios observados, algunos más inmediatos, otros más detallados: pero la *atención sensible* es una actualización producida por los dos momentos de la atención, la observación y la ejecución: “Yo creo que la atención, o la ‘observancia’, es una manera constante de no cuestionar, sino de practicar un tipo de actualización, de puesta en día nuestras percepciones y nuestra atención” (Bardet, 2012, p. 161). Puedo afirmar que se atiende cuando se repite, se atiende en el acto.

El profesor ejemplificó la segunda parte de la secuencia, pero por ser más compleja, las estudiantes le pidieron que la repitiera; en vez de ejemplificarla él mismo, le pidió a Martha, otra estudiante, que la realizara, pero ella no se acordó de toda la secuencia. Es ahí donde otras estudiantes le indicaron los ejercicios finales que le faltaban. Ahora, fue el turno de Suguey para mostrar la secuencia, pero también falló, por lo que hicieron una serie de abdominales, arcos y *burpees*, para que “despertaran”. La ejemplificación siguió, el profesor José Luis aprovechó para puntualizar algunas posiciones del cuerpo tomando como ayudante a una de las estudiantes.

Siguió la hora de realizar toda la secuencia por parte de las estudiantes, todas las dudas, errores, olvidos que he relatado, fueron mínimos al momento de realizarla. Cabe mencionar que la primera parte de la secuencia fueron ejercicios en el piso, en los que las estudiantes ponían en juego la relación gravitatoria, es decir, su cuerpo en el suelo oscilaba como soporte para subir las piernas, para rodar, para estirarse, luego ponerse de pie, hacer figuras circulares con los brazos

mientras sus piernas fungían como amortiguadores que permitían subir y bajar su cuerpo. El profesor las separó por grupos para tener mayor espacio en el aula de danza, iniciaba el primer grupo y enseguida entraba el otro, como una máquina de movimientos.

Pero la secuencia no terminaba ahí, el profesor les indicaba nuevos ejercicios. Lo curioso es que, a diferencia de las anteriores ejemplificaciones, todas las estudiantes hicieron los ejercicios al mismo tiempo que el profesor, pues la secuencia implicaba trabajar en pareja, y más, porque dicho trabajo implicaba cargadas y utilizar a la pareja como soporte para hacer movimientos de piernas al aire.

Le siguió una serie de correcciones personalizadas con cada pareja que lo requirió. En esta parte de la escena fue notoria la simultaneidad en que actuó la atención sensible y el capital físico en los cuerpos de las estudiantes, ya que eran movimientos que requerían flotar en el aire, de tal modo que, en la ejecución de la secuencia, algunas estudiantes terminaron mucho tiempo después que otras. Es, hasta cierto punto normal, pues era la primera vez que hacían este tipo de movimientos en que el grueso de los ejercicios era en el piso y se combinaban con ejercicios en el aire.

La combinación entre ejercicios en piso y en el aire llevó a las estudiantes a repetir los movimientos y, con ello, reactualizarlos en el presente. Esa es la función de la repetición: actualizar el pasado en la producción del movimiento desde el cuerpo singular.

Reconocer hábitos motrices, desanudar conexiones en el movimiento, permite volver a poner en juego los movimientos en el presente, en una apertura dinámica del pasado que llega a actualizarse. No se trata sin embargo de una mediación reflexiva, sino más bien de una actitud atenta, que exige nuevas consideraciones temporales”. (Bardet, 2012, p. 161-162)

Atender a las indicaciones del profesor se apoya en dos momentos: primero, *estar ahí*, lo que Bardet identifica como una *actitud atenta*; segundo, actualizar los movimientos con el propio cuerpo. Todas las estudiantes, en menor o mayor medida, al actualizar los movimientos, al llevarlos a otra dimensión de la atención que es diferente a la observación y que implica poner el cuerpo en funcionamiento, lo hicieron lento, con el cuidado de seguir la secuencia en el orden que se había marcado, produciendo *atención con el cuidado* al hacer la secuencia con un ritmo pausado. Lo anterior permite dotar la noción de atención de un sentido que rebase la dimensión de si lo hicieron “bien o mal”:

[La atención] [n]o es una proyección de la conclusión, del resultado del movimiento, sino una brecha [*écart*] que la da su tinte, su matiz, su intensidad. La atención define esta «apertura-entre» que permite la producción de nuevos gestos en un reagenciamiento permanente del pasado que se actualiza, al diferenciarse, en el presente. (Bardet, 2012, p. 162)

Reagenciamiento singular en cada una de las estudiantes, brechas que se abren de manera diferenciada, es lo que, por otro lado, se abre como espacio de exploración para conducir la clase: cómo se agencia cada estudiante de esa actualización de la consigna del profesor en el presente, sobre la tendencia que se perfila en los cuerpos de las estudiantes: “El trabajo de atención se apoyará precisamente sobre ese momento del presente justo antes de la actualización, sobre la orientación que está adquiriendo dicha convergencia: una tendencia”. (Bardet, 2012, p. 164). Es la atención y el presente que se actualiza en la repetición de los ejercicios lo que se pone en juego en el movimiento, que es parte del régimen estético de la danza.

Un presente que demanda actitud que se aparece en la atención o *apertura-entre*, en ese *écart* que se presenta como el momento de la actualización de los movimientos, del refinamiento

de los mismos. Todo lo anterior se pone en juego también en la repetición, cuando el cuerpo se pone en movimiento con la secuencia que dicta el profesor y la actualiza cada vez que la repite. Cuando el profesor José Luis terminó de ejemplificar y les tocó a las estudiantes hacer la secuencia, se abrió la brecha o un momento en el que podía verse la experiencia que vivían al realizarla, la relación que establecían con la gravedad, al rodar por la duela del aula de danza, con la fuerza que ello conllevaba, con la afinación que se permitían a partir de hacer la secuencia a una velocidad media. Cuando regresé a ver los videos, pude notar esa actitud a la que hace referencia Bardet (2012), así, rodando por el suelo, con la gravedad, repitiendo y afinando:

Hacer la experiencia de la relación gravitatoria es hacer la experiencia de un cambio continuo, en la encrucijada de un tiempo que se despliega, de un contacto con el suelo que rueda, y de direcciones que se tensan en el espacio. Trabajo de afinamiento gravitatorio de una experiencia situada desde una duración de la experiencia, atención en el cruce entre la materia y la conciencia, entre lo extenso y lo inextenso: lo extensivo. Entonces la *atención* -conciencia no reflexiva que funciona en particular a través de imágenes, para Bergson- prestada a dicha relación, resuena con cierta actitud sensible de la danza. Se trataría de un trabajo cualitativo de dichas tendencias al movimiento: una *actitud en la postura* caracterizada por el acuerdo de los músculos posturales profundos, la sensación del peso, la orientación en el espacio. (p. 168)

Si bien son estudiantes de ballet, apegadas más a movimientos mecanicistas, la experiencia del trabajo anclado a una relación gravitatoria las puso en condición de realizar la práctica dancística con la relación gravitatoria a partir del peso de su cuerpo, con el espacio que ocupa en el suelo, y lo que implica en la producción de sus cuerpos con este tipo de ejercicios, sobre todo, lo que implican las repeticiones, porque ejercitan la atención en ese pre-movimiento

que realizan sus cuerpos: “La atención al pre-movimiento renegocia de modo permanente los hábitos puestos en juego en la relación gravitatoria, y eso es la danza misma” (Bardet, 2012, p. 168). Esta mirada de la autora sobre la atención pondera la actualización continua del movimiento en las repeticiones y en la relación que se establece con cuerpos, espacio, relación gravitatoria, es decir, sentir y practicar la danza: “La actitud atenta se desarrolla a partir de una percepción activa, de una «percepción», para retomar un término que Christine Roquet utiliza el análisis de movimiento, cierta *in-mediación* entre sentir y hacer” (Bardet, 2012, p. 168). Una actitud atenta que pone en juego los apoyos, aceleraciones, orientaciones del movimiento que se afinan en la repetición de un presente que las lleva a una producción que las conduce a entregarse a la danza, aunque las repeticiones hasta cierto punto parezcan tediosas:

Como si la atención supusiera entregarse a la materia, al ejercicio, incondicionalmente, sin preguntarse constantemente para qué sirve, o qué voy a obtener con eso, o eso a dónde me lleva, o si eso se ajusta a lo que me gusta, a lo que me interesa, a lo que me motiva. Y quizá no estaría mal aquí, aunque fuera de pasada, decir que el cultivo de la atención no tiene nada que ver con ese horror pedagógico de la motivación. A los alumnos no hay que motivarles, hay que interesarles y exigirles. (Larrosa, 2018, p. 57)

La realización de las secuencias produce un reparto de lo sensible que involucra la manera en que han trabajado la atención relacionada con la memorización, las maneras en que han repetido, las veces que no lo han hecho, y en simultáneo, produce una distribución de lo sensible al *estar ahí*, en una atención sensible que se engendra en actualización del movimiento del cuerpo en el presente, en ese momento en que, a estudiantes de ballet, se les pone en situación de experimentar una forma de distribución de lo sensible.

4.6. Construcción de la coreografía

La práctica escénica de primavera se acercaba, una de las presentaciones obligatorias que tenía el grupo en el año. Había una temática establecida con antelación: *Cri-Cri, el grillito bailador*, un montaje escénico que fue creado por la directora Cecilia Cora y que articula el ballet con canciones de Francisco Gabilondo Soler. Con base en lo anterior, al profesor José Luis le encargaron crear dos coreografías, por lo que decidió elegir dos canciones, *Gato de barrio* y *La olla y el comal*.

Un par de semanas antes de la función, el grupo tenía montada la mayor parte de la coreografía de *Gato de barrio*, así que los esfuerzos de la clase estaban centrados en repetir y ejercitar el montaje escénico. Por otro lado, la coreografía de *La olla y el comal* estaba todavía en construcción. Para seguir con la construcción de la coreografía del segundo montaje, el profesor dividió al grupo en dos, lo que significaba que trabajaría la coreografía en dos frentes, una labor más compleja. Así, mientras trabajaba con el primer grupo, el segundo repetía los ejercicios del montaje, y en esa práctica, produjeron la atención sensible del hacer en el presente, se corregían entre ellas, se ponían de acuerdo en cómo realizar cada movimiento, cómo cargarse, cómo aventarse al aire. Cada vez lo hacían con mayor precisión, las repeticiones y corregirse entre ellas, afinar los movimientos, eran una fórmula que funcionaba para la memorización e internalización de esas sensaciones.

El profesor José Luis pasó al trabajo con el segundo grupo. En la construcción de la coreografía les propuso dos ejercicios: el primero, que una de las estudiantes girara sobre los brazos de las demás; otro, en el que una estudiante caminara sobre la espalda de las demás. Les dijo que pensarán cuál les gustaría hacer y lo intentarían. Las estudiantes decidieron hacer el que implicaba caminar sobre la espalda de las demás; así que formaron un círculo con las espaldas de

sus cuerpos. Xadany fue la caminante, al terminar el ejercicio se acercó a sus compañeras de grupo para decirles que estaba complicado caminar, que intentaran mejor rodar sobre sus espaldas, pero el resultado fue peor, pues no pudo rodar ni una sola vez. Las estudiantes se juntaron e idearon que probablemente alguien que le ayudara a no perder el equilibrio cuando caminara sobre las espaldas haría la tarea más fácil de concretar, así que pusieron manos a la obra; una de ellas se colocó en medio del círculo de espaldas y le dio la mano a la caminante, lo que dio mejor resultado.

El profesor les pidió a las estudiantes del segundo grupo que pensaran en cómo ellas interpretarían la *elegancia* con un movimiento del cuerpo. Se juntaron para acordar cuál sería dicho movimiento, el cual fue alzar el dedo meñique de la mano. Mientras tanto, el primer grupo trabajaba la coreografía con el profesor, principalmente Tabatha y Naomi, que eran las que proponían movimientos, pero fue más notorio en este grupo que el profesor ponía los movimientos que se harían.

Al contrario de lo que hacía el segundo grupo, que inmediatamente se ponían a practicar el montaje que habían acordado junto con el profesor José Luis mientras este trabajaba con el otro grupo, las estudiantes del primer grupo no practicaban lo que ellas estaban montando para la coreografía cuando el profesor trabajaba con las otras estudiantes. Cabe mencionar que ese primer grupo estaba conformado en su mayoría por estudiantes de grados menores, con un nivel de acondicionamiento físico menor para la danza. De esta manera, se observan dos maneras de hacer del profesor José Luis en torno a la investidura de coreógrafo que ostentó en el aula de danza cuyas huellas se pueden rastrear en el pasado

La figura del coreógrafo surgió en el régimen del ballet de la corte y tuvo su apogeo en el régimen del ballet académico. Es en este último régimen donde surgieron personajes como

Noverre, Fokine, Blasis, Petipa, que se establecieron como maestros de danza y como coreógrafos que crearon y dirigieron obras de importancia trascendental como *El cascanueces* o *El lago de los cisnes*, con la característica de ser obras de mayor alcance de producción narrativa, dirigidas a una audiencia específica que asistía a un espacio destinado para ello como es el teatro. A lo largo del siglo XX, en el régimen de la danza moderna y contemporánea, las obras coreográficas fueron más cortas, pasaron de ser ballets de dos horas a obras de pocos minutos (Acevedo, 2014). Con lo anterior, la figura del coreógrafo a través de las épocas tomó poder y relevancia por ser quien estructuraba el orden y la sistematización de la obra; en términos de Kong (2024), se estableció una *coreopolicia*, es decir, la relación entre coreografía y policía.

Sin embargo, en la escena descrita se puede ver un trabajo diferenciado del profesor José Luis con los dos grupos de estudiantes que formó. Por un lado, con el primer grupo trabajó de manera convencional en el armado de una coreografía, es decir, él dictó los pasos que repetirían las estudiantes; por otro, con el segundo grupo la manera de trabajar fue diferente, a ellas les propuso algunos ejercicios y, con base en las dificultades que presentaban al ponerlos en ejecución, decidieron qué hacían. En la escena con el primer grupo, se estableció una dinámica donde el profesor José Luis establecía el orden y la sistematización de la coreografía; con el segundo grupo, hay una práctica de llegar a acuerdos con algunas de las estudiantes en torno a lo que es posible hacer y lo que no. Hay un reparto diferenciado de lo sensible dentro de la clase. Con el primer grupo, fue necesario pautar el orden de los pasos; en el segundo grupo, hubo la posibilidad de acordar los pasos. Hay dos tipos de atención sensible con las que trabajó el profesor en el aula de danza provenientes del capital físico encarnado en el cuerpo de las estudiantes, que les permite realizar algún tipo de ejercicios y otros no.

Pero la atención, como he señalado en el apartado anterior, está relacionada con la manera de estar presente en el hacer y que nadie se quede atrás en dicho hacer, así que, más allá de la idea de la coreografía como una práctica que produce orden y sistematización, se tensiona entre devenir policía o posibilidad de hacer danza

La relación que se estableció en un mismo espacio como el aula de danza, diferente con cada grupo de estudiantes, visibiliza la tensión que se establece en el trabajo de la coreografía como parte del reparto de lo sensible, pues hay una forma de trabajo diferenciado con los dos grupos pero, al mismo tiempo, al posibilitar un espacio de hacer la danza, ambos grupos experimentan el proceso de la puesta en escena, lo que las habilitó para presentar sus cuerpos en el teatro en la función, que abordaré más adelante.

Puedo afirmar que hay un proceso de identificación relacionada con el proceso de policía por parte del profesor al guiar la coreografía y, al mismo tiempo, un intento de emancipar a las estudiantes de ser meras repetidoras de la coreografía y ser artífices de la misma. Dicho de otro modo, el profesor José Luis osciló entre apearse/desapearse de la identificación como coreógrafo y produjo dos maneras diferenciadas de trabajo con las estudiantes en el aula de danza.

En esta tensión de apego/desapego de la identificación de coreógrafo, se dio paso a una experiencia estética que operó en dos trayectos. El primero, un proceso de política, al hacer parte de la creación de la coreografía a las estudiantes del segundo grupo, experiencia estética que operó al margen de las normas de representación del coreógrafo como poseedor del poder sobre lo dictado en el montaje escénico. La experiencia estética está ligada también a la manera de relacionarse de las estudiantes con la práctica, abriendo un espacio para el proceso de la política, que verifica la igualdad en un reparto de lo sensible diferente al que se reparte desde el

reconocimiento de las jerarquías. El segundo trayecto tiene que ver con el primer grupo, al que dictó los pasos desde su identificación como coreógrafo, en el cual las estudiantes vivieron la experiencia de que sus movimientos fueran dirigidos por el profesor José Luis, sujeto que ostenta una mayor jerarquía.

Pero estos dos trayectos en la construcción de la coreografía produjeron una multiplicidad de poéticas. En la escena que describo de lo que pasó en el aula de danza, operó un reparto de lo sensible constituido en cada estudiante que le permitió realizar cierto tipo de ejercicios y no otros, tener la disciplina de repetir el ejercicio sin la necesidad de que esté el coreógrafo o profesor vigilándolas, ser parte de la construcción de la coreografía y, a la vez, tener otro grupo de estudiantes con otro tipo de acondicionamiento del cuerpo y que ignoraban la importancia de repetir en cada momento. Sin embargo, todas eran parte de una coreografía en la que dejaban su creación en el escenario, dando paso a distintas composiciones:

Podemos pensar que los elementos del régimen ético se autonomizan también en su plano propio, donde hay efectos, intenciones, proyectos de reparto, y así también con el representativo, en un plano de reglas, directrices y esquemas. Pero estos elementos no tienen que ser coherentes entre sí: son tomados como fragmentos que, cruzados con otros, pueden ser parte de distintas composiciones. La irrupción política ante el régimen estético sería, básicamente, el establecimiento de un plano coreopolítico de experimentación, esto es: experimentación con lo múltiple del movimiento en su relación de resonancia con las acciones, sensaciones, cuerpos y obras que constituyen sus formas. (Kong, 2024, p. 20)

Lo que observé en el aula de danza es que hay un capital físico en los diferentes cuerpos, directrices que siguen arraigadas en la danza, pero que puestos en práctica, ahí, en el sitio, hay cruzamientos que me permiten ver que la totalidad de uno u otro proceso se desvanece

precisamente en esos cruzamientos que se producen en la experimentación de la danza como proceso de la política, de un cambio constante, como señala el profesor J. Gutiérrez (comunicación personal, 07 de octubre, 2023):

... en ese sentido es un poco complicado, pero repito, es muy enriquecedor también, de hecho, es muy grato, son ellos justo los que me han obligado también a modificar cada vez mi manera de trabajar, los chavos, los bailarines y bailarinas, justo esos cuerpos diversos son los que me han ocasionado el cambiar constantemente, al final es lo preferible.

La clase de danza es como un ir y venir para las estudiantes, pero también para el profesor, que necesita *estar ahí*, para no quedarse atrás ante los desafíos que los cuerpos diversos le plantean.

Siguiendo con la escena, el profesor estaba en un momento de un trabajo itinerante entre los dos grupos, así que, cuando regresó con el segundo grupo, lo hizo justo cuando Xadany estaba sobre la espalda de las estudiantes, lo que le llevó a proponer una cargada. El profesor lo hacía con facilidad, pero Frida no era capaz de levantar el cuerpo de Xadany, así que decidió no hacerlo.

He hablado de la experiencia estética, la cual se da *in situ* en la práctica de la danza, pues en esa realización es que se da la verificación de la igualdad como proceso de la política. Bardet (2012) lo señala de una manera muy bella:

No es una pericia, es un trabajo de verificación, un acto; y dicho acto consiste de modo singular en trazar sobre el suelo un círculo que se abre en espiral; no que se cierra, y encierra un interior, sino un círculo que traza el contorno de una situación a partir de la cual, haciendo la experiencia de esta línea, recorriéndola, tomar un fragmento de lo real

en esta espiral. El movimiento en círculo que deviene espiral, ¿no es para la danza el movimiento en el que mi anclaje es compromiso de mi masa con la de la tierra, en una relación de expansión, en la que mi centro de gravedad es experiencia implicada en el mundo? Es «ponerse en camino con su pequeña máquina» ... una desjerarquización de la excelencia del especialista. (p. 69)

En la clase de danza se vivió también la desjerarquización del coreógrafo, cada estudiante, en el ensamblaje de la coreografía alternaron movimientos entre rolar por el suelo, espirales del cuerpo, paradas de manos, apertura del compás de las piernas y rolar por el aire mediante cargadas, y con su hacer, anclaron una experiencia de su cuerpo con el suelo del aula de danza, con sus compañeras, con el aire, e hicieron su propia y *pequeña máquina*, por supuesto, con diferentes alcances, por ejemplo, Xadany, estudiante que mostró un mayor acondicionamiento para la danza, en una parte del montaje tenía que ser cargada por dos de sus compañeras, fue tal el impulso que quedó cargada por las compañeras, pero de cabeza, eso sí, nunca perdió la linealidad de sus piernas. El profesor, con cara de sorpresa exclamó: “¡Wow! Esa se queda” (Clase 2, 20230306). Si bien fue involuntario, mostró la capacidad que tiene para hacer ejercicios que otras estudiantes no.

Como he señalado, el trabajo del profesor José Luis era itinerante entre el primer grupo y el segundo; la representación escénica del estilo académico tiene una estructura consolidada: coherencia entre los movimientos, posturas, pantomimas, tejida por la coreografía, que coloca las transiciones entre un paso y otro, pero algo que pongo de relieve es la manera en que tejía la coreografía, pues también él *estaba ahí*, de una manera que se acerca a la improvisación.

La improvisación en la danza moviliza lo que surge al *estar ahí*, en la experiencia de hacer la danza mediante la coreografía, dirigida por esa *atención sensible* que permite la creación

“a vuelo”, es decir, en el momento. El profesor José Luis proponía los pasos de la coreografía a partir de lo que las estudiantes lograban hacer en el momento, ajustaba con base en lo que ellas decían y hacían, no tenía el plan de la coreografía virtuosa establecida con antelación, descentraba la experiencia de estar ahí desde un *no virtuosismo*, que posibilitó la creación desde el lugar mismo. Como señala Bardet (2012):

Los gestos y los desplazamientos se dan como percepciones más finas de las intensidades del espacio, de la arquitectura, sea de la escenografía o del lugar en sí mismo. Se puede hablar entonces de un movimiento danzado como una lectura del espacio y del tiempo, más ampliamente del contexto, una lectura sensible, en curso, del espacio. (p. 174)

Una creación coreográfica que se construye desde una lectura sensible, que relaciona los cuerpos, el espacio, los desplazamientos que produce el movimiento dancístico, de lo que se puede lograr o no, una improvisación que movilizó imágenes que se dinamizaron, de repente, esos saltos de *gatitos de barrio* o *una olla y un comal* en movimiento. Esta representación posibilitó la producción de la sensación en los cuerpos de las estudiantes y una redistribución de lo sensible en ellas:

La imagen para ellas es un hacer y no un ícono fijo, imagen que por contagio gravitatorio, corriendo a los lados del pensamiento, compone articulando. Estas articulaciones de «hacer-imagen» ponen en juego aceleraciones y ralentizaciones de la cualidad sensible voluptuosa y de la acción inscrita y afirmativa. Una articulación de imágenes que fuerzan al movimiento ¿Una danza? (Bardet, 2012, p. 179)

La construcción de la coreografía implicó hacer-imagen, que, a su vez, implicó hacer-danza, experiencia que operó como una abertura entre la representación y la sensación, percepción y acción, que no son pares oposicionales, son nociones que se relacionan:

Y sí, saliendo de la concepción pictórica o más bien simbólica del término, se entiende por imagen ese abrirse [*écartement*] dinámico entre percepción y acción, una tendencia al movimiento que le da intrínsecamente su sentido a través de la permeabilidad, lo cual constituye de manera particular el «desequilibrio» en cuestión, ¿no sería esto lo que trabaja la experiencia de la composición de los movimientos danzados, materia concreta donde el hacer imagen no se aplica como representación diferenciada, imitación de una semejanza, sino que se teje, y desteje, entre sentir, imaginar, mover? (Bardet, 2012, p. 181)

El profesor José Luis, en esa diferencia de cuerpos de las estudiantes, abrió un espacio de entretejimiento de representación, composición, sensación, imaginación, práctica, gestos, movimientos, que se improvisaban mediante la atención sensible entre el primer grupo de estudiantes y el segundo, que se relacionaban para tejer una red más grande que tomaba forma en la coreografía, la cual se podría caracterizar como:

Una relación, una articulación, que busca, por tanteos, en aquello que continúa escapando - ¿parcialmente? - a la ilustración, al referenciamiento, al orden, a través de la «consigna», un esfuerzo de atención, que atraviesa el movimiento a través de las sensaciones y de las imágenes. Una lengua del propio movimiento que mediante su ritmo, sus respiraciones, sus sonidos, teje los sentidos con las corporeidades en curso, y articula imágenes. (Bardet, 2012, p. 183)

En la clase del profesor José Luis se observa este escape parcial a la danza mimética del régimen del ballet académico, porque se pone en relación con esa consigna de contar una historia y la experimentación de crearla mediante la atención sensible de los giros, espirales, cargadas,

producidas *in situ* y que renace en cada repetición que las estudiantes hacen para marcar su estatus de indeterminación y en constante reconstitución.

La coreografía como un espacio para experimentar la composición tiene la posibilidad de operar como una especie de coreopolítica, pero también tiene la posibilidad de ser la abertura donde se conciba la experiencia sensible de crear imágenes en movimiento:

Imágenes en movimiento atraviesan la experiencia sensible de la brecha [*écart*], en la exploración de los límites de la composición de una danza al borde de lo imprevisible, del presente siempre renovado, ajustando el pasado por una actualización, que se teje en el medio. Pensamiento de los cuerpos en movimiento, captación de una apertura sensitiva y sentida por el movimiento mismo de su producción. Una composición de percepciones y de acciones, de movimientos en esa apertura [*écart*]. Una actitud atenta en la postura en el momento de bailar compone en el momento imágenes-sensaciones e imágenes-acciones. (Bardet, 2012, p. 185)

La construcción coreográfica del profesor José Luis operó desde la abertura a la experiencia de la composición *estando ahí*, tejiendo en el medio sensación y representación, las estudiantes, atentas a lo que (les) pasaba con la creación de imágenes como acciones al llevarlas a la práctica y sensaciones que producen esas prácticas, en otras palabras, en la abertura se tejieron relaciones singulares en las maneras de hacer, modos de ser y formas de visibilidad que tomaron forma en la práctica escénica de primavera, de la cual daré cuenta en el siguiente apartado.

4.7. ¡Al escenario!

Llegó el día de la función de primavera, sería en el Teatro Juárez, en el municipio de El Oro, en el Estado de México, lugar que en la época prehispánica fue habitado por los mazahuas. En la época virreinal tuvo importancia por las minas de oro y plata al grado de ser considerado uno de los lugares más ricos en dichos metales. Se encuentra al noroeste de la capital Toluca y tiene colindancia con el estado de Michoacán. Hoy en día, es considerado pueblo mágico. El teatro Juárez es uno de los catorce teatros con más de cien años de existencia en el país, tiene una arquitectura de estilo neoclásico francés y en el interior un estilo Art Nouveau. Entrar a dicho recinto fue una experiencia impactante, sus butacas, sus plateas, las pinturas que lo adornaban, incluido un retrato de Benito Juárez en el techo, le daban un toque imponente a una arquitectura que Porfirio Díaz trató de replicar de los franceses.

Días antes, cuando observaba una de las clases, la directora me pidió que grabara la función, así que me dirigí ese domingo a cumplir con esa misión encomendada. Desde la Ciudad de México tardé aproximadamente tres horas en llegar. Como llegué temprano, fui a recorrer el centro del pueblo, el cual tiene una arquitectura muy parecida al teatro, es decir, de estilo francés. No pude comunicarme con la directora para que me dejara acomodarme con antelación, así que, al abrir el teatro para el público en general, tomé un par de butacas que me parecieron las más indicadas para colocar la cámara.

Fue la hora de iniciar la función llamada *Cri-Cri, el grillito bailador*, el set de coreografías que se presentarían versaban sobre la obra de Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri”, era una adaptación de las historias que contaba en sus canciones con coreografías principalmente de ballet, salvo *Gato de barrio* y *La olla y el comal*, que fueron creada por el profesor José Luis y que retomé en el apartado anterior. Dio inicio la función unos minutos después de las 12 horas,

la narrativa, por decirlo de alguna manera, la llevaba un cronista e iba contando la manera en que Cri-Cri se cruzaba con los personajes de los que hablan sus canciones, para que después, aparecieran en escena las estudiantes convertidas en bailarinas para representar mediante la danza dichas canciones.

Como señalé, una de las características que ha permanecido en la danza desde el régimen de lo bello es la producción de una danza mimética. En el régimen del ballet académico, esta característica se encarnó en las producciones dancísticas a partir de las coreografías, lo que significó el establecimiento de secuencias de pasos que repetían los bailarines. Esta mimesis también significó la representación mimética de los personajes de los que versaban las obras dancísticas, por ejemplo, *La bella durmiente*, *Don Quijote*, etc. Con base en lo anterior, puedo dar cuenta de que la función realizada en el Teatro Juárez fue realizada bajo la tradición de lo mimético.

Pero dentro de esa tendencia al mimetismo que permeó en la función, en las clases del profesor José Luis se vivió otro proceso del cual hablé en el apartado anterior, es decir, la construcción de la coreografía desde soportes como la atención sensible. De esta manera, las coreografías creadas en las clases que observé, si bien tienen el matiz de la mimesis, dentro de ella las estudiantes vivieron un proceso que desafía el lugar de repetir lo que indica el coreógrafo. Retomando a Rancière (2017b), la función llamada *Cri-Cri, el grillito bailador* fue *hija de Marx y Coca-Cola*, es decir, no desapareció la danza mimética, cambió de lugar en el montaje escénico en las clases del profesor José Luis. No es un montaje meramente crítico, pero tampoco es mimético porque operó una *atención sensible* y un *écart* en la experiencia de las estudiantes en su producción.

Justo a la mitad de la función, fue el turno de presentar *Gato de barrio*. El escenario estaba oscuro, aparecieron luces que estaban en pareja, iluminaban la cara de las estudiantes. Cuando me fijé bien, las luces tenían forma de orejas de gato. Inició la música (podría decir que de estilo norteño), solamente quedó el fondo del teatro iluminado con luces blancas, como si fuera la luz de luna que alumbraba las calles del barrio y sus gatitas que eran representadas por las estudiantes que, por cierto, vestían unitardo negro y una colita de utilería color gris. De repente, el escenario se llenó de muchas “gatitas de barrio”. Al mismo tiempo que se iluminaba más el escenario, una salía cargada por otras compañeras como “gato boca arriba” y simulaba arañar; al mismo tiempo, dos parejas hacían una cargada y otras tres estudiantes se convertían en tres pequeñas gatitas que peleaban.

Bajó la intensidad de la luz, salieron dos parejas de estudiantes haciendo pasos de polka aunque con una variante contemporánea, para después una de ellas rolar por el piso ayudada por la pareja y terminar con una cargada. Salió el resto de las estudiantes para hacer el mismo movimiento. Las estudiantes entraban y salían del escenario con una coordinación que era producto de las repeticiones que habían hecho en las semanas anteriores. Por un lado salía un grupo de estudiantes avanzando “a gatas”, es decir, con las cuatro extremidades, se pusieron de pie y giraron en un pie, como si fueran gatitas danzando en el aire; mientras, otro grupo, de lado derecho del escenario, se acicalaba las “patitas”; enfrente del escenario llegó corriendo una estudiante para pararse de manos, como “gatita patas pa’arriba”, para levantarse y correr a que la carguen las estudiantes que se encontraban de lado derecho, mientras en el centro del escenario, dos parejas bailaban con ese estilo de polka contemporánea para salir corriendo hacia los dos grupos que estaban a la derecha e izquierda del escenario y cargaran a cada una.

Aparecieron todas las estudiantes de un lado a otro del escenario haciendo diversos movimientos, acicalando sus “patitas”, saltando por el aire, dando vueltas de carro, arañándose una a otra, para que terminara la coreografía con una pareja de ellas cargando una estudiante a la otra, justo cuando se apagan las luces, cuando cae la noche en la ciudad.

En la escena, las orejas iluminadas, el unitardo negro, las colitas grises, fueron artefactos que produjeron la aparición de las estudiantes en forma de gatitas, que se disponían a ocupar la noche con sus traviesos movimientos. El inicio de la coreografía, a oscuras, dio un toque como si la calle, llena de una negra noche, fuera iluminada por el faro, de esos que habitan cualquier barrio citadino. El escenario se convirtió en la calle oscura que albergaba a los gatos que escondía tras su manto y que solamente los dejaba salir cuando, como dice la canción de Gabilondo Soler, *cuando empiezan los cochinos a roncar, ladran juntos veinte perros y las chicharras no dejan de cantar*.

Dentro de la escena descrita, uno de los momentos en que la ficción tomó forma fue cuando entraron las demás estudiantes, una siendo cargada por otras compañeras y trasladada por todo el escenario patas arriba, otras trabajando en parejas y siendo cargadas, otras simulando ser gatitas que peleaban entre ellas, todo ocurriendo al mismo tiempo, para que, cada una a su tiempo, se desvanecieran tras las piernas del escenario y dieran paso a la siguiente parte de la coreografía. La ficción que produjeron tuvo que evocar irremediablemente a quienes hayan visto a un grupo de gatos en la calle, jugando, peleando entre ellos, corriendo, saltando. Como señala Rancière (2017), el montaje dista de ser improvisado:

Pero la relación entre la danza y el montaje no es un artefacto arbitrario. El montaje es la práctica de juntar cosas que no van juntas o que no parecen ir juntas o que incluso todavía no se han visto ir juntas. La danza no es el movimiento que produce otro movimiento. Es

una síntesis singular de estados sensibles que requiere, de parte del espectador, una síntesis adicional. Esta relación no tiene un lenguaje propio. Se expresa bajo la forma de un quiasma; hay un movimiento del cuerpo y hay una ensoñación que intenta sortear la distancia inventando un equivalente del movimiento. (p. 82)

Siendo una función de corte infantil, la narrativa apeló a la imaginación de cómo Cri-Cri conocía a los personajes de los que habla en sus canciones, pero en la ejecución de la coreografía *Gato de barrio* invitó a una síntesis que se ancló a cuestiones de la vida cotidiana:

Ya percibir, más allá de toda creación, o más acá, o al costado... es quitar, retirar una línea de toda la miríada de datos de lo sensible para que se constituya una percepción, una imagen. Todo está ahí, dado, no se trata de ir a buscar la verdadera percepción más allá. Todo está ahí, real en curso de producción, mi percepción es un arañazo en el mar de la materia. (Bardet, 2012, p. 141)

El quiasma entre ensoñación y movimiento del cuerpo se produce en la relación entre figura, sitio y ficción, pues a pesar de haber visto los ensayos previos de la coreografía, hasta el momento de *estar ahí*, con todos los elementos movilizados en la producción de las imágenes de la coreografía, se produce una percepción distinta desde lo material movilizado en el escenario. Esta movilización que ocurre en el presente es el resultado de la repetición que realizaron en el pasado, en las clases dentro del aula de danza, en el momento de ensayar el montaje escénico. La presentación fue una reactualización presentada al público, reactualización del pasado en el presente que rompe con el orden cronológico, lo que da otra dimensión a la repetición, donde se repite la coreografía para afinar detalles técnicos, y a la vez, enlaza pasado y presente de la composición de los cuerpos de las estudiantes con un público que es parte de ese quiasma entre

ensoñación y movimiento. Y quienes hacían el movimiento con sus cuerpos, las estudiantes, con su práctica, realizaban una composición en el momento:

Quizá se podría hablar de entonces de composición *momentánea* o bien *en el momento*.

El movimiento danzado, la composición, se da en esta tensión entre que es la inmediatez de mi relación con el mundo, que es intrínsecamente, este entre de la sensación y el movimiento. (Bardet, 2012, p. 146)

Una de las características de la danza es que ninguna función será la misma en relación con alguna otra, cada una es única, lo anterior toma sentido en tanto es una composición en el momento, es efímera, a diferencia de las artes plásticas. Se puede ensayar mil veces, pero lo que se presenta en el escenario será por única vez, una sentencia que es absoluta, como en el régimen de la danza ritual, donde se danzaba por la muerte y resurrección del mundo, una sensación que era única pero que se repetía cada cierto ciclo. Es por ello que se repite la tensión entre la sensación y el movimiento, así como cada función es única, la tensión entre sensación y movimiento también lo es, aunque se repita.

Las estudiantes de danza viven su experiencia de bailarinas en esa oscilación: “Sentir y moverse como doble actividad simultánea, deviene finalmente una sola: la conciencia que tengo de mi cuerpo, que es mi presente” (Bardet, 2012, p. 147). Se vive la experiencia del movimiento de la danza, y con ello, la sensación como algo que opera en simultaneidad junto con la composición: sentir, movimiento y composición relacionados en el quiasma que viven las estudiantes. La función en sí misma es el momento en que el quiasma relaciona pasado, presente, repetición, movimiento, composición, ensoñación, *estar ahí*, todo puesto en relación a través del cuerpo y el movimiento de las estudiantes:

Nueva expresión de la cresta paradójal sobre la cual se efectúa este camino *al mismo tiempo*: sensaciones y *al mismo tiempo* movimientos; una inmediatez y *sin embargo* una composición, estremecimientos interiores y *al mismo tiempo* exteriores, un presente: *de una vez* un pasado y un futuro, en tanto son inmediatos. (Bardet, 2012, p. 147)

Si consideramos la noción de estética de Rancière, que hace énfasis en el vínculo entre el modo de producción de obras o de prácticas, formas de visibilidad y modos de conceptualización de las mismas, la función va más allá de la presentación mimética ante un público, en su práctica misma, es parte de un régimen estético que encarna un reparto de lo sensible en la experiencia de las estudiantes en el escenario y del público.

Siguieron dos números más de la función (que, como nota al margen, uno de ellos fue *Los ratones bomberos*, llevado a cabo por las estudiantes más pequeñas de edad y fue muy enternecedor y divertido) para después dar paso a *La olla y el comal*. El comienzo fue un poco accidentado, pues la música tardó en iniciar y el narrador hizo evidente esa falla al decir al público: “Tampoco se enojen porque no empieza la música” (Presentación, 20230326), lo que agregó más nerviosismo. Al fin inició la música y las estudiantes empezaron a bailar. No fue el más afortunado de los comienzos en la función, pues iniciaba el primer grupo de estudiantes (así las identifiqué en el apartado anterior), y un par de ellas se perdieron totalmente en el ritmo al hacer la secuencia. Al ingresar al escenario el segundo grupo, también un par de estudiantes se adelantaron.

Pero el espectáculo tenía que seguir y fue la hora de poner en escena lo coreográficamente construido en semanas anteriores en el aula de danza. Como hubo mucha dificultad en el segundo grupo por caminar sobre la espalda de las estudiantes (aunque Xadany

era delgada, ese paso en particular fue doloroso ejecutarlo) decidieron dar giros de espalda con espalda.

Aun así, en toda la coreografía se vieron fuera de ritmo, se les olvidó la secuencia, al grado que un par de estudiantes se quedaron inmóviles porque no sabían qué seguía. Había pasos que tenían que hacer coordinados, es decir, al mismo tiempo, pero ambos grupos, y a pesar de que dicho paso lo hicieron cuatro veces, en ninguno lograron la coordinación requerida, estuvieron fuera de tiempo.

He sostenido a lo largo de este apartado que la función es una práctica donde se hacen visibles las relaciones entre pasado, presente, repetición, movimiento, composición, ensoñación, *estar ahí*, por ende, la coreografía es producto de la relación entre estos elementos con otros de corte técnico como el ritmo, espacio, tiempo, etc., por ende, el análisis va más allá de la “buena o mala” ejecución, sino cómo se produjo ese presente y que pasó por el cuerpo de las ejecutantes al producir dicho presente.

La repetición es el medio por el cual se encarna la práctica dancística, entre ellas la coreografía. Siguiendo a Lay (2019), pone en diálogo al movimiento consigo mismo y el espacio que habita. La repetición reactualiza ese pasado vivido en las clases de danza en el presente, cada vez que se ejecuta la secuencia, en este caso, de la coreografía que, al ser único, también opera como puente entre la manera en que se ensayó en el aula de danza y la manera en que ejecutaron la coreografía en la siguiente función. Siguiendo a Bardet (2012), quien cita a Bergson: “Es preciso entonces que el estado psicológico que llamo mi presente sea simultáneamente una percepción del pasado inmediato y una determinación del porvenir inmediato” (p. 148). En la escena anterior, lo que se hace patente es el presente que se produce en la tensión entre el pasado y el futuro, que es la representación escénica como algo único.

Esta representación escénica contiene el trabajo que realizaron las estudiantes y es lo que se encuentra en el *entre* antes y después de la función, es decir, en el presente de las estudiantes:

Si mi sensación tanto como mi acción son movimientos, estremecimientos, dos instancias que eran frecuentemente distinguidas se aproximan: percibir y actuar, pasividad y actividad, pasado y futuro, en tanto inmediatos participan en mi presente. Sensación y movimiento lindan con esta extensión que es mi cuerpo; son precisamente localizados a través de mi cuerpo. (Bardet, 2012, p. 148-149)

La repetición en la danza alude a la puesta en práctica de la sensación y la acción, pero, además, dispone el acercamiento de procesos que se presentan como diferenciados, que en realidad operan en el presente, *a través* de los cuerpos de las estudiantes en la representación escénica. La coreografía de *La olla y el comal* quedó fuera de haber salido bien o mal, dispuso el *entre* donde fluyeron la energía, espacio y tiempo *a través* de los cuerpos de las estudiantes y operó como el común que se repartió en ese *entre*:

Mi presente, mi cuerpo en el presente, está situado entre esos flujos de materia, centro de acción y al mismo tiempo de percepción. Mi cuerpo aparece al mismo tiempo como materia, él mismo movimientos, y él mismo duración. Es a su vez ese lapso de tiempo, es espesor que atrasa, y lo aleja de un sistema estímulo-respuesta mecánico. Mi presente es material, esa burbuja de tiempo, ese espesor es material, centro de indeterminación. (Bardet, 2012, p. 149)

Esa burbuja de tiempo que puso en movilización el reparto de lo sensible previo de las estudiantes y, en simultaneidad, el reparto de otro común que es subirse al escenario y vivir ese presente, que implica sensación y flujo de materia. Vale la pena rescatar una cita de Bardet (2012): “Combinar movimientos-sensaciones y movimientos-acciones, sentir y moverse,

escuchar-leer y actuar, tal podría ser una primera manera de decir lo que sucede en una danza, y especialmente cuando presenta su composición en el momento” (p. 151). Aparece de nueva cuenta la estética como una manera de hacer la danza como un espacio de relacionar el cuerpo, en el caso de la danza, desde el movimiento sensible y activo, y que la representación escénica es una abertura [*écart*] para vivir dicha experiencia que relaciona lo que pasa en el interior de las estudiantes y su relación con un exterior que son los espectadores: lo *sensible presente* (Bardet, 2012). La estética en la representación escénica radica en lo que dispone en los cuerpos de las estudiantes, la experiencia tejida con otros elementos, con una *atención sensible*, entre un hacer y sentir.

5. Consideraciones finales

El propósito de esta investigación fue mostrar que, desde la perspectiva de Jacques Rancière, en las clases de danza contemporánea impartidas a estudiantes de ballet en el INPRODAC por parte del profesor José Luis Hernández Gutiérrez, operó un reparto de lo sensible a través de elementos constitutivos de sus clases de danza. Lo mostré a partir de seis escenas que dieron cuenta de momentos específicos de la clase donde se hizo patente la manera en que las estudiantes y el profesor José Luis tejieron relaciones que los llevaron a experimentar la clase de diferentes maneras, a través de las tensiones entre el proceso de policía y el proceso de política en las múltiples formas que tomó la clase de danza.

Las tensiones operaron como fuerzas opuestas, pero también operaron en simultaneidad, en convergencia, como dos caras de la misma moneda, donde la moneda fue el proceso de formación en danza de las estudiantes. Las tensiones configuraron las maneras de hacer la clase del profesor José Luis, por lo que en algunas escenas las tensiones tomaron fuerza de diferente manera.

El trabajo de campo consistió en observaciones de las clases de danza contemporánea impartidas por el profesor José Luis Hernández Gutiérrez en el Instituto Profesional de Danza Clásica (INPRODAC), registradas en videograbaciones, las cuales fueron analizadas desde dos perspectivas teórico-metodológicas: el enfoque relacional, que pone énfasis en las relaciones tejidas entre materialidades humanas y no humanas que se configuran en la clase de danza y la perspectiva de Jacques Rancière del reparto de lo sensible.

Poner en operación ambos enfoques desplazó observar las clases de danza desde la correcta ejecución de la técnica o una didáctica de la danza hacia las relaciones que se tejen entre los actantes (Dussel, 2019) y las maneras diferenciadas en que los cuerpos de las estudiantes

vivieron la experiencia de estudiar la danza. Utilizar los soportes analíticos desde la filosofía y la danza hacia el análisis de clases de educación dancística dotó de dimensiones analíticas para el estudio de las clases de danza.

5.1. Sobre el enfoque relacional

El enfoque relacional en las clases de danza permitió examinar las asociaciones que se establecieron entre estudiantes y profesor, así como con el aula de danza y con los objetos que en ella habitaron. Lo anterior me permitió establecer las coordenadas que orientaron la generación de los registros empíricos; observar las relaciones que se tejieron en el aula de danza entre los actantes señalados permitió develar maneras diferenciadas de configurar la experiencia en la danza por parte de las estudiantes y el profesor, y a su vez, las inscripciones que se dieron en esas relaciones y que movilizaron la clase.

De esta manera, las nociones de *disciplina*, *estudio*, *vínculos* y *formación* fungieron como categorías intermedias⁸ que operaron en dos sentidos, primero, como elementos teórico-metodológicos que orientaron el análisis y generación de los registros empíricos; segundo, como analizadores para mirar todo lo que se desarrolló a su alrededor en la clase y relacionarlo con la perspectiva del reparto de lo sensible. Un ejemplo de lo anterior es la noción de disciplina, la cual produce dos representaciones, la de coacción/severidad y la del esfuerzo por aprender, que en la perspectiva de Jacques Rancière toma forma de proceso de policía y proceso de política,

⁸ Denominaré categoría intermedia a la “... figura de intelección de alcance intermedio, una figura analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación... involucra el examen de las nociones recuperadas desde la filosofía, la teoría política, la teoría psicoanalítica, etc., para su uso en el análisis de lo educativo” (Buenfil, 2008, p. 32).

respectivamente, así, la noción de disciplina me permitió dar cuenta de las relaciones que se produjeron en torno a la clase, como en la escena *de Los cambios de frente* del capítulo 4.

La tercera noción de lo que configura una clase, *vínculos y formación*, tuvo un despliegue particular, me permitió disertar sobre la importancia que tiene el lugar otorgado a una estudiante en el aula de danza. Dicho en otras palabras, el vínculo de reconocimiento entre los actantes que, aunado a los vínculos establecidos con los materiales y espacios, produjo un proceso de formación, que me permito recuperar de nueva cuenta desde Simons y Masschelein (2014), quienes afirman que:

... para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (p. 21)

En la escena *Construcción de la coreografía*, el profesor José Luis orientó hacia las estudiantes el mundo de la danza puesto en acto a través de la participación en un montaje escénico y, al mismo tiempo, les dio un lugar en relación con ese montaje escénico. Las clases de danza tomaron forma y sentido en el mundo de la representación escénica y el lugar que tuvieron en ella. Reconocer a las estudiantes como poseedoras de un lugar en la clase, lo interpreto como parte de un reparto de lo sensible.

Los objetos dentro del aula de danza con los que se desarrolló la clase fueron el espejo, el piso, la ropa de trabajo, las zapatillas, por mencionar algunos. Estos objetos también tomaron un papel relevante en el desarrollo de la clase, pues la manera diferenciada en que se relacionaron las estudiantes con ellos mostró la experiencia que cada una tejió en su paso por el aula de danza.

Mención especial merece el piso, el cual permitió mostrar el trabajo con la relación gravitatoria que apareció en la escena *Peso, el cuerpo en el suelo y en el aire*, donde la relación entre la danza serpentina o ligera y la pesadez del trabajo a ras del suelo, fueron parte del régimen estético de la danza dentro del aula.

A lo largo de la indagación, un objeto que tomó importancia central fue el aula de danza. Fue el espacio donde las estudiantes tejieron sus vínculos en el trayecto de convertirse en bailarinas, ese espacio produjo un sentido a sus prácticas. También guardó relación con la noción de *sitio* de Rancière (2013), lugar donde se produjo el trayecto para ser bailarinas (ficción) en los cuerpos de las estudiantes (figura) .

El enfoque relacional posibilita mostrar las múltiples formas de conexiones que los sujetos configuran en su vida, así como las tensiones, simultaneidades, paradojas, etc., que les acontecen. Dejo abierta a la indagación las múltiples posibilidades que pueden configurar una clase de danza a partir de este enfoque y la posibilidad de ampliar los elementos que configuran lo común.

5.2. Sobre la perspectiva del reparto de lo sensible

Como señalé en el capítulo 3, en la clase se produce un reparto de lo sensible entre las estudiantes, es decir, se reparte algo común. Es importante señalar que dicho reparto separa el mundo y las personas, y al mismo tiempo, pretende asignar los lugares en que cada sujeto vivirá su experiencia en el mundo. Rancière (2019), pone de relieve que el reparto implica señalar lo que es autorizado como visible y lo que se invisibiliza, la manera de ser que se autoriza, la que queda al margen y, con ello, se abren dos maneras de estar en el mundo que se tensionan, conviven, confrontan, estos son los procesos de policía y de política o igualdad.

Tanto el proceso de policía como el proceso de política instauran maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad que están en tensión, pero que gracias a ello reafirmarán sus posicionamientos. Mientras el proceso de policía daña la igualdad en su intento de jerarquizar los modos de ser, modos de hacer y formas de visibilidad, el proceso de política usa ese daño para demostrar que la igualdad se ha roto y hay que restaurarla, a lo anterior podría denominarla *tensión constitutiva*, pues ambos procesos se producen de esta tensión primigenia. Esta tensión operó en la clase a través de dos tipos de movimiento: el movimiento mecanicista y el movimiento libre. Al ser una clase de danza contemporánea impartida a estudiantes de ballet, puso en operación dos maneras diferentes de hacer danza, y con ellas, dos maneras de concebir el cuerpo. Mientras el ballet pugna por el control del cuerpo en la realización de los movimientos dancísticos, el movimiento libre pugna por movimientos dancísticos apegados a los que naturalmente hace el cuerpo, como lo expongo en la escena *Movimiento libre (fuera del mecanicismo del ballet)*. El movimiento mecanicista se relaciona con la rigidez del ballet, el movimiento libre con la ligereza de lo serpentino; el movimiento mecanicista se relaciona con la mimesis, el movimiento libre con la espontaneidad; el movimiento mecanicista apela a cuerpos omnipotentes, el movimiento libre a cuerpos competentes (Bardet, 2012); el movimiento mecanicista jerarquiza los cuerpos que hacen ballet; el movimiento libre desjerarquiza los cuerpos para abrir posibilidades de que otros hagan danza.

A partir de la época del régimen de la danza moderna y contemporánea, el movimiento libre y el movimiento mecanicista formaron parte de lo que se enseña en las escuelas de danza, por lo que también son complementarios, en lo que la directora Cecilia Roque llamó un estilo *neoclásico* de la danza. El régimen estético de la danza en la actualidad tiene como parte de su

configuración las tensiones entre ambos tipos de movimientos, pero en esa tensión, operan como complementarios en la formación de las estudiantes dentro de la clase del profesor José Luis.

Otro elemento que forma parte de la perspectiva de Jacques Rancière es el *régimen estético de las artes*. Este supone formas de validez y validación de prácticas, sujetos y los espacios en los que se hace arte, es decir, maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad. La noción me permitió pensar cómo se configuraron dichas maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad en la danza a partir de la noción de régimen como *un conjunto de elementos heterogéneos que configuran formas de relación entre los sujetos*. A partir de lo anterior es que abordé literatura sobre historia de la danza para recuperar lo que permaneció de cada uno de ellos hasta nuestros días y que son parte de lo que hoy es el régimen estético de la danza, noción que si bien Rancière no utilizó de esa manera, me permití utilizarla en aras de puntualizar lo que constituye la danza como régimen estético, entendida la estética como el modo específico de lo que configura el arte.

Anclado a la noción de estética en la danza están las nociones de *figura, sitio y ficción*, las cuales operan de manera simultánea en la práctica dancística. Como señala Rancière (2013), la figura construye un sitio con sus apariciones y produce una ficción con la regulación de las mismas, lo que desarrollo en la escena *¡Al escenario!*, donde en las prácticas escénicas en un espacio como es el Teatro Juárez en el municipio de El Oro, en el Estado de México fue movilizadopor la simultaneidad de las apariciones de las estudiantes para representar gatitas que juntas produjeron un movimiento y una ensoñación mediante el quiasma puesto en escena.

5.3. Sobre los regímenes estéticos de la danza

Rancièrre (2013) abordó la noción de régimen estético de las artes desde la época de la modernidad, pero consideré pertinente buscar en otras épocas la misma noción, así, en el primer capítulo desarrollé los regímenes estéticos de la danza, para puntualizar los elementos heterogéneos que atravesaron las distintas épocas de la danza y que me parecieron la base para mostrar lo que cambia y lo que permanece en la práctica dancística, estos son: el **movimiento**, el cual sostuve es el núcleo que constituye lo común en la danza y desde el cual se relaciona con otros elementos que configuran la danza como la música, la técnica, el ritmo, la energía, espacio, tiempo, entre otros; el **cuerpo**, sustrato por el que se vive la experiencia de la danza; los **espacios**, pues toda danza tiene una relación indisoluble con el lugar donde se despliega; la **representación escénica**, elemento donde se ponen en operación los ensayos, imaginación y frases que se crean en la danza; la **diferenciación social**, que se establece en torno a las maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad dentro de la danza; en el régimen del ballet académico y en el de la danza moderna y contemporánea, sumé la **profesionalización de la danza**, pues fue la manera en que se legitimó quién podía hacer y hablar de danza. Sin embargo, al plantearlos como la base para desplegar la noción de régimen estético de la danza, dejo abiertas nociones que pueden articularse para su ampliación y problematización.

Abordar la práctica de la danza desde la perspectiva de régimen, entendido este como un *conjunto heterogéneo de elementos que configuran prácticas, formas de hacer, de ser y de visibilidad*, abrió la posibilidad de enfocar diversas relaciones que se establecen más allá de ejecutar la técnica “bien o mal”. Convocó a pensar la danza como la producción de múltiples relaciones que se entretajan con diferentes cruces, dando la posibilidad de mirar la danza desde otras ópticas.

Propuse cinco regímenes a través de la revisión de literatura sobre historia de la danza. El primero es el *régimen de la danza ritual*, del cual, una característica principal que prevalece hasta nuestros días es la representación simbólica que se produce en la práctica de *convertirse en otro*, lo que implicó dejar de ser hombres para ser deidades. En la actualidad, esta metamorfosis se ha desplazado hacia lo que se conoce como *personajes*. Un ejemplo de lo anterior lo recupera Pérez (2015) en los testimonios de su indagación: “Cuando empiezo a bailar me transformo, en parte dejo de ser yo para ser otra persona... Una de las interpretaciones que más me ha costado ha sido la “Esmeralda”, de repente pasé a ser una mujer sensual, seductora; muy distinta de la que soy en mi vida normal” (p. 14).

Así, desde el *régimen de la danza ritual* la representación simbólica de *convertirse en otro* ha perdurado hasta nuestros días en las representaciones escénicas haciéndose parte del régimen de la danza y que también tiene su implicación en el aula de danza, cuando las estudiantes se ponen, por ejemplo, las puntas de ballet, materialidad que las distingue y simbólicamente las identifica como practicantes de ballet.

En el *régimen de lo bello*, se dio un desplazamiento de considerar los movimientos convulsivos del *régimen de la danza ritual* hacia una danza más estructurada en las acrobacias “bellas”, entendidas estas como una serie de movimientos armónicos, es decir, con métrica, equilibrio, simetría, etc. Aunado a lo anterior, el surgimiento de la tragedia y la comedia dio un impulso a las representaciones miméticas de pasajes escritos en obras, y con la mimesis, los gestos, base de la danza mimética. Otro elemento que perdura hasta la actualidad es la separación entre ejecutante y espectador, división que jerarquiza la danza entre quienes la ven y quienes la ejecutan.

El *régimen del ballet de la corte* agregó una separación más entre la danza popular y la danza cortesana. Es también en este régimen donde se dio un desplazamiento en los espacios donde se desarrollaba la danza, de los espacios sagrados de los regímenes de la *danza ritual* y de *lo bello*, a los patios y grandes salones de los palacios. En esta época se dieron los primeros pasos hacia la profesionalización de la danza, a partir de un incipiente desarrollo de la técnica y escritura de coreografías, salones utilizados como escenarios para la danza pero, sobre todo, el surgimiento del maestro de danza, el cual fungió como el organizador de las danzas cortesanas y sirvió de puente para que se desarrollaran las academias dedicadas exclusivamente para la danza y el surgimiento de los coreógrafos, personajes que tomaron la batuta en el desarrollo de las representaciones escénicas como las conocemos actualmente.

Así, el *régimen del ballet académico* consolidó la danza como una práctica exclusiva para cierto tipo de sujetos a partir del refinamiento de la técnica dancística y su articulación con la idea de lo bello como armonía; la producción de cuerpos especializados en la realización de movimientos como saltos, piruetas, etc.; el surgimiento del escenario y de los grandes teatros con su iluminación, vestuarios, telón, etc.; representaciones escénicas con un guión, actos definidos, mezcla de fantasía y realidad; todo lo anterior, condensado en la práctica de la danza en espacios específicos como las academias, que dieron como resultado la profesionalización de los bailarines y bailarinas y de la danza en general.

A partir de esta profesionalización de la danza es que se modificó el régimen de la danza, pues surgió una facción que ordenó y organizó la danza de aquí en adelante que serán las instituciones académicas, las cuales legitimaron maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad del régimen de la danza, es decir, sus movimientos mecanicistas, hacer danza en los teatros, el establecimiento de los coreógrafos como legitimados para crear los pasos de la danza,

las representaciones escénicas fantásticas y miméticas, los cuerpos producidos con condiciones anatómicas específicas en espacios como las compañías de danza, y posteriormente en las escuelas dedicadas a la enseñanza de la danza, fueron la manera en que se organizó el proceso de policía dentro de la danza.

A lo anterior se opuso, en un primer momento, el *régimen de la danza moderna y contemporánea*, que apeló por movimientos libres, que se tradujeron en movimientos fuera del mecanicismo establecido por el ballet. Dichos movimientos fueron utilizados para crear frases con el movimiento y su encadenamiento en la coreografía, en contraposición a las historias contadas y miméticas del ballet. Equilibrio/desequilibrio, elevación/piso, liviandad/pesadez, arriba/abajo, fueron el tipo de movimientos que se opusieron al movimiento mecanicista.

En un segundo momento, el *régimen de la danza moderna y contemporánea* sumó sus maneras de hacer y maneras de ser a la danza académica, siendo parte de las formas de visibilidad que sostiene este tipo de danza, y con ello, buscó producir cuerpos más cercanos a lo orgánico, lo que significó un reconocimiento de los movimientos corporales desde la manera natural de hacerlos y no desde técnicas mecanizadas. De igual forma, propuso una danza que se realizara fuera de los teatros, como las calles, plazas, museos, espacios abiertos a la participación democrática de la danza.

Todo el proceso anterior, como lo señaló Pérez (2009), fue un proceso de *obras académicas modernizadas y obras modernas academizadas*, pues el expresivismo y expresionismo fueron los dos caminos que siguió la danza moderna y contemporánea a lo largo de los siglos XX y XXI, es decir, se incorporó a la danza académica, y al mismo tiempo, posibilitó a la danza académica maneras de reinventarse ella misma.

Sumo también el despliegue físico como condición del régimen de la danza; no es casualidad que la directora del INPRODAC, C. Cora (comunicación personal, 16 de octubre, 2023) mencione que la danza contemporánea les aporte a las estudiantes: “fuerza, coordinación, estabilidad, madurez, agilidad y una combinación entre la técnica clásica y contemporánea...”. Hay una fusión entre la danza académica y la danza moderna y contemporánea, la cual pude observar en las clases de danza, movimientos mecanicistas que emanaban del ballet y movimientos en el piso y aire que provenían de la danza moderna y contemporánea, unidos en el aula de danza como parte del régimen ahí repartido.

Los regímenes de la danza expuestos abonaron a la práctica dancística que se despliega en las escuelas de danza, por ende, me fue imprescindible rastrear las marcas y huellas que se hacen presentes en la actualidad. Los elementos que consideré para la noción de régimen en la danza pueden servir como base para ampliarlos en investigaciones que consideren pertinente retomarlos, pues tienen potencial para ser desplegados con mayor amplitud o agregar más elementos heterogéneos a la noción de régimen en la danza.

5.4. Sobre las tensiones del reparto de lo sensible en el aula de danza

He señalado que el movimiento es el núcleo fundamental de la danza. A través de las épocas se organizaron las maneras de hacer los movimientos de lo que se llamó *danza*. En el régimen del ballet académico, la manera de hacer los movimientos dancísticos fue mecanicista; el régimen de la danza moderna y contemporánea, rechazó a los movimientos mecanicistas del ballet, sumó otro tipo de movimientos que identificó como *movimientos libres*, caracterizados por la forma en que los cuerpos de las bailarinas conectan con el suelo a través de los pies, y con el aire a través de las manos, en una relación gravitatoria que moviliza la pesantez y la ligereza

constitutiva del cuerpo, que denominó Bardet (2012) la *experiencia sensible de la gravedad*, materia invaluable, pues en la actualidad de la danza se relacionan movimientos mecanicistas del ballet con los movimientos libres de la danza contemporánea, y esto inicia desde el aula de danza.

El régimen del ballet académico estableció una organización de los cuerpos que danzan con características específicas en cuanto a medidas de piernas, torso, brazos, etc., práctica que se replica hasta la actualidad. En tensión con lo anterior, las clases del profesor José Luis producen la experiencia de la danza en cuerpos que están fuera de los cánones del “cuerpo ideal” para la danza, pues el INPRODAC deja de lado en la admisión medir los cuerpos de quien pretende practicar danza. La experiencia de la gravedad en las clases operó como una práctica transformadora de cuerpos orientados a un *ser-por-venir* como señala Rancière (2006), que en este caso es la orientación para *ser-bailarina*. Con base en lo anterior, la experiencia *sensible de la gravedad* es un reparto de lo sensible en la clase, donde los cuerpos fuera de los márgenes del “cuerpo ideal” para hacer danza rompieron con la jerarquización de la organización de los cuerpos y produjeron una *trans-formación* de sus cuerpos, desde la igualdad que supone las diferencias en las complexiones de sus cuerpos.

La clase implicó también un espacio común que fue el aula de danza, dicho espacio también fue objeto de reparto. Cuando en la escena *Los cambios de frente* las estudiantes repitieron la asignación jerarquizada de los lugares por grado que se dan en el ballet, se develó el encarnamiento de una práctica enseñada en el ballet: las estudiantes de mayor nivel quedaron enfrente y las de menor dominio técnico atrás, jerarquización de los lugares en los sitios que es común en las compañías de danza. En tensión con lo anterior, apareció la práctica de rolar al frente, para que *nadie se quede atrás*, es decir, desdibujar las jerarquías que producen el dominar

la técnica con mayor amplitud. Es una tensión que se presentó en el aula de danza y que invita a analizar lo que produce uno y otro posicionamiento en los espacios de formación fuera de la danza.

Otro componente de la clase que puse de relieve fue la *atención*, el cual se articula con otros elementos como la memorización, la repetición, entregarse a la tarea, tratar con respeto y cuidado el saber. Dentro de la clase de danza la atención es producida por la observación (tanto de la inmediatez del movimiento como de los detalles del mismo) y la ejecución del movimiento, es aquí donde la atención y la repetición establecieron su relación; la atención operó en dos momentos: en la observación del movimiento y el tránsito para llevarlo a cabo, repetirlo, con la reapropiación que conlleva hacer el movimiento desde otro cuerpo. La repetición produjo ejercitación, afinación, encarnación del movimiento, por ende, la atención y la repetición fungieron como dos momentos indivisibles en la formación de las estudiantes.

Así, la atención se alejó de ser resultado de la clase, para constituirse en un proceso dinámico que se abrió de manera diferenciada entre las estudiantes. Esta *écart* (Bardet, 2012) o *apertura-entre* es donde se produjo un reagenciamiento que actualizó el pasado sin la finalidad de hacer el ejercicio de la misma manera, sino con la diferencia que le imprimieron las estudiantes en el presente. Así, la atención es más que una actitud, es una práctica que se encarna en el reagenciamiento que se teje entre la observación del ejercicio, así como sentirlo y pensarlo en/para la ejecución. Una *apertura-entre* dinámica entre percepción y acción, un teje y desteje entre sentir, mover e imaginar (Bardet, 2012). Con base en lo anterior, la atención es una experiencia que se vive en la abertura que moviliza distintos componentes en la clase en general y en la clase de danza en particular.

Con base en lo anterior, pongo de relieve el *écart* o *apertura-entre* al que hace referencia Bardet (2012), como parte fundamental en todo proceso formativo. Esta abertura posibilita un reagenciamiento, lo que significa que el sujeto encarnará, a partir de la repetición, algún saber. Desplaza el aprendizaje de un saber por la forma en que se vincula con el saber y se lo reapropia.

Finalmente, la articulación teórico-metodológica que desarrollé entre un enfoque relacional y la perspectiva de Jacques Rancière del reparto de lo sensible, me permitió establecer coincidencias entre el salón de clases y el aula de danza. Uno de estos elementos es la clase vista desde la perspectiva de un régimen; la clase engloba una serie de elementos heterogéneos que tienen una posibilidad infinita de enlazarse, pero la perspectiva de lo que implica un régimen posibilita mirar la heterogeneidad de elementos que se hacen presentes en una clase, identificar cómo se articulan en la singularidad de la clase y su relación con otros tiempos y otros espacios.

Otra coincidencia entre ambas perspectivas es que en las relaciones establecidas en una clase se configura lo común de un régimen. Es aquí donde se abre un campo de indagación sobre las múltiples posibilidades que puede desplegar la noción de *común*. Dentro de lo común de la clase identifiqué que engloba gestos, vínculos, prácticas, palabras, relaciones con el saber, con la escuela, etc. Todo aquello que cada profesor en la singularidad despliega en su práctica docente. La manera en que trata a los estudiantes, cómo los vincula con el saber, lo relaciono con lo sensible que se construye en el salón de clases, por ende, se construye un *común sensible* tanto en el aula de danza como en el salón de clases, que se reparte produciendo maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad entre los estudiantes. Vislumbro la posibilidad de utilizar la perspectiva de Jacques Rancière en torno al reparto de lo sensible en los análisis de las aulas de clase, ya que estas se convierten en un espacio de lo político en el cual se despliega un

régimen de las maneras de ser, maneras de hacer y formas de visibilidad desde el proceso de policía y el proceso de política.

Por último, las preguntas que se encarnan en mí como profesional de la educación son: ¿Qué se reparte? ¿Cómo se reparte? ¿Qué proceso de policía y proceso de política dispongo en mi práctica profesional? Sin duda, son preguntas que me interpelan para el desarrollo de mi práctica profesional y que son parte de lo producido en este trabajo de investigación.

Bibliografía

- Abad, S. (2016). ¿Qué es una clase? En Pererneau, M. y Otero, T. (Ed.). *Las clases, apuntes de enseñanza* (pp. 71-92). Santiago Arcos editor.
- Acevedo, D. (2014). *Descubriendo la danza*. Universidad Veracruzana.
- Aleman, M. (2009). *Historia de la danza I*. Piles.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Bastien, K. (2005, abril). Muerte y nacimiento... de una escuela de danza. *Revista Casa del tiempo*, 61-68. <https://www.uam.mx/difusion/revista/abr2005/index.html>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En Cruz, O. y Echavarría, L. (Eds). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). Casa Juan Pablos.
- Campbell, J. (1959). *Mitología primitiva, las máscaras de Dios: 1. Titivillus*.
- Cañón, J. y Ramírez, C. (2022). Vigencia del concepto centro-periferia para comprender nuestra realidad líquida. *Revista Mexicana de Sociología*, 84 (2), 323-360.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). Modernidad y Escuela: los restos del naufragio. En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz, p. 89-103.
- Cruz, F., Muñoz, M., y Cruz, A. (2023, 15 de mayo). Tultitlán: contratendencia al fenómeno de terciarización en la zona metropolitana de la Ciudad de México. *Revistas INAH*, 132-143. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/download/2809/2710/4553>
- Csordas, T. (2015). Embodiment: agencia, diferencia sexual y padecimiento. En S. Citro, J. Bizerril y Y. Mennelli. *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas* (17-42). Biblos.

- Csordas, T. y Olivas, O. (2021). Una mirada retrospectiva y nuevas reflexiones sobre los procesos de *embodiment* como paradigma y orientación metodológica para la Antropología. *Encartes*, 4(7), 337-356. <https://doi.org/10.29340/en.v4n7.233>
- Dallal, A. (1997). *La danza en México en el siglo XX*. Lecturas Mexicanas.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en revista, Curitiba, Brasil*, 35 (76), 13-29.
- Eliade, M. (1976). *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, M. (1981). 4ª ed. *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama/Punto Omega.
- El Colegio de México [COLMEX]. (2024, 26 de marzo). *Profesionalizar*. <https://dem.colmex.mx/ver/profesionalizar>
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Kong, F. (2024, enero 13). Policías del movimiento. Una imagen de la danza en Jacques Rancière. Academia. https://www.academia.edu/26023852/Polic%C3%ADas_del_movimiento_Una_imagen_de_la_danza_en_Jacques_Ranci%C3%A8re
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. (1ª ed.). Noveduc.
- Larrosa, J. (2022, 31 de octubre). *ABCEDARIO* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>
- Lay, S. (2019). El espacio formativo y las herramientas de trabajo en la danza clásica: una reflexión filosófica. *AusArt Journal for Research in Art*, 7 (1), 159-170. DOI: 10.1387/ausart.20650
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Mora, A. (2008, del 15 al 17 de mayo). Ponerse las puntas, ponerse los guantes: similitudes entre las prácticas de educación corporal para hacerse bailarina y para hacerse boxeador.

Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata, Argentina.

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.643/ev.643.pdf

Nespor, J. (2002, del 27 al 31 de mayo). Aula, enseñanza y aprendizaje [conferencia]. *Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clase (¿Qué sucede en el salón de clases?)*, Ciudad de México, México.

Pérez, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Creative commons.

Pérez, G. (2015). “*De sus pies desprende raíces en el suelo*”: *La danza hace cuerpos y los cuerpos hacen danza*. Cuadernos de trabajo de la Universidad Complutense de Madrid. 1-25.

Portal. (2024, 5 de febrero). *Teatro Juárez de El Oro, un emblema mexiquense con más de 100 años de historia*. [Teatro Juárez de El Oro, un emblema mexiquense con más de 100 años de historia - Diario Portal](#)

Rancière, J. (2005). *El viaje ético de la estética y la política*. Palinodia

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. LOM Ediciones.

Rancière, J. (2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte*. Manantial.

Rancière, J. (2013b). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rancière, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Asociación Shangrila Textos Aparte.

Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.

Sachs, C. (1944). *Historia Universal de la Danza*. Centurión.

Secretaría de Turismo del Gobierno de México (2019, 14 de septiembre). *El Oro, Estado de México*. [El Oro, Estado de México | Secretaría de Turismo | Gobierno | gob.mx](#)
(www.gob.mx)

Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*. Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.