



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“EL TALLER LIBRE DE TEATRO DANZA DE LA UNAM.
ENCUENTROS CON EL CUERPO ACTUANTE”.**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Flor Sandoval Fortanel

Directora de Tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística,
misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de
CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

Índice

Índice de tablas	2
Introducción.	3
Capítulo 1. Un poco de contexto	10
1.1 Mi llegada a los talleres	10
1.1.1 Mi vida cuerpo: armonía, fisión, fusión.	10
1.1.2 An-danzas en el teatro y la enseñanza	11
1.1.3 Motivación para un taller de Teatro Danza	14
1.1.4 El taller de Teatro Danza	16
1.2 Talleres libres de danza de la UNAM	18
1.2.1 Espacios para la educación artística no formal	18
1.2.2 Los talleres libres de danza de la U.N.A.M.	20
Capítulo 2. Formación de cuerpos actuantes.	26
2.1 Sobre la noción de cuerpo actuante.	26
2.2 La experiencia del cuerpo actuante	29
2.3 El papel del maestro en la formación de cuerpos actuantes	32
2.4 Pautas del taller de Teatro Danza para la formación de cuerpos actuantes	34
Capítulo 3. Propuesta de intervención	37
3.1 Diseño de la propuesta	38
3.1.1 Selección de contenidos	38
3.1.2 Organización de contenidos	42
3.1.3 Desarrollo de secuencias de aprendizaje	45
3.1.4 Estructura de la clase	50
3.1.5 Elaboración del programa del taller	52
3.2 Contenidos conceptuales de la propuesta.	54
3.2.1 Centro de gravedad	54
3.2.2 Líneas de conexión	56
3.2.3 Partes del cuerpo. Partes de la estructura ósea	57
3.2.4 Yo-espacio	60
3.2.5 Tridimensionalidad del cuerpo en el espacio	61
3.2.6 Impulsos de movimiento	64
3.2.7 Percepción sensorial	67
3.2.8 Estímulo-impulso-acción en movimiento-reacción	70

3.2.9 Relación: yo-tiempo	71
3.2.10 Yo-voz	74
Capítulo 4. Estrategias para el surgimiento de cuerpos actuantes	77
4.1 Estrategias para la integración.	80
4.1.1 Círculo grupal	81
4.1.2 Escáner	87
4.2 Estrategias para la intervención docente.	92
4.2.1 Generación de ambientes.	92
4.2.2 Uso de las consignas.	95
4.2.3 La práctica de la horizontalidad en el aula.	100
4.2.4 El poder de la imagen en la concientización y transformación de cuerpos.	107
Capítulo 5. Cuerpos actuantes y comunidad	115
5.1 La experiencia compartida: de grupo a comunidad.	115
5.1.1 Confianza que genera comunidad, comunidad que genera confianza.	120
5.2 Experiencias significativas que propiciaron la sensación de cuerpo actuante.	130
5.2.1 Impulsos que guían al placer de moverse en libertad.	130
5.2.2 Una mirada que inspira a moverse.	132
5.2.3 Confiar y decidir.	134
5.2.4 Encuentros con el placer de moverse.	135
5.3 Descubrimientos actuales que nutren proyectos.	139
Reflexiones finales.	145
Referencias bibliográficas.	153
Anexo 1: Programa del taller	159
Anexo 2: Tablas muestra de tres planeaciones	164

Índice de tablas

Tabla 1. Origen de contenidos para el diseño del taller de Teatro Danza.	39
Tabla 2. Presentación de los contenidos en forma horizontal. Elaboración propia.....	42
Tabla 3. Dosificación de contenidos según tipos de secuencias de Hilda Taba.....	48

Introducción.

El Taller de Teatro Danza es una propuesta que fue implementada en los Talleres Libres de Danza de la UNAM (TLD-UNAM) de 2009 a 2011. Este taller se caracterizó por ser un laboratorio creativo en continua experimentación – transformación, con un eje rector: el cuerpo en movimiento como forma de expresión artística.¹

Desde el comienzo del taller Teatro Danza, inicié una búsqueda constante de recursos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas de la danza y el teatro, para propiciar en los participantes, experiencias educativas, estéticas y artísticas. Me interesaba compartir aquellos encuentros que yo experimenté en mi formación con otras personas sin un interés de profesionalización, pues considero que los actores y bailarines tenemos el privilegio de llevar a cabo durante nuestra formación profesional procesos de autoconocimiento y disfrute del movimiento corporal.

En la formación aprendemos técnicas para utilizarlas en los procesos creativos de la escena, que incluso van más allá del hecho artístico y sirven para tener desde una mayor conciencia en la salud y la prevención de lesiones de nuestro cuerpo, hasta la posibilidad de experimentar procesos de desarrollo personal. Recursos que nos permiten ampliar las dimensiones perceptivas y expresivas de una manera consciente. Esta apertura de la conciencia corporal es cobijada por un campo de exploración creativa, que ofrece un abanico de posibilidades técnico - expresivas para generar procesos de comunicación sensible.

Específicamente en la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), lugar donde estudié la licenciatura del 2001 al 2005, se planteaba una formación experiencial en la que el estudiante/actor podía desarrollar y

¹ Dado que en ocasiones se coloca la formación artística profesional en un nivel más alto que lo que puede lograrse en un taller libre, entiendo como expresión artística: Dar cauce a algo que se quiere decir para comunicar y/o compartir a través de recursos de distintas disciplinas artísticas. Puede ser un deseo, una necesidad, una idea, un concepto, una imagen, una sensación, un sentimiento, una situación, una experiencia, una fantasía, etc. El cauce por el que transita el proceso de la expresión deberá estar acotado por un ambiente que pueda motivar, suscitar y disponer en apertura y atención a quien lo transita, que genere preguntas y reflexiones que deconstruyan para posteriormente crear, y por lo tanto que la experiencia sea significativa y constructiva.

vivir procesos de integración, a partir de experimentar vivencias de movimiento consciente y exploración expresiva.

Como un elemento fundamental en mi formación profesional identifiqué un proceso que me llevó a la sensación de habitar mi cuerpo, de vivirlo como un cuerpo presente en el aquí y ahora. Este proceso dio origen a varias preguntas abiertas acerca del movimiento corporal en relación con la expresión teatral en particular y la expresión corporal en general; y cuya búsqueda de respuestas dio pauta a implementar procesos con esa intención en un taller libre de carácter recreativo y buscar su sistematización en una propuesta metodológica para impartirla.

En los dos primeros semestres que implementé la propuesta de taller de Teatro Danza tuve acercamientos a las ideas anteriores, tanto en experiencias durante el taller, como al finalizar el mismo, pero al no contar con recursos pedagógicos necesarios para sistematizar las acciones y reflexiones era difícil identificar oportunidades de reajuste y desarrollo.

Por otro lado, en mi experiencia como docente en distintas dependencias de arte y cultura (Casa de cultura, Club ecológico y otros proyectos de educación no formal), he observado que los profesores de talleres de danza y teatro, recurrimos a los modelos educativos más familiares: clases con estructuras dirigidas a la especialización técnica de alguna disciplina artística y que no tienen cabida para la expresión ni el surgimiento de experiencias artísticas. En muchas ocasiones somos artistas egresados de escuelas técnicas o profesionales que no tuvimos una formación docente, y en otros, profesores que carecen de una experiencia académica formal y por tanto su práctica es más por intuición y por imitación.

En ambos casos es común que se privilegie la ejecución mecánica de estilos corporales para obtener resultados que buscan una “perfección virtuosa”², pero dejan de lado dos aspectos que me parecen sustanciales en una clase de “corporales”: la

² Según Martha Eddy, en el medio profesional dancístico se aprecia mucho más el virtuosismo y el prestigio de los bailarines que su salud física y psicológica, lo que ha generado que en el proceso educativo se enfaticen los logros técnicos y se relegue el bienestar personal. (Eddy, 1992, citado en Cámara e Islas, 2007, p. 228)

consciencia y el cuidado del cuerpo, y la exploración expresiva, experiencias que al integrarse promueven procesos creativos en los alumnos.

Las experiencias de aprendizaje que tuvieron mayor resonancia y significado en mi desarrollo se caracterizaron por el equilibrio entre lo técnico y lo expresivo durante los procesos de enseñanza- aprendizaje; y por la forma en que los maestros ejecutaban su práctica artística y docente, en la que existía una congruencia entre su propuesta de trabajo y la forma de guiar a los participantes. En relación con esto último, me refiero específicamente cuando ponen énfasis en la importancia de concebir al cuerpo como una unidad integrada e indisoluble, es decir, cuando el cuerpo está articulado en cuerpo físico, mente, emociones y sensaciones.

Me parece que hay etapas en los procesos de estudio de la corporalidad en que es necesario hacer un abordaje minucioso del aspecto técnico, pero es importante que a la par se promueva la integración corporal a partir de la autoconciencia en la exploración y reflexión. La propuesta puede concebirse como un proceso integrado que modifica la forma de estar y de moverse de las personas, al mismo tiempo que establece un terreno fértil tanto para la creación de un ser autónomo, propositivo, decidido, como un ser que reconoce y asume un canal privilegiado de comunicación consigo mismo y con su entorno en el *aquí y ahora*: “soy mi cuerpo, existo como cuerpo” (Merleau-Ponty, citado en Ferreiro, 2002, p.128).

Por esta razón me interesó sistematizar y enriquecer la propuesta metodológica que he impartido en talleres libres con la intención de contar con una estructura base para promover en los participantes procesos de integración corporal y grupal, que permitan el manejo de un lenguaje corporal expresivo. Esta intención me ha llevado a explorar ideas, reflexiones y conceptos en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué estrategias y situaciones educativas favorecen el acaecimiento de experiencias que permitan a los participantes del taller de Teatro Danza constituirse en cuerpos actuantes, al tiempo que reconocen y se apropian de un lenguaje corporal expresivo?

- ¿Cuáles son los elementos técnico - expresivos del movimiento en el teatro, la danza y la Expresión Corporal propiciadores de experiencias de cuerpo actuante, pertinentes para sistematizar una propuesta metodológica a implementar en el taller libre de Teatro Danza de la UNAM?
- ¿Cuáles son los elementos metodológicos pertinentes para una propuesta con estas intenciones?
- ¿Qué relevancia tiene para los alumnos del taller de Teatro Danza vivir procesos donde se generan experiencias en que se promueve la conciencia de un cuerpo actuante?

Estas preguntas motivaron otras que fueron dando forma a mis pensamientos y me impulsaron a articular una propuesta metodológica a partir de la cual se pretende promover la integración corporal y el lenguaje expresivo.

El camino que seguí para la elaboración de este trabajo fue moviéndose durante todo el proceso. Un recorrido largo, a veces motivado por las acciones, a veces detenido por las circunstancias y en otros momentos me encontré con la necesidad de una precisión conceptual cada vez mayor.

El proyecto inicial tenía la intención de construir una propuesta metodológica para talleres libres de teatro y danza que promoviera la integralidad corporal y social. Pensaba asistir a clases de algunos maestros de los Talleres Libres de Danza de la UNAM, observar el desarrollo de las sesiones y entrevistarlos para entender cómo sucedía. En ese momento el énfasis estaba puesto en promover los procesos artísticos en la educación artística no formal.

Posteriormente la idea inicial se fue acotando a partir de los referentes teóricos que encontré en el proceso formativo de la Maestría, en particular la noción de *cuerpo actuante*, que me permitió pensar en el impacto que puede tener un taller para modificar el ámbito personal y también el ámbito social inmediato de los participantes.

En ese momento me encontraba en la posibilidad de seguir impartiendo el taller de Teatro Danza en la Dirección de Danza de la UNAM, por lo que aproveché mi proceso en la Maestría para ajustar mi propia propuesta desde la reflexión generada en los

seminarios cursados. Tal decisión acotó en gran medida la investigación de la tesis tanto en el marco teórico como en la propuesta de intervención.

Vino entonces un momento de reestructuración y sistematización del taller que me exigió nombrar y hacer conscientes algunas de las herramientas que usaba, cómo lo hacía y prever qué efecto tendrían en la aplicación. Posteriormente implementé la propuesta en el segundo semestre del 2011, con un grupo de 28 participantes de diversos perfiles.

El grupo participante estuvo conformado por estudiantes de la UNAM en: Enfermería, Biología, Física, Derecho, Letras hispanicas, Comunicación, Preparatoria # 2, CCH Sur y una estudiante de Químico Farmacéutico Bióloga en la Universidad de la Salle. Por profesionales egresados: química en alimentos egresada de la UNAM, bailarina de danza contemporánea autodidacta que laboraba en una compañía independiente de danza contemporánea; licenciada en Relaciones Económicas Internacionales, y bailarina en ballet, danza contemporánea y belly dance autodidacta; bailarina de Danza Folklórica egresada del INBA que laboraba en el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández; abogada egresada de la UNAM; bibliotecólogo egresado de la UNAM que laboraba en una organización civil feminista; Doctora en biotecnología y Profesora titular en la UAM Iztapalapa; arquitecta egresada de la UNAM y estudiante en la Maestría en Urbanismo en la UNAM. También asistieron tres personas que no eran estudiantes ni egresados de la UNAM: una ama de casa; una fotógrafa amateur y asistente administrativa; y un trabajador perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM).

La herramienta que utilicé para el registro de la intervención fue una bitácora escrita en la que había una descripción detallada de las acciones, reflexiones y cuestionamientos que surgieron sobre la marcha y algunos de los comentarios que me parecieron relevantes de los círculos de conversación al cierre de las sesiones. Si bien fueron registradas en video, la intención de dicho registro fue complementar y enriquecer las anotaciones hechas en la bitácora, además de estimular el recuerdo a partir de la imagen para precisar y recuperar situaciones significativas que por la emoción del momento pasaban desapercibidas.

A la par de la implementación de la propuesta estuve en un curso de dramaturgia corporal que me permitió estar en contacto y reflexión constante con mi profesión escénica, mi práctica docente y mi propio entrenamiento corporal; y así, encontrarme con otras reflexiones en un ir y venir entre las experiencias como docente y las experiencias como alumno.

Cuando la intervención concluyó realicé una entrevista grupal que me permitió profundizar en la experiencia de los participantes y la manera en que percibieron el surgimiento o la aparición de cuerpos actuantes, además de ver la correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos del taller. Dicha entrevista fue diseñada, aplicada y analizada tomando en consideración las ideas planteadas por Margarita Baz (1996) sobre la entrevista grupal y la tarea analítica en la investigación cualitativa.

La manera de trabajar el registro obtenido en el campo ha sido a partir de un relato analítico de lo sucedido en el taller, que en primer lugar me permitió recuperar las experiencias del taller con la intención de observarlas, organizarlas y compartirlas con otros; para después, reflexionar sobre ellas a partir de los referentes teóricos elegidos.

Los conceptos centrales que estuvieron presentes en el análisis de la información fueron: experiencia, expresión, cuerpo actuante, comunidad, diálogo, entre otros.

El escrito está organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos, se contextualiza la propuesta al mostrar las condiciones en que se realizó y los actores involucrados en el proceso de investigación. Así pues, se muestra una breve presentación de los TLD-UNAM, la docente investigadora, y los participantes.

En el capítulo 2 se fundamenta la construcción metodológica de la propuesta, en la que por un lado se abordan los contenidos del taller y por qué se decidió incluirlos, y por otro, algunas pautas metodológicas consideradas en la implementación.

El capítulo 3 Propuesta de intervención está dividido en dos apartados, *Diseño de la propuesta*, en el que expongo cómo realicé la selección y organización de los contenidos, y el diseño de las secuencias didácticas; y, *Contenidos conceptuales de la propuesta*, en el que desarrollo cada uno de los contenidos con la intención de que el lector pueda comprender el referente que utilicé para abordarlos.

El capítulo 4, *Estrategias para el surgimiento de cuerpos actuantes*, se encuentra dividido en dos apartados, en el primero de estos llamado *Estrategias para la integración*, intento mostrar el ejercicio del Escáner y el Círculo grupal, como fundamentos de la generación de ambientes propicios; y en el apartado, *Estrategias para la intervención docente*, menciono algunos recursos que pudieran utilizarse en procesos con objetivos similares.

El capítulo cinco, *Cuerpos actuantes y comunidad*, lo organicé en tres apartados *Integración de una persona y una comunidad*, *Experiencias significativas que propiciaron la sensación de cuerpo actuante* y *Descubrimientos actuales que nutren proyectos*; a partir de los cuales comparto algunas de las experiencias relevantes que muestran los significados que dieron los participantes al Taller.

Por último, en el apartado de conclusiones, se muestran los hallazgos más significativos del proceso, las dificultades con las que me encontré y se plantea la perspectiva y los ajustes posteriores a la propuesta.

Capítulo 1. Un poco de contexto

1.1 Mi llegada a los talleres

1.1.1 Mi vida cuerpo: armonía, fisión, fusión.

Desde que tengo memoria, el movimiento siempre ha tenido un lugar importante en mi vida. Nací en Cuauhtepac, Distrito Federal; frente a mi casa había un enorme campo de montecitos y relieves de tierra, pasto, flores y árboles. Correr, saltar, trepar, rodar, deslizarme era un deleite. También bailar, inventar pasos y coreografías me divertía mucho. Tuve una bicicleta en la que pasé grandes experiencias, desplazarme a distintas velocidades, en distintas direcciones y sola o con la palomilla. Viento, sol, lluvia y cielo siempre me acompañaban cuando salía a jugar con todos los hermanos, primos y amigos de la colonia.

En ese momento no tenía como objetivo conocer un lenguaje de movimiento, ni términos o conceptos para nombrar las acciones que realizaba. Simplemente podía reconocer el placer que me provocaba el moverme y cómo al hacerlo me sentía viva, el tiempo se modificaba, no había otra cosa más que ser yo misma y disfrutar.

Recuerdo haber estado siempre en movimiento. Aún en los momentos en que estaba *quieta* físicamente, tenía la sensación de que mi mente y mis emociones se movían: pensando, imaginando, contemplando, inventando, creando, aprendiendo, ingeniándomelas para jugar. Ni dormida dejaba de moverme; en los sueños viajaba, volaba y encontraba gente y seres que desconocía. Gozaba del movimiento en la actividad física, mental, emocional y onírica.

En noviembre de 1991 mi vida cambió drásticamente. Un virus atacó mi sistema nervioso, específicamente al hemisferio cerebral derecho y perdí movilidad y sensibilidad en parte de mi cuerpo por varios días. Era muy clara la sensación de mi cuerpo roto y fragmentado: mente por un lado, cuerpo físico por otro; sensibilidad escindida.

Después de algunos meses, salí avante con la rehabilitación, pero los doctores dijeron que había perdido algunas habilidades físicas, sensitivas e intelectuales. Encontraba dificultad para expresarme verbalmente de manera fluida y segura, me tardaba más tiempo en leer y comprender, y las matemáticas que antes eran sencillas

de resolver, se convirtieron en problemas sumamente difíciles. Comencé a vivirme en un estado de vulnerabilidad constante.

Al ingresar al CCH las materias de razonamiento lógico me seguían costando mucho trabajo, pero con la rehabilitación volví a desarrollar y recuperar habilidades sensoriales y físicas, a las cuales di cauce en el taller de teatro que ofrecía el Departamento de Difusión Cultural y en la Selección de Basquetbol.

En relación con el teatro, pude encontrarme con un espacio de juego que incorporaba mucho el trabajo corporal individual y grupal, y en el cual sentía libertad de expresarme al jugar. El basquetbol también me daba una sensación de libertad al desplazarme por la cancha a diferentes velocidades, saltar, moverme, jugar con otros, imaginar trazos de las jugadas, perseguir un objetivo común con otros compañeros y reaccionar ante los impulsos de movimiento de los otros.

Algunos aspectos del movimiento vivido tanto en el teatro como en el deporte fueron importantes para volver a fusionar mi cuerpo e integrar el movimiento con sus sensaciones, emociones y pensamientos en un todo. Me sentí de nuevo segura al adquirir confianza en y por el movimiento. Podía expresarme libremente con el cuerpo y volví a vivir la experiencia de un movimiento gozoso, no solo en la cancha o en el escenario, sino también en mi vida.

1.1.2 An-danzas en el teatro y la enseñanza

Luego, mi inclinación hacia el teatro fue mayor, la mitad de mi tiempo en la escuela estaba en las materias académicas y la otra mitad la vivía en el taller, donde tomé clase con cuatro maestros diferentes; dos de los cuales tuvieron mucha influencia en mi formación profesional como actriz.

Particularmente uno de ellos, fue quien me enseñó a “amar el teatro”. En su taller, este maestro, promovía: integración, equidad, respeto y colaboración en el grupo; motivación de crecimiento y desarrollo personal en los integrantes; el teatro como juego y expresión; el teatro como proceso de aprendizaje; la importancia de la diversión y el disfrute en dicho proceso; y sobre todo, el arte como forma de bienestar del ser humano. Este maestro influyó mucho en mi decisión de estudiar profesionalmente teatro.

En la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), en la carrera de Actuación, tuve un acercamiento más cercano y consciente con el movimiento corporal a partir de la exploración de diferentes técnicas. Uno de los ejes rectores del plan de estudios de la licenciatura era el estudio de técnicas de movimiento, y fue a partir de la formación que me ofrecieron en las materias de técnica corporal que me sentí más identificada con el lenguaje corporal expresivo³ y pude nombrar algunos de sus elementos.

Específicamente las asignaturas de *Técnica del movimiento corporal I*, *Coreografía y movimiento escénico*, y *Técnica vocal*; además de un curso extracurricular de *Teatro Físico*, y el taller de concentración complementaria llamado *Coreografía y sus múltiples conexiones con el arte actual*; constituyeron espacios muy significativos para tomar decisiones profesionales y vivir de otra manera el movimiento corporal expresivo, ampliando el rango de mi concepto corporal, tanto en lo profesional como en mi desarrollo personal.

A partir de entonces, he continuado mi búsqueda y aprendizaje del aspecto técnico - expresivo en lo corporal a través de talleres, cursos y seminarios de coreografía, danza, teatro corporal, danza-teatro y Expresión Corporal (EC).⁴ Eso me ayudó a entender y aprender discursos reflexivos y sensibles desde un punto más familiar, a pensar desde el movimiento y moverme desde el pensamiento. Me percibo como un cuerpo integrado, un cuerpo pleno, inteligente y decidido, con la capacidad y libertad de expresión y movimiento en continua transformación.

Con relación a mi andar en la docencia, puedo decir que, al mismo tiempo de estudiar la licenciatura en actuación, tuve la oportunidad de dar clase un año como maestra adjunta en los TLD-UNAM, a partir de la invitación del que fue mi maestro de

³ Entiendo por lenguaje corporal expresivo, el lenguaje del cuerpo con el que cada individuo exterioriza su modo de ser y estar en el mundo, es decir, la manera de singularizar su gestualidad para manifestar sus emociones, sentimientos y pensamientos.

⁴ Diferencio la expresión corporal (con minúscula), que refiere a “toda forma de expresión espontánea o cotidiana que traduce el dinamismo de nuestra presencia en el mundo, y cobra forma personal en nuestra particular inserción socio-histórica y cultural” (Kalmar, 2005, p. 26) de la Expresión Corporal (con mayúscula), a la que Patricia Stoköe conceptúa como una actividad organizada, orientada “hacia todas aquellas personas que desean cultivar el gozo de bailar” (Kalmar, 2005, p. 26).

danzas africanas. En las clases mi participación se enfocaba al aspecto expresivo, lo que implicaba trabajar en la interpretación de las coreografías que enseñaba el maestro, la intención de los pasos al ejecutarlos, la identificación y búsqueda de los impulsos de movimiento; además de coordinar algunas actividades lúdicas para explorar trazos coreográficos con un sentido particular para los participantes.

En la presentación de las coreografías montadas en clase, podía ver una diferencia en relación con las que a mí me había tocado presentar en años anteriores, y se manifestaba en una presencia expresiva de los cuerpos en escena. Incluso los mismos participantes manifestaron lo importante que fue para ellos poner atención en la expresividad y en la aportación de la exploración lúdica en la construcción de coreografías. Todo esto me motivó a continuar en la búsqueda de recursos para complementar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza en un contexto no profesional, convencida de que el trabajo de la expresividad del movimiento hacía la diferencia.

Posteriormente tuve otras experiencias que me llevaron a encontrar en la docencia una posibilidad para seguir aprendiendo y compartir con otros aquello que para mí resultó tan importante en mi formación. Una de ellas, me dejó ver el impacto que podía tener el movimiento expresivo en personas sin ningún contacto con las artes escénicas; este fue el trabajo con un grupo de mujeres adultas mayores del Club Ecológico Loma la Palma. En esta experiencia, a partir del taller se conformó un grupo colaborativo con fuertes lazos de confianza, que poco a poco fue abriéndose a proponer nuevas formas de moverse, a tener mayor implicación e iniciativa en sus actividades recreativas, situación que, dicho por las personas del grupo, permeó algunas actitudes en su vida.

En enero del 2008 ingresé de manera oficial como maestra en los TLD-UNAM para impartir los talleres de danza afroantillana y africana, y considero que fue ahí donde comenzaron mis esfuerzos por organizar una propuesta de trabajo que incluyera algunos de los recursos que aportaron a la búsqueda de un movimiento expresivo en mi formación.

Hasta el momento que comencé mi formación en la Maestría, toda esta práctica como docente la realicé de una manera intuitiva, recuperando los recursos aprendidos

en mi formación profesional en un intento por trasponerlos con grupos de alumnos en la educación artística no formal.

1.1.3 Motivación para un taller de Teatro Danza

En mi educación formal y no formal en el teatro y la danza, la expresión corporal tuvo un lugar especial en mi vida, ya que a través ella percibí cómo puedo comunicar con mayor efectividad mi expresión artística, a la vez que experimentaba un mayor disfrute de la experiencia. A continuación, relataré cómo fue mi inserción en la práctica docente y cómo inició la idea de gestar el taller de Teatro Danza.

En algunos cursos y talleres de teatro y danza, los profesores, directores escénicos y algunos compañeros inclinados hacia el lenguaje “convencional” de las disciplinas artísticas, me comentaban que la ejecución de las acciones expresivas presentadas en mis secuencias tenía una tendencia en el lenguaje corporal hacia una u otra disciplina. Era común escuchar comentarios en las clases de danza: “Está muy dramático y actuado tu ejercicio”, “Hay mucho teatro en tu presentación”, “¿Tu formación es en teatro, ¿verdad?” O en las clases de teatro: “Tu lenguaje va más hacia lo corporal. ¿Has pensado en estudiar danza?”. “Tus acciones están más cargadas hacia lo simbólico y lo abstracto. Eso está bien para el significado de la acción, pero la ejecución debe ser más “realista”, sino se queda en *performances*; esto no es danza, es teatro”.

Entonces, inicié la búsqueda de un lugar donde el movimiento corporal estuviera en la frontera de ambas disciplinas. Encontré que estaba nombrado de distintas maneras: Teatro corporal, Teatro físico, Danza-Teatro, Danza del gesto, Movimiento en acción, Teatro coreográfico, entre otros.

Surgieron preguntas desde mi posición como creadora escénica, como espectadora y como docente: ¿Es necesario nombrarlo, catalogarlo, conceptualarlo? ¿Por qué hay tantos nombres? ¿Quién lo nombra? ¿Quién lo reconoce y lo institucionaliza? ¿Los artistas contemporáneos reconocidos o con trayectoria, los curadores, las instituciones públicas? ¿Cómo se institucionaliza? ¿A dónde acudir para presentar propuestas artísticas o impartir clases? ¿En instituciones de Danza o de Teatro? Por ser

una expresión que se encuentra en la frontera de dos disciplinas ¿es un arte menor?
¿Hay un público específico para esta forma de expresión?

A lo largo de la experiencia he respondido algunas de estas preguntas. Esto me ha permitido delinear una postura y al mismo tiempo ampliar mi espectro sobre la expresión del cuerpo en las artes escénicas y en la práctica docente, ámbito en el que empecé a tener mucha curiosidad. ¿Cómo sería una clase en la que yo me sintiera a gusto y segura al expresar corporalmente con libertad lo que yo quiero decir, lo que pienso, lo que me imagino y poder compartirlo? En un ambiente respetuoso y de confianza, libre de prejuicios. ¿Cómo sería un taller con todas las características que he estado buscando? ¿Cómo diseñarlo ¿Qué recursos necesitaría considerar para provocar ciertas experiencias en los alumnos? ¿Habría un público que quisiera aprender esta manera? La curiosidad, las preguntas y reflexiones coincidieron con el inicio de un viaje en los terrenos de la educación.

Las primeras experiencias que tuve en la práctica docente y la dirección escénica iniciaron cuando aún era estudiante de tercer semestre en la licenciatura de Actuación de la ENAT. Tomaba clases en el taller de Afroantillano de los TLD-UNAM y el maestro me invitó a colaborar en la dirección artística de la coreografía que el grupo presentaría en ese semestre. Lo que me interesaba en esa experiencia era que la propuesta coreográfica del maestro tuviera también significados para los alumnos que, además de que disfrutaran bailar en lo individual, también lo hicieran en lo colectivo al compartir la danza con sus compañeros y con el público. También puse atención en aspectos técnicos para la proyección y presencia escénica de los alumnos/bailarines, planteándoles que la intención de estos aspectos estaba encausada para comunicar al espectador a través del movimiento expresivo y el goce de la danza.

Después tuve la oportunidad de presentar a la Dirección de Danza de la UNAM una propuesta personal de Teatro Danza. Al imaginar cómo sería el taller que impartiría en los TLD-UNAM, recordaba las experiencias significativas que había tenido en cursos y talleres que había tomado. Venían a mi mente, sobre todo, los ejercicios que habían sido atractivos, divertidos, en los que había comprendido algo, me había sentido plena o me habían generado preguntas. También estaba presente la manera en que los maestros con los que tomé clase dirigían sus cursos. Recuerdo que alguna vez pregunté a una

maestra de la licenciatura que en dónde había aprendido a dar clases, pues su manera de enseñar me parecía clara y estructurada en ciertos aspectos. Ella me respondió que había aprendido solo observando a sus maestros con los que se sentía afín, que había leído unos cuantos libros de pedagogía, pero nunca había estudiado formalmente. Varios maestros coincidían con esa respuesta. Recuerdo que observaba, escuchaba ciertas cualidades de los maestros al dar sus clases: sus maneras, actitudes, tonos de voz, vocabulario, relación con los alumnos, pensamientos y posturas ante la profesión teatral, ante el lenguaje corporal expresivo, su postura ante lo artístico, y cómo trascendía en el aprendizaje del alumno, en especial lo que pensaba era educativo y anti educativo. Y reflexionaba sobre lo que me significaba.

Cuando inicié el curso tenía una noción general de lo que quería enseñar y estaba relacionado con la técnica y expresividad del teatro corporal y la danza teatro. Tenía claro cuáles eran las partes que estructurarían la clase: disposición y calentamiento corporal físico, técnica de movimiento corporal, exploración encausada a la expresividad, ejercicios coreográficos, integración corporal y cerrar la clase con algún ejercicio sencillo para que los alumnos se dispusieran a la “cotidianidad”, pero con una “disposición activa”.

1.1.4 El taller de Teatro Danza

En agosto de 2009 inicié con el taller Teatro Danza, que surgió de la necesidad de crear un espacio de exploración en el que pudiera incorporar distintas posibilidades de expresión a través de la acción y el goce por el movimiento. El proponer el taller de Teatro Danza a la Dirección de Danza de UNAM surgió de las reflexiones sobre mi práctica docente, en la que siempre encontraba una interacción de saberes disciplinares del teatro y la danza, y de mi deseo por compartir el gozo de bailar y moverse para transformar el cuerpo, el tiempo y el espacio. Lo anterior se traducía en dos objetivos, por un lado, compartir con los participantes recursos expresivos provenientes de técnicas de movimiento del teatro y la danza, promoviendo un equilibrio y diálogo entre técnica y expresión; por otro, ofrecer una educación artística como posibilidad de desarrollo personal y conformación de una comunidad.

La primera vez que impartí el taller, tenía en mente un listado de ejercicios o actividades que me interesaba abordar, relacionados directamente con lo aprendido en mi formación, pero sin una secuencia clara de cómo estarían organizados, ni los tiempos requeridos para su abordaje. Sabía que la primera parte la dedicaría a cuestiones de técnica para el movimiento corporal, que en otra parte de la clase trabajaría ejercicios relacionados con la expresividad, y en un tercer momento dinámicas de integración grupal; todo ello con la intención de buscar un equilibrio de los tres elementos y atenta a promover en cada acción el cuidado personal y el cuidado del otro. Me interesaba que fuera un espacio que privilegiara el trabajo grupal y en donde ni la expresividad ni la técnica estuvieran por encima del cuidado del cuerpo. Tenía en mente la habilidad de algunos de mis maestros para conducir a los grupos en sus clases y me interesaba generar experiencias similares a las que yo viví.

Una característica de los TLD-UNAM, es que al final del semestre se realizaban presentaciones abiertas al público en la Sala Miguel Covarrubias, lo que permitía acercarse a los participantes a la experimentación de una experiencia artística completa, al cerrar el ciclo de la expresión ante la presencia de espectadores.

Como cierre de cada uno de los talleres semestrales de Teatro Danza realizaba evaluaciones con los alumnos, en las cuales expresaron la importancia del reconocimiento y la transformación de su cuerpo en el proceso que llevábamos a cabo y de qué manera permeaba en su vida personal, y eso me ha invitado a seguir promoviendo estos espacios.

Todo lo expuesto hasta ahora contribuyó a interesarme en sistematizar una propuesta de trabajo para el taller de Teatro Danza que me permita entender mi práctica en busca de una mejora permanente. Hay respuestas que generan preguntas, hay preguntas que germinan otras nuevas; son ciclos que gestan acciones entrelazadas y que dan vida-movimiento a otros proyectos de todos los participantes, incluyéndome a mí; y eso es algo que me interesa. Por otro lado, me motiva comunicar esta propuesta a otros que como yo también se encuentran explorando formas de enseñanza aprendizaje del movimiento expresivo, para analizarlas, reflexionarlas y hacer una aportación al campo de la educación artística no formal.

1.2 Talleres libres de danza de la UNAM

1.2.1 Espacios para la educación artística no formal

Para esta investigación, considero que los TLD-UNAM responden a un proyecto de Educación no formal, a diferencia de la educación formal y la informal.

La educación formal, es aquella generada desde un sistema educativo oficial, “formada por los procesos formativos reglados y establecidos, que se plantea el gobierno de un país, de una comunidad, para garantizar el sostenimiento y desarrollo de su población” (Lamata, 2003, p.46). En este tipo de educación encuentro la que oferta el Sistema Educativo Nacional a partir de las Secretaría de Educación Pública (SEP), y la que ofrecen instituciones autónomas con una normativa y organización curricular específica.

Respecto a la educación informal, Lamata (2003) la presenta como aquella en la que no hay una intención educativa explícita y sin embargo ejerce una gran influencia educativa en las personas: “nos referimos a todos los procesos que, sin un explícito carácter y organización educativa, ejercen su influencia en la vida de las personas: familia, amigos, publicidad, televisión, personas que te encuentras, viajes, etcétera” (p.47).

Por su parte, la educación no formal Trilla (1998) la define en el año 1985, como “... el conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferenciadamente diseñados, en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p. 30).

La educación no formal, como mencioné al inicio del apartado corresponde a los TLD-UNAM, comienza a desarrollarse desde mediados del siglo XX, sin embargo, como concepto es nombrado hasta 1983 en el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (Faure, 1983, citado en Martín, 2007, p. 17). En dicho documento se destaca la importancia y necesidad que tiene la práctica de actividades fuera del resguardo del sistema educativo reglamentado, y que se reconoce como un proceso formativo dado en el ámbito sociocultural y de tiempo libre (Lamata, 2003, p.33).

El nombre de “no formal” resulta un tanto ambiguo, pues no quiere decir que esta modalidad educativa no tenga características formativas, sino que no está dentro de la organización estructural escolar tradicionalmente reconocida. Así pues, para aclarar la denominación de “no formal”, el pedagogo Ricardo Nassif hace una serie de propuestas que la designan de una manera mayormente significativa: “‘educación paralela’, ‘no escolar’, o ‘extraescolar’ ..., para presentarse en otros casos como un parasistema y hasta como un sistema ‘peri escolar’ o ‘no convencional’ de aprendizaje” (Marenales, 1996, p.5).

Dada la complejidad para definir a la educación no formal, el mismo autor utiliza un concepto operativo donde incluye en esta modalidad a todos aquellos procesos formativos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal, y que, por otro lado, centran su atención en “detectar y dar respuesta a necesidades concretas, que no están cubiertas por ninguna figura prevista” (Lamata, 2003, p.54).

En este sentido, los TLD-UNAM se insertan en un modelo de educación no formal, y dan respuesta principalmente a una necesidad recreativa y de educación artística mediante la danza, demandada por los adultos de la comunidad universitaria. Aun cuando no sea esa la intención, al centrarse en procesos vivenciales en los que ponen en movimiento su cuerpo, su expresividad y su creatividad, promueven acercamientos a la vivencia creadora de los artistas escénicos.

Dicho por Cora Flores (2011), coordinadora artística y maestra de los TLD-UNAM al momento de la investigación, en una entrevista que realicé en abril de 2011, “los talleres libres permiten a los participantes vivir la experiencia de la danza en un ambiente cercano al quehacer profesional” (p. 2).

En opinión de Touriñan (1983), “tanto la educación formal y no formal comparten un rasgo entre sí, a diferencia de la educación informal, y sería el de la organización y sistematización” (p. 15). En el caso de los TLD-UNAM los procesos son intencionados y aun cuando no todos tengan relaciones entre sí, se trata de propuestas sistematizadas como unidades formativas. Por otro lado, Touriñan menciona que la educación formal, no formal e informal están funcionalmente relacionadas, lo cual se vuelve evidente al

escuchar las reflexiones de los participantes en los que pueden establecer vínculos son su formación académica, los aprendizajes cotidianos o su ejercicio profesional.

En este caso, también Flores (2011) menciona que aun cuando los TLD-UNAM persiguen un objetivo recreativo, “los alumnos llevan un proceso similar al que vive repetidamente en su formación un bailarín profesional, pero acotado en un semestre: toman clases, ensayan una coreografía, tienen ensayos de piso y de iluminación y al final se presentan en una función en la sala Miguel Covarrubias” (p. 2). La maestra Flores comenta que, por lo general, esta experiencia suscita un fortalecimiento en la confianza de los alumnos, que refleja a su vez cómo la cultura en general y el arte en particular puede detonar, incitar e inspirar a ser mejores humanos, y así tomar conciencia de la situación actual del país. Es decir, genera experiencias educativas en los participantes con implicación en lo personal y en lo colectivo.

En otro sentido, encuentro relación entre los TLD-UNAM y lo mencionado por Trilla (1998) sobre la animación sociocultural cuando en Martín (2007, p. 45), la define como “acción y efecto de originar vigor, fuerza, energía, empuje, ímpetu, en un ser humano; de provocar un sentimiento de viveza, de dinamismo, en las acciones, en las palabras o en los movimientos de las personas”. Lo cual he podido constatar tanto por los testimonios de los participantes en los círculos de reflexión durante los talleres, como en los procesos personales que comparten aquellos que toman el taller más de una vez. Al igual que lo que observo en los talleres, también podría decirse que “el propósito de esta “animación” sería el de impulsar la capacidad o la posibilidad de interacción de las personas y los colectivos intentando de esta manera potenciar o favorecer las habilidades y destrezas expresivas de estos” (Marzo y Figueras, 1990, citado en Martín, 2007, p.45).

1.2.2 Los talleres libres de danza de la U.N.A.M.

Para conocer el origen de los Talleres Libres de Danza es necesario saber cómo se ha incorporado la danza, como disciplina artística, en la estructura organizacional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En 1929 se instaura la Ley de Autonomía Universitaria de la UNAM⁵, dicha propuesta establecía la conformación de la Escuela de Bellas Artes y la Escuela de Música, Teatro y Danza. Hasta 1950 se funda la Escuela de Danza y lleva a cabo sus clases en un salón que ofreció la Facultad de Filosofía y Letras entonces ubicada en el edificio de Mascarones, posteriormente la Universidad reubicó la Escuela y rentó un edificio en Insurgentes 152. Este proyecto pedagógico tenía como objetivo sistematizar la enseñanza de la danza en la UNAM, además de instituir una Escuela Superior o una Facultad de Danza. Dicho proyecto pedagógico, encabezado por Magda Montoya, surgió con el fin de “sensibilizar a la comunidad universitaria para que la danza tuviera un lugar” y así alcanzara el “nivel de excelencia que tuvieron las Artes Plásticas, la Música o el Teatro universitarios de su época” (CECU, 1993, p. 615). En 1959 el subsidio fue suspendido por motivos de cambios de administrativos en el área cultural y Rectoría.

Es hasta 1969 que se instauran nuevos proyectos: por un lado, se establece el Seminario de Danza Contemporánea con el objeto de fomentar la práctica sistematizada de esta disciplina artística entre la comunidad universitaria, y a la par se conforma la Compañía de Danza Contemporánea representativa de la UNAM. Ambos proyectos crecieron institucionalmente pues la aceptación de creadores, maestros, alumnos, periodistas y público en general fue semillero de valores hacia la danza.

Tales planes se ven rebasados por la insuficiencia de recursos económicos y de infraestructura, así que en 1979 se presenta una propuesta para la creación de un Centro Universitario de Danza (CUD), institución que estaría dedicada a la formación profesional de bailarines, coreógrafos y docentes en las distintas corrientes y técnicas de la danza (Clásica, Contemporánea y Folklórica) y “con el conocimiento... de las artes escénicas, para lograr que los egresados estuvieran capacitados para integrarse a grupos profesionales existentes o para formar sus propios grupos” (CECU, 1993, p. 615).

En 1980 la Dirección General de Difusión Cultural, delega el Departamento de Danza a la Dirección de Teatro y cancela el Seminario de Danza Contemporánea.

⁵La información histórica de este apartado se consultó en los libros de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). Seminarios de diagnóstico. Memoria seminarios locales de la UNAM, Tomo II en la sección de “Dirección de Teatro y Danza”.

Dictamina que la danza “se canalice exclusivamente a la difusión... a través de montajes y presentación de espectáculos” (CECU, 1993, p. 615).

Como una respuesta de inconformidad a esta acción, en 1981 Colombia Moya como directora del Departamento de Danza de la UNAM, dispone “parte del presupuesto asignado al grupo de Danza Contemporánea Universitaria, para organizar los Talleres Libres de Danza (TLD-UNAM) como una práctica abierta al público en general y sin contar con programas ni metodología para la enseñanza” (CECU, 1993, p.623). El proyecto inició con talleres de las disciplinas fundamentales: clásico, jazz, folklor, flamenco y contemporáneo, “dirigidos principalmente a la comunidad universitaria, como una opción creativa para apoyar su formación integral como profesionistas, sin dejar de atender también a la sociedad en general” (CECU, 1993, p.620).

Es en 1993, que la Dirección de Danza con el lema *La Danza en la Universidad, de la Universidad y para la Universidad*, se instituye como una instancia independiente de otras áreas, y desde entonces se encarga de difundir y promover la danza, así como la distribución y programación de eventos universitarios, de carácter profesional nacional e internacional, al tiempo que imparte talleres, seminarios y cursos libres.

Los párrafos anteriores permiten ubicar el origen de los talleres libres, los cuales, hasta la fecha, no cuentan con un presupuesto asignado por parte de Rectoría, por lo cual su gestión ha sido autofinanciable y con infraestructura en préstamo o renta. Cabe mencionar que Rosario Manzanos dio mayor impulso a los TLD-UNAM fortaleciendo el programa con la propuesta de hacer presentaciones escénicas a fin de semestre.

Por otro lado, la Coordinación de Difusión Cultural (CDC) asume la misión de difundir las diversas manifestaciones del arte y la cultura nacional y universal, así como los conocimientos científicos, tecnológicos, y humanísticos que se desarrollan en la Universidad para enriquecer la formación de los alumnos, beneficiar lo más ampliamente posible a toda la sociedad mexicana, y fortalecer la identidad nacional.

Fiel a la encomienda de hacer del arte y la cultura un valor esencial en la comunidad universitaria y en el conjunto de la sociedad, se ocupa de “promover la creación en los diferentes terrenos del arte y difundir a la comunidad universitaria y al público en general,

las mejores expresiones artísticas y culturales de teatro, danza, literatura, música, cine, artes visuales, radio, televisión y medios digitales” (Alatríste y Lozano, 2008, p.1).

Los TLD-UNAM, a través de su historia, han despertado un vasto interés en la comunidad universitaria y el público en general. Su permanencia de más de 30 años, sustenta la importancia de este programa. Son varios los directivos que han transitado y planteado distintas acciones y propuestas a los talleres (unos con mayor interés que otros), pero institucionalmente lo que ha permanecido es el reconocimiento como talleres de carácter recreativo. Sin embargo, esta particularidad no limita su condición de formativos y son una alternativa tanto para profesionales de las artes escénicas como para público en general.

Al ofrecer una amplia gama de disciplinas relacionadas con el cuerpo y estilos dancísticos, se fomenta y se genera en los alumnos de los talleres un interés, no solo hacia la danza, sino hacia el teatro y la música. Asimismo, al impartirse las clases, básicamente en el Centro Cultural Universitario (CCU) y el interior de Ciudad Universitaria, también se alimenta una curiosidad por conocer otros ámbitos del arte y la cultura, mismos que ofrece la UNAM a través de distintas actividades presentadas en distintos recintos como teatros, cines, museos, espacios al aire libre, etcétera.

En el 2011 los TLD-UNAM eran autofinanciables, de carácter recreativo y estaban dirigidos a un público mayor de 12 años de edad. Se llevaban a cabo en procesos semestrales, algunos de los cuales se trabajaban por niveles de principiantes, intermedios y avanzados. En el periodo de esta investigación se incluían 73 talleres correspondientes a 22 disciplinas y estilos dancísticos: danza clásica, danza contemporánea, jazz, folklor, tango, flamenco, danza/teatro, danza butho, afroantillano, danza africana, rumba africana, capoeira, danzas árabes y del Medio Oriente, danzas polinesias, hawaiano y tahitiano, bailes de salón, salsa en línea, yoga y tai-chi. Estos talleres eran impartidos por una planta docente de 47 maestros, algunos con formación profesional formal y otros que se formaron de manera autodidacta.

Los horarios eran diversos, desde las 7 a.m. hasta las 9 p.m., y se distribuían en las siguientes instalaciones: Salón José Limón, Salón de ensayos de la Sala Miguel Covarrubias, Salón de ensayos del Teatro Juan Ruiz de Alarcón, Salón de la Institución

Mexicana de Asistencia a la Niñez, Facultad de Ciencias, Sala Sotero Prieto 2, del Conjunto Amoxcalli, Facultad de Química, espacio al aire libre, Jardín de las ardillas, Casita de las Ciencias, aula N. 2, Salón Planta Baja del Auditorio Agustín Ayala Castañares, espacios alternativos y áreas verdes del Centro cultural Universitario y en los Viveros de Coyoacán.

El costo de los cursos por taller era desde \$1, 000 hasta \$2, 400, con derecho a un 50 % de descuento para trabajadores y estudiantes de la UNAM, miembros del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) y a alumnos con más de 1 año y medio en los talleres. Según lo expuesto por la maestra Cora Flores, los docentes tenían libertad de cátedra, no existían programas metodológicos, ni curriculares explícitos propuestos por la institución, lo cual daba a los docentes la apertura para crear sus programas individualmente.

Había factores que quizá no favorecían el desarrollo de los TLD-UNAM, por ejemplo, se caracterizaban por no proporcionar algún documento que validara los estudios realizados, por lo cual no tenían valor curricular oficial, ni para maestros ni para alumnos; todos los maestros estaban contratados por honorarios con una renovación mensual; había un bajo presupuesto para su promoción y difusión.⁶ A ello cabe agregar que en el transcurso de los años el interés de las nuevas generaciones hacia la danza ha crecido, tanto para la práctica profesional en escena como para las actividades recreativas, al grado de que los espacios disponibles en el campus universitario han resultado insuficientes.

Como se puede observar, han sido muchos los intentos por darle a la danza un lugar dentro de las estructuras universitarias. Hasta el 2011, año en que se realizó esta intervención, dentro de la UNAM no se había formalizado esta disciplina artística en estudios académicos sistematizados con su correspondiente valor curricular, como ya existe en muchas otras universidades del mundo, y en el interior de nuestro país. Sin embargo, comentaba la maestra Cora Flores, que aún con la posible existencia de una

⁶ Estos factores se planteaban durante juntas regulares a las que convocaba el director de la Dirección de Danza y en las que participaban maestros, coordinadora artística y programador de los TLD-UNAM y se nos informaba que el desarrollo de los talleres tenía que ver con cuestiones institucionales y económicos, mismas que se estaban tratando con la Rectoría de la UNAM para un mejoramiento del programa.

Facultad de Danza dentro de la UNAM, sería preciso la preservación de los TLD-UNAM, ya que los estudios profesionales y formales de la danza no pueden reemplazar la experiencia que ofrecen los talleres, estos son imprescindibles para el desarrollo de los universitarios, de personas externas y de la misma Universidad.

“La danza no se hizo para unos cuantos. Todos tienen la posibilidad de desarrollar o mejorar su desenvolvimiento corporal bajo el ritmo o género de su preferencia” (Coordinación de difusión cultural, 2011). Sostenidos en esta filosofía, los TLD-UNAM se han convertido en una verdadera opción para aprender o simplemente disfrutar de esta actividad. Los TLD-UNAM se imparten bajo la premisa de que “La danza no es solo para los expertos” y todos los semestres convocan a decenas de personas que quieren explorar las posibilidades de su cuerpo.

Capítulo 2. Formación de cuerpos actuantes.

En este apartado desarrollo brevemente la noción de Cuerpo actuante, de manera que sirva como referente para comprender el sentido de la propuesta. Comienzo por recuperar la noción de Merleau Ponty basándome principalmente en el texto de Ferreiro (2002), para posteriormente relacionarlo con experiencias previas del taller de Teatro Danza y la noción de experiencia de Dewey (2008). Después me refiero al papel del docente como agente que propicia experiencias de cuerpo actuante y concluyo enunciando algunas pautas metodológicas que considero son la columna vertebral del taller, mismas que guiaron las acciones de la propuesta de intervención.

Considero que la ruta que elegí es pertinente para procesos similares en el ámbito de la educación no formal, para: resaltar la importancia de la profesionalización de talleristas enfocados en el trabajo de lo corporal; sistematizar metodologías en procesos de talleres recreativos no escolares; y para valorar los procesos de aprendizaje de los participantes de estos talleres y considerarlos como un terreno fértil para la formación de una ciudadanía democrática y libre, con el derecho a experimentar y disfrutar el arte a través de vivir sus cuerpos actuantes.

2.1 Sobre la noción de cuerpo actuante.

Los actores y bailarines, entre otros artistas escénicos, tenemos el privilegio de llevar a cabo procesos de autoconocimiento corporal durante nuestra formación profesional. Aprendemos recursos y técnicas para utilizarlas en procesos creativos escénicos que nos permiten tener un diálogo más estrecho con nuestra corporalidad, y así, expandir las dimensiones de nuestra percepción interior y exterior. Como lo menciona Ferreiro (2002), “el bailarín [y también el actor] lo que tiene siempre enfrente es un cuerpo en construcción permanente para que responda a su necesidad de comunicar al mundo su propia vivencia, su propio modo de estar en el mundo” (Ferreiro, 2002, p. 143).

Esta apertura de conciencia corporal encausada en un campo de exploración creativa puede ofrecer un amplio abanico de posibilidades técnico-expresivas que vayan más allá de la escena. Considero que la experiencia de habitar el cuerpo a través del

movimiento corporal estético no debería ser solo privilegio de actores y bailarines, sino de toda aquella persona que quiera ampliar sus fronteras de percepción y expresión. Una alternativa para hacerlo es a partir de talleres artísticos no escolares en los que se promueva una experiencia del movimiento para conocer, reconocer y reencontrarse con el cuerpo.

Al respecto retomaré una idea de la maestra Delgado en la que habla principalmente de cómo el movimiento es motor para conocer la vida, y cómo a través de él podemos interactuar y comunicarnos:

Si aceptamos que el movimiento es la experiencia básica de la existencia; que la percepción, el pensamiento y el sentimiento son en sí mismos movimientos; que este es el medio por el cual el hombre afina y expande su conocimiento; que además de ser un vínculo entre la actividad interna del hombre y el mundo que lo rodea es el eslabón que nos permite actualizar respuestas, entonces lo podremos reconocer como el acceso más directo al aprendizaje y la autoeducación que es la facultad humana por excelencia. (Delgado, 2002, párr. 3)

En el mismo sentido, Margarita Baz, citada en Ferreiro (2002), expresa: “No tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo” (p. 128), soy, pertenezco y transito como cuerpo, movimiento y mundo, por tanto, también soy transformación incesante en constante comunicación.

En el viaje de esta investigación tuve encuentros con textos que referían esta concepción sobre el cuerpo, cercanas a la manera en que lo concibo en el taller de Teatro Danza y al tipo de experiencias que pueden propiciarlo. El texto *Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza* de Alejandra Ferreiro (2002) me invitó a indagar sobre el cuerpo actuante, mirada que propone Merleau- Ponty desde la fenomenología de la percepción.

Desde dicha mirada nuestro cuerpo es esa esfera que contiene una inmensa historia dada por percepciones, concepciones, pensamientos, juicios, actos de voluntad, sentimientos, sueños, fantasías, etc. Si existe la conciencia activa de las dimensiones de mi esfera-cuerpo, entonces está la posibilidad de ampliarlo aún más cuando lo considero

como ser que se entrama con el mundo y que por lo tanto participa de la experiencia de un mundo en transformación continua (Ferreiro, 2009).

Para existir como cuerpo es evidente la necesidad de reencontrarme, de reconocermelo como ser que existe en el mundo, que asume su posibilidad de moverse y de transitar como cuerpo, de pertenecer a ese cuerpo y a ese mundo en que se mueve. Esto es lo que concibo como un cuerpo propio, un cuerpo que se es, que de manera simultánea se habita, se siente, se percibe, se piensa, se mueve. Un cuerpo propio que está relacionado con la conciencia del mundo en el que vive, de su contexto presente y que a la vez se nutre de él. Al estar en el mundo presente, se reconstruye a sí mismo al mismo tiempo que reconstruye al mundo. Al respecto Merleau-Ponty afirma:

En tanto que tengo un cuerpo y que actúo a través del mismo en el mundo, el espacio y el tiempo no son para mí una suma de puntos yuxtapuestos, como tampoco una infinidad de relaciones de los que mi consciencia operaría la síntesis y en la que ella implicaría mi cuerpo; yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo (*a l'espace et au temps*) y mi cuerpo... los abarca... Mi cuerpo toma posesión del tiempo, hace existir un pasado y un futuro para un presente; no es una cosa, hace el tiempo en lugar de sufrirlo (citado en Ferreiro, 2002, p. 133).

Y eso solo podría ser dado en un cuerpo que está habitando en el “aquí y el ahora”, un cuerpo en acción que esté consciente de su presente en el tiempo y en el espacio, creándolo y creándose. Merleau-Ponty nombra a este cuerpo, cuerpo actuante el cual construye “...un tiempo propio, una posibilidad singular, una alternativa distintiva de significación, un nuevo sentido del mundo, el cuerpo rompe con la condición reproductiva y rutinaria del cuerpo habitual” (citado en Ferreiro, 2002, p. 142).

En este sentido el taller de Teatro Danza tiene como uno de sus objetivos propiciar experiencias donde el alumno pueda habitar su cuerpo y actuar en el presente para construir un futuro deseado. “El cuerpo actuante constituye una potencia que responde aquí y ahora a una situación que compromete todo el conjunto de su experiencia en un *proyecto* determinado” (Ferreiro, 2002, p. 142).

Los participantes descubren su posibilidad de moverse en el mundo, su posibilidad de habitar un tiempo y un espacio y moverse en ellos y con ellos de manera consciente, apuntando así a una proyección futura de sí mismos. “El cuerpo actuante, aquel que involucra un proyecto propio, responde comprometido a un desafío que se le presenta en el aquí y ahora” (Ferreiro, 2002, p. 142).

En la experiencia he podido ver cómo en ocasiones hay un cambio evidente a partir de un instante en que el participante pudo observar la posibilidad de crear “algo” en una actividad, es entonces, cuando se presenta una oportunidad en la que puede asumir su “capacidad del sujeto para operar sobre sí mismo, para constituirse en potencia... capacidad de transformación y producción de nuevas condiciones”, mismas que lo colocan en la posición de un cuerpo actuante (Ferreiro, 2002, p. 142).

2.2 La experiencia del cuerpo actuante

Para vivir la experiencia de cuerpo actuante se necesita en primer lugar explorar y tener experiencias de habitar el cuerpo de manera que pueda “operar sobre sí mismo” y tener la capacidad de generar “nuevas condiciones” para vivir en un mundo que está en constante movimiento. El cuerpo no es una cosa que me transporta, yo soy el cuerpo que decide transformarse con el mundo.

El proponer el taller de Teatro Danza a la Dirección de Danza de UNAM inició como una propuesta que surgió de las reflexiones de mi práctica docente y de mi deseo por compartir el gozo de danzar y moverse para transformar el cuerpo, el tiempo y el espacio: afinidad muy estrecha con la mirada del cuerpo actuante. Es muy importante mencionar que durante el tiempo que impartí el taller, los alumnos escribían o verbalizaban sus experiencias de ejercicios y algunos de sus relatos los relacioné con habitar un cuerpo actuante:

...ha sido en el taller de Teatro Danza donde he sentido que he podido entablar un diálogo con mi cuerpo, no se trata de aprender una rutina perfectamente ejecutada, se trata de escuchar mi rodilla izquierda, mi cuello, mi talón, mi coxis, mi espalda, mi pecho... ¡ellos me hablan también! Me ha maravillado experimentar mi cuerpo como una orquesta donde cada parte tiene un sonido,

no solo la mente, cada una se expresa en una melodía que poco a poco va armonizando con las demás. Mi cuerpo ya no me es ajeno, ya no es más el estuche de una mente trabajadora (Relatos de alumnos, 2010).⁷

En este caso hay dos ideas que me interesa destacar, “experimentar el cuerpo como orquesta” y “Mi cuerpo ya no me es ajeno”, ambas que se complementan con la siguiente:

Ahora siento un cuerpo extenso, que va más allá de mi piel; me siento más alta, sonrío sin proponérmelo, saludo a mis vecinos, les ofrezco ayuda, percibo más cosas; es como si mi visión se hubiera extendido también. Soy más alta, peso más, solté un poco los mundos de mi cabeza para estar aquí, en el instante presente, sin pensarlo (Relatos de alumnos, 2010).

En esta ya puede verse cómo asume su cuerpo como propio, lo cual le permite ir más allá del presente para establecer relaciones con su realidad y mirar la posibilidad de generar un proyecto.

Y esto es realmente bueno, para alguien como yo cuyo trabajo requiere muchas horas frente a un libro o la computadora. El cuerpo se duerme, se vuelve torpe, se aleja de los pensamientos, los sentimientos, se convierte en el costal de un ropavejero que lo carga sin cuidado. Ahora, tengo conciencia de mi cuerpo, estoy más pendiente de él, lo cuido, porque no importa donde esté, aunque no diga nada, sé que él hablará por mí (Relatos de alumnos, 2010).

La alumna nos comparte cómo ha sido este habitar dentro de la clase y cómo esta experiencia ha trascendido las fronteras del aula para llevar esta cualidad corporal a su vida cotidiana, ella tuvo la capacidad como individuo de “operar sobre sí misma” de “constituirse en potencia” y tener la capacidad de transformarse y generar “nuevas condiciones” de vivir (Ferreiro, 2002, p. 142).

⁷ Estas citas son fragmentos del relato que hace una alumna en un escrito para la evaluación final del taller semestral de Teatro Danza en julio del 2010, a los que referiré como Relatos de alumnos.

Al respecto, desde la disciplina teatral, Augusto Boal (2002) dice que el teatro “debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue” (p. 24).

La acción-reflexión es un elemento fundamental en la conformación de cuerpos actuantes y una fase importante en el taller que se expresa a través de la escritura y el diálogo, me parece que el verbalizar-escribir sobre las experiencias vividas enriquece el aprendizaje a través de la escucha del otro compañero y de la escucha de la propia voz. Ferreiro (2002), desde una mirada fenomenológica menciona:

En el momento en que puedo reflexionar un acto, puedo construir otros actos, otros universos: puedo elaborar un *proyecto* (p. 143). ...percibir el cuerpo propio supone revivir una significación dada, una memoria de un cuerpo habitual que sirve al presente, pero siempre lanzado hacia un horizonte futuro, hacia un proyecto corporal, por el que es posible el aprendizaje de nuevas habilidades. Percibir el cuerpo propio supone confundirnos en él, descubrir sus historias y vislumbrar sus futuros en un presente en el que no somos ni objeto ni pensante, solo somos del mundo” (p. 136).

Si bien el texto de Ferreiro está enfocado y dirigido hacia el estudio del cuerpo en la danza profesional, esta mirada fenomenológica es también viable para un taller libre. El taller de Teatro Danza tiene como uno de sus objetivos propiciar experiencias donde el alumno pueda habitar su cuerpo y accionar en el presente para construir un futuro deseable.

Por otro lado, la experiencia personal dentro de procesos creativos y educativos adquiere una gran importancia por la organización y los significados que la persona le otorga a lo vivido, pero es necesario que lo percibido pase a un plano de conciencia a través de un proceso de integración que surge de la comparación y análisis de experiencias perceptivas y pensamientos anteriores, lo cual relaciono con el concepto de experiencia integral de John Dewey (2008).

En toda experiencia integral hay una forma porque hay una organización dinámica. Llamo dinámica a la organización porque emplea tiempo para completarse, porque es un crecimiento. Hay un principio, un desarrollo, un cumplimiento. El material es ingerido y digerido por medio de la interacción con esa organización vital de los resultados de una experiencia anterior, que constituye la mente del que la elabora (p. 64).

Desde la visión de Dewey para que pueda darse una experiencia siempre existe un componente reflexivo que permite significar lo vivido para integrarlo en un flujo continuo de experiencias. Lo que los participantes perciben durante las actividades (ingerir) genera procesos de reflexión y análisis (digerir) que articulan lo vivido con otras experiencias y reconfiguran el cuerpo propio. Eso es justo lo que permite proyectar hacia el futuro a partir de la conciencia de la experiencia presente.

2.3 El papel del maestro en la formación de cuerpos actuantes

En mi formación profesional (escolar e independiente) en el teatro y la danza, hubo clases que tuvieron una mayor resonancia en mi desarrollo y estas se caracterizaron por el equilibrio entre lo técnico y lo expresivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Pienso que un factor importante era la manera en que los maestros impartían esas clases y la concepción que tenían del cuerpo, como una unidad integrada e indisoluble, es decir, que no está fragmentado en cuerpo físico, mente, emociones, sensaciones.

El que los alumnos de un taller puedan concebirse como seres integrados, modifica su estar en la vida, pues ello establece un terreno fértil para la creación de un ser autónomo, propositivo, decisivo y como un canal privilegiado de comunicación consigo mismo y con su entorno, en el “aquí y ahora”.

En este sentido, para percibirse como un cuerpo actuante es necesario que primero puedan reconocerse como seres integrados, por lo que es importante que el maestro pueda propiciar el surgimiento de experiencias para integrar cuerpo, mente, emociones y sensaciones.

Pienso que el vivir experiencias de cuerpo actuante en el teatro y la danza facilita que quienes las vivieron puedan llevarlas a la cotidianeidad. Le toca al maestro lograr

proponer situaciones en las que los participantes vivan el acontecer del movimiento de una manera consciente, desde su contexto, su presente, su historia corporal, sus posibilidades al moverse, de manera que sus recursos de inventiva se abran (Laban, 1984).

La generación de discursos expresivos puede ser más enriquecedora cuando se viven procesos de reconocimiento de la manera en que se habita el cuerpo.

Buscar en el desarrollo de la sesión que la expresión artística sea una forma de incluir totalmente el movimiento y la creación de formas y ritmos como una forma unificada que expresa valores internos sin otro propósito más que el de expresar, mostrar, dejar ver, compartir, comunicar. Ullmann (1984) habla de una totalidad al apoderarse del movimiento, una integración de los impulsos físicos con los impulsos del imaginario, experiencia que provoca la sensación de “estar en el propio cuerpo” (p.120), es decir, ser más consciente del movimiento corporal en el aquí y ahora.

En estos procesos en los que a la distancia puedo vislumbrar una situación similar a la formación de cuerpos actuantes, veo una fuerte influencia de los maestros. Como dice Le Breton (2010): “Toda educación se realiza a través de un tono personal del profesor, del estilo de su presencia en el mundo. Esa relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera” (p.28). Acciones que trascienden el abordaje de contenidos técnicos y conceptuales en una sesión.

Este autor distingue entre maestro de sentido y maestro de verdad, y para el caso de este trabajo me interesa hablar un poco del primero, pues considero corresponde a la idea de maestro que me he formado para esta propuesta.

El maestro de sentido, “sabe que solo el alumno posee una respuesta y que éste debe recorrer a su propio ritmo el camino hacia ella” (Le Breton, 2010, p.29). Es por ello que el maestro se convierte en un guía, generador de condiciones para el surgimiento de experiencias y quizá mentor de los alumnos.

La enseñanza del maestro de sentido reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo. La

finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber sentir, saber degustar el mundo, etc., una apertura del sentido y los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano (Le Breton, 2010, p.29).

En la cita anterior podemos encontrar mucha cercanía con las condiciones necesarias para la formación de cuerpos actuantes, donde el alumno es consciente de sus recursos y se asume como constructor de sus experiencias de aprendizaje.

Cuando las sesiones de trabajo en el taller se desarrollan en este sentido en la construcción del proyecto propio, “el ideal de la lección es proporcionar el presentimiento de una respuesta que busca su camino... el descubrimiento de una nueva evidencia que ofrece al alumno una mayor latitud de pensamiento y de acción en su campo cultural y social.” (Le Breton, 2010, p.30)

El maestro se convierte en un mediador para que el alumno se descubra a sí mismo, se encuentre con sus propios recursos expresivos y descubra nuevas posibilidades de relacionarse con su mundo. En ocasiones esta mediación ni siquiera requiere de palabras, sino de una presencia particular del maestro que invita y permite la búsqueda. Es entonces cuando el papel del maestro se vuelve tan importante o incluso más importante que los contenidos que se abordan en la clase pues “cualquier contradicción entre la manera de comportarse hacia los alumnos y la naturaleza de sus palabras neutraliza el mensaje explícito” (Le Breton, 2010, p.31), o bloquea la disposición al encuentro con las experiencias de aprendizaje.

La calidad de la presencia en el trabajo de mediación que hace el maestro, se vuelve un poderoso elemento que determina las condiciones para el surgimiento de experiencias de cuerpo actuante. Presencia cuyo origen lo ubico en la escucha y una atención consciente a lo que sucede en los participantes de la clase y el curso que va tomando el proceso.

2.4 Pautas del taller de Teatro Danza para la formación de cuerpos actuantes

Estas pautas tienen que ver con una concepción de la danza y el movimiento que me parece apropiada para el taller de Teatro Danza y que he asumido a partir de mi

experiencia y reflexión. Aun cuando están relacionadas también con el diseño de las sesiones de intervención, me interesa colocarlas en este apartado debido a que se encontraban presentes antes de pensar en esta investigación y a que funcionaron como base para el análisis del taller.

- Cada persona tiene una historia personal que se manifiesta en una historia corporal y mundos imaginarios propios, lo cual puede ser un gran potencial de expresión corporal representativo de sí. El medio es el movimiento corporal con energía que venga desde dentro “surgida de toda una gama de impulsos, intenciones y deseos” (Laban, 1984, p. 111).
- Todos los participantes tienen la posibilidad de bailar, ya que el movimiento corporal es característica y peculiaridad de todas las acciones del ser humano (Ullmann, 1984, p.112). Ullmann expresa que el movimiento es un elemento básico de la vida y existe en todos nosotros, sin embargo es preciso tomar conciencia de ello, en nuestro cuerpo, en el espacio y tiempo que habitamos, darnos cuenta de la existencia de las personas con las que compartimos el movimiento, “aprender a reconocer sus principios y experimentar sus formas” (Ullmann, 1984, p.133).
- Tener/tomar “riesgo responsable”. Es importante que los participantes conozcan y re-conozcan las fronteras de su potencial corporal actual, tanto sus habilidades como sus limitaciones, tener la apertura de aprender otras maneras y des-aprender sus propios movimientos- acciones habituales y trascender sus fronteras de comodidad.
- La técnica es tan importante como la expresividad y viceversa. Al respecto Ullmann dice que una danza “liberada de un estilo ideado según pautas específicas; pero de ninguna manera debe de ser caóticamente libre...En la danza educativa, cuyo objetivo es ayudar a la persona a tomar conciencia y reafirmar su propia potencialidad, aprender a relacionar y aumentar la capacidad de respuesta y habilidad para comunicarse, el equipo técnico, en primer término, tiene que servir a ese fin” (Ullmann, 1984, p.119).
- La experiencia de vivir un proceso de integración grupal es fundamental para el desarrollo individual. Las acciones de compartir, conocer, intercambiar,

discutir, negociar, consensuar en un espacio de juego y exploración llegan a ser un estímulo significativo que fortalece y motiva al grupo y a cada uno de sus integrantes.

- Importancia del proceso sobre el producto o resultado. Las experiencias y el proceso vivido en clase toman mayor relevancia, en oposición al dominio y eficacia de una habilidad para presentarla y calificarla.
- La percepción del cuerpo como propio, lo cual fomenta y fortalece las actitudes de decisión, responsabilidad, autonomía en la acción dentro de los procesos de expresión artística.

Al revisar el punteo anterior encuentro congruencia con la intención central del taller y la noción de cuerpo actuante que se pretende promover. Estas pautas son necesarias para completar la mirada de los siguientes apartados y se complementan con lo expuesto en los capítulos 3, 4 y 5.

Capítulo 3. Propuesta de intervención

Este apartado incluye el relato reflexivo del momento de diseño del taller y explica la manera en que se planearon las sesiones, para que pueda observarse la lógica del proceso. Concluye con la descripción de los contenidos conceptuales considerados en la propuesta para dar a conocer sus fundamentos.

En mis primeras experiencias de impartición del taller de Teatro Danza en la UNAM, la planeación de todo el semestre la construía clase con clase; entonces tomaba en cuenta lo que había sucedido en la sesión previa, el ritmo de la clase y los ejercicios, cómo habían respondido los alumnos, las preguntas y comentarios que emergían en el diálogo entre maestra y participantes, las necesidades de ambos; las reflexiones, percepciones y observaciones de mi práctica docente, y si tenía relación y coherencia lo que pensaba y lo que quería transmitir.

Otro factor que intervenía en mi práctica docente era mi presente como artista escénica, pues el entrenamiento, la investigación teórica y mi práctica profesional en la escena detonaban reflexiones que me nutrían, me generaban preguntas, me movían constantemente de lugar. Por supuesto, las pautas expuestas al final del capítulo 2 son los que han dado sustento y son la esencia del taller.

El segundo semestre que impartí tenía una gran necesidad de contar con una estructura sólida y me sentía con más confianza gracias a la experiencia del curso anterior. Así que seleccioné los ejercicios y maneras de transmitir que me habían “funcionado”, y modifiqué o quité los que consideraba que no aportaban al taller. Llegaba a clase con una propuesta concreta, ejercicios, tiempos y maneras de impartirla, pero noté que las experiencias no correspondían a lo imaginado y planeado. A veces salía de clase con una fuerte sensación de frustración, pues en aquellas experiencias exitosas que había tenido con el grupo anterior, con el grupo actual no tenía la misma respuesta. ¿Por qué si ya lo había planeado con tanto detenimiento no había “buenos resultados”? Aunque parezca muy obvio, me di cuenta de que las características, deseos y necesidades de los alumnos eran diferentes a los del semestre anterior. Así que otra vez opté por modificar y reestructurar en relación con las condiciones y necesidades. Impartía

clase a dos grupos durante el mismo semestre y aunque utilizaba la misma planeación para ambos, las experiencias eran muy distintas.

Tenía claras las partes de la clase y los ejercicios que la conformaban, así que para hacer más ligera y nutritiva la experiencia de cada grupo, desarrollaba la sesión combinando lo planeado con propuestas e ideas que respondían a las circunstancias presentes y que surgían de la intuición o el conocimiento adquirido de la profesión. De tal manera que al “escuchar y mirar el aquí y el ahora” me permitió observar y valorar las cualidades particulares de cada grupo y de cada uno de sus participantes. Cada individuo, cada grupo es singular y único.

3.1 Diseño de la propuesta

Durante la maestría adquirí conocimientos y recursos didácticos para planear la propuesta del taller que utilizaría en mi investigación. Mi trabajo, entonces, fue sistematizar las experiencias previas del taller de Teatro Danza, para elaborar el programa del taller y la planeación de las sesiones.

3.1.1 Selección de contenidos

Para seleccionar los contenidos, hice un listado general de los términos y las actividades que utilizaba constantemente en el taller. Después separé los que consideraba que eran contenidos, como: centro de gravedad, líneas de conexión, impulsos, cinco sentidos y estímulo-acción-reacción. Luego quedó una lista larga de actividades y me pregunté qué quería que los alumnos aprendieran de ellas, y así fueron apareciendo otros términos y conceptos, y por tanto otros contenidos. Recapitulé la procedencia de las actividades y contenidos, y en qué cursos los había aprendido, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Origen de contenidos para el diseño del taller de Teatro Danza. Elaboración propia

CONTENIDO	PROCEDENCIA
Centro de gravedad	<ul style="list-style-type: none"> - Materias de técnicas corporales y danza en la ENAT. - “Controlología” en el Seminario del Taller Coreográfico de la UNAM. - Curso propedéutico en el CICO
Líneas de conexión centro-extremidades	<ul style="list-style-type: none"> - Materias de técnicas corporales y danza en la ENAT.
Partes de la estructura ósea	<ul style="list-style-type: none"> - Materia de técnicas de movimiento corporal en la ENAT. - Taller “Técnicas actuales para la Expresión Corporal”.
Impulsos	<ul style="list-style-type: none"> - Materias de técnicas corporales y danza en la ENAT. - Curso intersemestral “Dramaturgia del actor/bailarín” en la ENAT. - Laboratorio de voz.
Cinco sentidos	
Relaciones: interna-externa (personal), con el espacio, con el otro.	<ul style="list-style-type: none"> - Materias de actuación, técnicas corporales y danza en la ENAT.
Estímulo-Acción-Reacción	
Tridimensionalidad del cuerpo: altura-vertical, ancho-horizontal, profundidad-sagital.	<ul style="list-style-type: none"> - Materias de actuación, técnicas corporales y danza en la ENAT. - Curso “Coreografía y sus múltiples conexiones con el arte actual” materia optativa de Concentración complementaria en la ENAT. - Taller “Técnicas actuales para la Expresión Corporal”.

Tiempo Velocidad: Lento, rápido, "normal".	<ul style="list-style-type: none"> - Materias técnicas corporales y danza en la ENAT. - Curso "Coreografía y sus múltiples conexiones con el arte actual" materia optativa de Concentración complementaria en la ENAT. - Taller "Técnicas actuales para la Expresión Corporal".
Lo simbólico y lo representacional.	<ul style="list-style-type: none"> - "Dramaturgia del actor/bailarín". - "Composición escénica y coreográfica".
Maximizar-minimizar	<ul style="list-style-type: none"> - Materias técnicas corporales y danza en la ENAT. - "Danzar el teatro". - "Dramaturgia del actor/bailarín" en la ENAT. - "Composición escénica y coreográfica".
Transporte de movimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Curso "Coreografía y sus múltiples conexiones con el arte actual" materia optativa de Concentración complementaria en la ENAT

A partir de las experiencias que he tenido en la práctica docente y específicamente en la impartición del taller de Teatro Danza, fui definiendo algunos de los contenidos conceptuales para la implementación del proceso de esta intervención.

Al impartir el primer taller de Teatro Danza tenía una idea de la estructura de la clase que surgía a partir de una necesidad personal de que los alumnos tuvieran conocimientos y experiencias tanto de técnica de movimiento como de expresividad, y así hacerles notar la importancia y equilibrio de ambos en un proceso de aprendizaje vinculado a la expresión corporal escénica. Aunque ya había dado el taller otros años, ahora tenía que definir los contenidos que enseñaría, por lo cual realicé una recapitulación de ejercicios y momentos relevantes y me volví a hacer las siguientes preguntas: ¿qué me gustaría aprender en un taller de teatro danza? ¿qué de todo lo que he enseñado me ha parecido importante y significativo?

Así, surgen respuestas inmediatas de contenidos que considero indispensables en el proceso del taller y para que a los alumnos les sirvan como recursos aplicables en cualquier otra rama de las artes escénicas o en la vida misma.

Estos contenidos son:

- el centro de gravedad,
- líneas de conexión,
- los cinco sentidos,
- partes del cuerpo,
- impulsos,
- lo simbólico y lo representacional, y
- la voz.

En un segundo momento pensé en los contenidos de espacio, tiempo y el otro (compañero), pero tenía duda de ubicarlos como temas, pues, aunque es evidente que son elementos base de la danza y el teatro, y los nombraba constantemente en la mayoría de las actividades, no los consideré como temas específicos para explicar a los alumnos. Sin embargo, seguían siendo elementales en el proceso de este taller y también los definí como conceptos:

- yo espacio,
- espacio-cuerpo tridimensional
- yo tiempo,
- relación yo-espacio-tiempo-el otro (compañero).

Por último, elaboré el siguiente listado de elementos, que, aunque no consideré como contenidos estuvieron presentes y fueron importantes como eslabones en el proceso de aprendizaje:

- intersección centro de gravedad y líneas de conexión,
- estímulo-acción-reacción,
- comandos/direcciones de movimiento,
- maximizar y minimizar, y- transporte de movimiento.

3.1.2 Organización de contenidos

A continuación, explicaré cómo definí el orden de los contenidos. Para decidir el orden de los contenidos los dispuse en tres columnas y los agrupé pensando en una importancia jerárquica dentro del taller, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. *Presentación de los contenidos en forma horizontal. Elaboración propia.*

A	B	C
Centro de gravedad	Yo espacio	Intersección del centro de
Líneas de conexión	Espacio- cuerpo	gravedad y líneas de conexión
Cinco sentidos	tridimensional	Estímulo Acción-Reacción
Partes del cuerpo	Yo-tiempo	Comandos/Direcciones de
Impulsos de movimiento	Relación Yo- Tiempo-	movimiento
Lo simbólico y lo representacional	Espacio- El otro	Maximizar y Minimizar
La voz		Transporte de movimiento

De esta manera los contenidos de la columna A serían colocados al inicio del taller, posteriormente abordaría los de la columna B, y al final estarían los de la columna C, pensando que por lógica tendrían que ser enseñados de una manera jerárquica. Entonces hice una sola columna verticalmente con el orden A, B, C, sin embargo, los contenidos de la columna C quedaban totalmente desfasados del contenido-base al que estaban ligados y por tanto dejaban de tener sentido en la estructura.

1. Centro de gravedad
2. Líneas de conexión
3. Cinco sentidos
4. Partes del cuerpo
5. Impulsos de movimiento
6. Lo simbólico y lo representacional
7. La voz

8. Yo espacio
9. Espacio- cuerpo tridimensional
10. Yo-tiempo
11. Relación Yo- Tiempo- Espacio- El otro
12. Intersección del centro de gravedad y líneas de conexión
13. Estímulo Acción-Reacción
14. Comandos/Direcciones de movimiento
15. Maximizar y Minimizar
16. Transporte de movimiento

Así que seguí dejando como contenidos base los de la columna A, y fui integrando los otros por asociación directa con el contenido base.

1. Centro de gravedad
2. Líneas de conexión
3. Intersección del centro de gravedad y líneas de conexión
4. Cinco sentidos
5. Impulsos de movimiento
6. Estímulo Acción-Reacción
7. Partes del cuerpo
8. Comandos/Direcciones de movimiento
9. Lo simbólico y lo representacional
10. Maximizar y Minimizar
11. Transporte de movimiento
12. La voz
13. Yo espacio
14. Espacio- cuerpo tridimensional
15. Yo-tiempo
16. Relación Yo- Tiempo- Espacio- El otro

Observé la secuencia y noté que los contenidos iniciales en relación con las actividades que proponía en el taller conducían a vivir experiencias mayormente introspectivas. Entonces recordé que en semestres anteriores cuando invertía demasiado tiempo en la introspección, percibía en las clases el tiempo más aletargado, se tornaban pesadas y algo cansadas las sesiones, notaba que algunos alumnos perdían cierto interés y optaba por incluir más movimiento y juego. Entonces, necesitaba dosificar contenidos y actividades para equilibrar la introspección en el estudio de la movilidad corporal interna con relación al cuerpo-espacio exterior. Jugar con el desplazamiento en el espacio del movimiento corporal y que los alumnos fueran conscientes de ello. Necesitaba cambiar el ritmo de la clase en una constante de afuera-adentro y el contenido Yo-espacio tenía las características para propiciarlo. Eso me condujo a tomar en cuenta la elección de actividades de los primeros contenidos, procuraba que fueran actividades que generaran experiencias que en cierta manera fueran equilibradas entre un modo introspectivo y perceptivo interior, y ligarlos posteriormente a la acción física externa y en relación con el espacio y la interacción entre los compañeros.

También me percaté de que los contenidos Yo espacio, Espacio- cuerpo tridimensional, Yo-tiempo, Relación Yo- Tiempo- Espacio- El otro, quedaban al final del temario y pensé que jerárquicamente no podía quedar en ese orden pues considero que son temas que tocaba constantemente y su importancia radicaba, sobre todo, en la generación de experiencias en donde los alumnos pudieran relacionarse con el exterior y con el hecho escénico: ¿Cuándo? ¿En dónde? ¿Con quién? Así que necesitaba integrarlos dosificadamente en toda la estructura.

Y finalmente la propuesta de estructuración quedó en el siguiente orden.

1. Centro de gravedad
2. Líneas de conexión
3. Relación: Yo espacio
4. Intersección del centro de gravedad y líneas de conexión
5. Cinco sentidos
6. Impulsos de movimiento
7. Partes del cuerpo
8. Lo simbólico y lo representacional
9. Espacio- cuerpo tridimensional
10. Comandos/Direcciones de movimiento
11. Estímulo Acción-Reacción
12. Yo-tiempo
13. Relación Yo- Tiempo- Espacio- El otro
14. La voz
15. Maximizar y Minimizar
16. Transporte de movimiento

Posteriormente realicé un ejercicio propuesto por mi asesora de tesis, elaborar un cuadro de estructuración de secuencias de aprendizaje según Hilda Taba, quien propone estructurar secuencias de actividades según cuatro tipos: *de introducción*, *de desarrollo*, *de generalización* y *de culminación* (Ferreiro y Lavallo, 2014).

3.1.3 Desarrollo de secuencias de aprendizaje

En cuanto leí el documento sobre las secuencias de aprendizaje imaginé que las etapas estarían distribuidas con límites muy definidos, es decir, en cuanto sucede una etapa concluye por completo para dar inicio a la siguiente etapa. Por ejemplo, para el concepto de centro de gravedad imaginaba que serían solo 2 sesiones para *introducción*, 2 para *desarrollo*, 2 para *generalización* y 4 para *culminación*.

Sin embargo, tenía dudas de que todo fuera tan “cuadrado” y determinante en un proceso de aprendizaje. También tenía dudas de mí, me cuestionaba el por qué me

costaba tanto trabajo acotarme a estructuras “duras”, dudaba de la calidad y cualidad de mi trabajo teórico y reflexivo. Cuestionaba el para qué del ejercicio, no le veía sentido hacerlo pues pensaba que no era real con la organicidad de las experiencias vividas en clase. Hasta, en cierto sentido, me fui alejando de las asesorías, pues con este ejercicio en específico me sentía encorsetada en el proceso de la investigación. Pensaba que la representación de esa secuencia de aprendizaje sería real, únicamente, si estuviera basada solo en el conocimiento teórico, y como ya tenía la experiencia práctica, entonces me preguntaba qué sentido tenía hacerlo.

Finalmente retomé y concluí el ejercicio para hacer la estructuración de secuencias de aprendizaje. Comencé a elaborarlo recordando una plática que tuve con una maestra de danza y teatro, en la que conversábamos sobre la importancia de la estructura y la improvisación en ciertas obras. Una improvisación necesita de estructura para no expandirse y “perdersé” en el todo y terminar siendo ambiguo, necesita de ciertas consignas, de ciertas boyas por las que pasar. El hecho de tener una estructura no quiere decir que debo hacer únicamente lo que está descrito, la estructura es para acotar, para transitar, para guiar. Como sucede en las improvisaciones de teatro, la importancia radica en tener ciertas consignas para cumplir o lograr el objetivo del personaje y que pueda ocurrir la situación esperada. Y el teatro también es orgánico por: estar con el otro, vivir lo que sucede en el presente, en “el aquí y ahora”. Entonces ambas se complementan, estructura e improvisación.

También recordé que una de mis intenciones de entrar a la maestría era para conocer recursos teóricos y metodológicos que me permitieran sistematizar la experiencia de lo vivido. Pensé que era importante tener un mapa del cual asirme para que la experiencia de mi viaje pudiera ser acotado y no perderme, y que en ese viaje al explorar otras cosas podría ampliar mi mapa vivencial y de conocimiento. Las estructuras pueden ser flexibles, la experiencia orgánica puede vivirse de una manera organizada y acotada.

Opté por leer y analizar con más detenimiento y con una visión un poco más amplia de las distintas cualidades que puede tener una estructuración.

Ferreiro y Lavalle (2014) haciendo referencia a Taba menciona que se puede estructurar de tal forma que se permita “el desarrollo gradual y pausado de los procesos cognoscitivos de los estudiantes” y “atender simultáneamente a los procesos de construcción, apoyar la promoción de experiencias de aprendizaje y reflexionar acerca de ellas” (p.115).

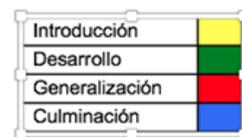
A propósito de esta idea, pienso que es necesario un tiempo específico para enfocarse en la aplicación y procesos particulares de las secuencias de actividades (esto dependiendo del grado de profundidad, importancia y énfasis que quisiera dar a cada contenido); sin embargo, el proceso de las actividades puede abarcar y transitar de manera simultánea con otros tipos de secuencias. Considero que el desarrollo de los cuatro tipos de secuencias de actividades (de introducción, de desarrollo, de generalización y de culminación) pueden tener una cualidad determinada, iniciar y concluir sin empalmarse con otras secuencias, pero también de simultaneidad. Pienso que hay secuencias de actividades que, aunque sean de diferente etapa de aprendizaje se pueden proponer, y por lo tanto suceder, en una misma sesión y de tal forma también pueden suceder así los procesos de aprendizaje en los alumnos. Se puede estar viviendo el proceso de las actividades *de introducción* y después de iniciado comenzar con las secuencias de actividades *de desarrollo*, es decir experimentar dos procesos de secuencias de aprendizajes paralelamente.

Empecé a recordar las experiencias de clase, las actividades y consignas, progresión de las clases, los comentarios y reflexiones de los alumnos durante las sesiones al finalizar el semestre, y al poner de nuevo en práctica la representación de la tabla, la dosificación de las etapas se modificó.

Tenía una condicionante importante: 10 sesiones del semestre del taller de Teatro Danza eran para la implementación de los contenidos y 6 para el montaje escénico. En ese momento tenía enlistados dieciséis contenidos para distribuirlos en las 10 sesiones propuestas para la implementación de la intervención. Y abordé el ejercicio en el orden que los contenidos habían quedado en el último listado.

Tabla 3. Dosificación de contenidos según tipos de secuencias de Hilda Taba

Contenido	Número de sesión									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Centro de Gravedad	Introducción	Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Líneas de conexión		Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Relación: Yo-Espacio		Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Intersección centro de gravedad y líneas de conexión		Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Los 5 sentidos			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Detonadores de impulso de movimiento			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Partes del cuerpo			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Acciones: lo simbólico y lo representacional			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Espacio-cuerpo tridimensional			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Comandos/Direcciones del movimiento corporal			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Estímulo Acción-reacción			Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Relación: Yo-tiempo							Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Relación: yo-espacio-tiempo-el otro							Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Voz							Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Maximizar y minimizar							Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo
Transporte de movimiento							Introducción	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo



Por las características de las *secuencias de introducción* imaginaba que un día podría ser suficiente para su implementación. Pero observé que para algunos contenidos como el del *centro de gravedad*, *Yo-espacio* y los *cinco sentidos* necesitaba disponer de dos sesiones, pues los identificaba con cierto grado de dificultad para su enseñanza y requería más tiempo para explicar e introducir a los alumnos en el tema y generar interés por el contenido en ellos, además de conocer y observar con más detenimiento cómo relacionaban el tema con sus experiencias previas. Y también recordé que los ejercicios que tenía pensado realizar para estos contenidos demandaban de un tiempo más prolongado para que la experiencia sensorial y perceptual pudiera ser más profunda, interesante y significativa. Al respecto Ferreiro y Lavallo (2014, p. 116) menciona que:

La duración de estas actividades, en contracorriente de la mayoría de las prácticas de los docentes, debe ajustarse a las características del tema y las diferencias en los modos de aprender que involucre, pues constituyen también espacios de preparación para desarrollar las capacidades requeridas y enfrentar una nueva

tarea, o bien para orientar el cambio emocional que exija dicha tarea, lo que requiere dedicar el tiempo suficiente para su realización.

En las *secuencias de desarrollo* me percaté de que por las características que describen Ferreiro y Lavalle (2014) sobre el trabajo de Taba, las actividades *de desarrollo* las implementaba el mismo día después de introducir el tema y continuaban ambos procesos, tanto de *secuencias de introducción* como las *de desarrollo* de manera paralela. En el caso del contenido de Impulsos de movimiento, sí determiné los ciclos de inicio y fin de la etapa *de desarrollo* para darle paso a las actividades *de generalización*, pues los alumnos expresaban que era su primer encuentro con el contenido y/o la manera del tratamiento que yo proponía. Entonces consideré necesario darles un tiempo específico a los participantes para experimentar, cuestionarse y reflexionar ante una nueva información antes de continuar con las *secuencias de generalización*. Consideré, a partir de la experiencia previa, que necesitaban de tres a cuatro sesiones para el proceso de desarrollo, análisis y estudio.

Las *secuencias de generalización* noté que no se empalmaban con las *secuencias de introducción*, pero sí estaban en un proceso simultáneo con las *secuencias de desarrollo*, pues recuerdo que los alumnos comentaban sobre sus experiencias y referían las acciones de experimentar, problematizar información y/o reflexiones de experiencias significativas a la par de comparar, contrastar y extraer sus propias conclusiones (Ferreiro, 2011). Y dichas acciones generaban procesos que permitían al estudiante construir una mirada crítica y particular, proceso que seguía en construcción durante todo el semestre y permeaba en el futuro durante el proceso de montaje y en algunos alumnos posteriormente al fin de semestre, en su vida cotidiana y en lo profesional.

Eso lo vi reflejado en la representación de la tabla de estructuración, donde noté que las *secuencias de aprendizaje de generalización* tenían las líneas más prolongadas, que había designado más tiempo de sesiones que a otras *secuencias* y que en todos los contenidos llegaban hasta la última sesión, y de hecho si hubiera una tabla de continuidad posterior a las 10 sesiones la línea de este proceso continuaría.

Y por último, en las *secuencias de culminación* tomé en cuenta los siguientes datos para organizar el inicio de estas actividades: después de cuántas sesiones los alumnos

comenzaban a aplicar los conocimientos de una manera consciente y contundente, tanto en la práctica como en el círculo de comentarios, en qué momento del semestre los ejercicios se comenzaban a complejizar para que los alumnos aplicaran, integraran y fusionaran los recursos aprendidos de una manera decidida, intencionada y consciente. Al menos en la primera mitad del listado de los contenidos las secuencias de aprendizaje de culminación las coloqué en la séptima u octava sesión (véase tabla 3), ya que las secuencias de *introducción*, *desarrollo* y *generalización* habían tenido un proceso específico. Los contenidos de la segunda mitad del listado están colocados hasta la última sesión en algunos contenidos para darle tiempo al desarrollo de las secuencias de *generalización*, otras porque hasta el final de la intervención se podrían aplicar los recursos en ejercicios más complejos y en los últimos contenidos del listado por la premura del tiempo y cercanía al final de la intervención.

Pienso que, aunque las secuencias se hayan aplicado dentro del tiempo de intervención, el proceso de las secuencias de *culminación* seguiría latente durante el proceso creativo del montaje escénico.

Ahora considero que realizar este ejercicio me llevó a la reflexión minuciosa sobre el desarrollo y proceso de aprendizaje del taller Teatro Danza, que podría funcionar también como instrumento de evaluación y para visualizar el proceso formativo que cada uno de los alumnos tuvo en relación con las experiencias de las secuencias de aprendizaje.

3.1.4 Estructura de la clase

Las sesiones del taller estuvieron compuestas por 9 momentos que no necesariamente están presentes en todas las clases, pero que organizan el desarrollo de la sesión. A continuación, se desarrolla brevemente cada uno de estos:

El *tiempo para “aterrizar” al espacio de juego*, consiste en dar unos minutos para que los alumnos vayan llegando al aula o espacio de trabajo, coloquen mochilas y calzado en un área definida, y realicen lo que cada uno considere pertinente para iniciar la clase.

En el *calentamiento o preparación* el objetivo reside en disponer el cuerpo físico y mentalmente para realizar las actividades de la sesión. La idea es generar un ambiente en el cual los alumnos puedan sentirse y percibirse en un tiempo y espacio especiales. Las actividades para este momento pueden ser secuencias específicas y ordenadas para calentar las articulaciones y músculos del cuerpo, o pueden ser actividades de visualización, percepción y/o exploración para disponer al cuerpo de una manera global (física, sensorial, mental y emocional, de manera simultánea).

Para el momento de *técnica de movimiento* propongo actividades para que los participantes puedan obtener recursos que asimilen y puedan aplicar tanto en la escena como en la vida cotidiana.

La *integración grupal* es un momento cuya intención es promover la construcción de relaciones propicias para la colaboración, de manera que los participantes perciban un ambiente de confianza y empatía para desarrollar de la mejor manera la totalidad del curso.

El momento de *exploración* considera un espacio tiempo para experimentar los contenidos propuestos y que los participantes puedan tener la posibilidad de vivir procesos cercanos a los que suceden en la creación artística.

En la fase de *presentar y compartir* los alumnos, de forma individual o grupal, estructuran secuencias que surgen de las exploraciones y las presentan a todo el grupo. Aclaro que la presentación se hace en un ambiente de respeto con la intención de compartir con los compañeros el trabajo generado. No es una demostración, ni una evaluación valorativa, ni un examen de lo aprendido; el alumno-espectador es quien recibirá lo representado como un regalo y/o con una mirada crítica y nutricia.

Juegos coreográficos, es un momento para poner en interacción los elementos aprendidos y que los participantes puedan jugar con distintas posibilidades de composición, y tengan la opción de construir sus propias danzas a partir de lo explorado en relación con lo que ellos quieren expresar en su presente personal.

El *enfriamiento*, permite que los participantes puedan cerrar la sesión según lo que haya sucedido en esta. Se trata de que puedan transitar del espacio expresivo al espacio

cotidiano de manera armoniosa. Haciendo una analogía con el trabajo actoral, sería como pasar del espacio de la ficción a la realidad cotidiana.

Por último, el *círculo de comentarios* sirve para comentar y compartir experiencias vividas en la clase en el ámbito personal y grupal, para posteriormente establecer relaciones con la vida cotidiana, profesional y otras experiencias de clases pasadas.

Con la claridad que me dio la estructuración tanto del proceso, a partir de las secuencias propuestas por Taba según Ferreiro y Lavalle (2014), como de las sesiones, pude pasar a la construcción del programa.

3.1.5 Elaboración del programa del taller

Me enfrenté a la tarea de organizar el material para presentarlo a los participantes. Para comenzar a sistematizar recuerdo que, como si tuviera una mesa rectangular frente a mí, del lado derecho coloque los recursos metodológicos para sistematizar la propuesta y del lado izquierdo los recursos de la experiencia, ideas, intuiciones. Así inicié con el programa del taller, jugando a poner, quitar y cambiar de lugar los elementos derivados del análisis. Tuve que encontrar la manera de sintetizar la información y reflexiones en un documento legible y atractivo para los participantes, por lo que intenté que fuera lo más breve y claro posible. El programa me permitió acotar, concretar, especificar y definir datos e información (Véase Anexo 1. Programa).

Pienso que el tono en que se escribe un programa debe considerar a quién va dirigido, tipo de institución, autoridades, alumnos o, si es para un material de difusión. Considero que la presentación hace una invitación de manera atractiva a un lugar donde se quiere que vayan, como cuando invitas a ver una puesta en escena de teatro o de danza donde quieres que el público vaya deseoso de vivir una experiencia significativa. Uno como docente es el anfitrión enfocado en que el espacio, los materiales, el ambiente, los recursos estén disponibles para que los asistentes quieran regresar con deseos y preguntas.

El objetivo general fue el enunciado más complicado de redactar, aunque ya estaba esbozado en el proyecto de tesis, la acción de sintetizar tantas experiencias en una frase

me llevó mucho trabajo. Este objetivo me parece que es la síntesis y esencia de todo lo que se quiere generar en la experiencia, la intención, lo que quiero lograr.

Para guiarme utilicé las preguntas qué, cómo y para qué.

- ¿QUÉ? Que los alumnos se apropien de recursos de movimiento corporal técnicos y expresivos del teatro y la danza
- ¿CÓMO? A través del juego, la exploración y la integración de ejercicios
- ¿PARA QUÉ? Experimenten el surgimiento de experiencias gozosas al bailar y al moverse, y de esta manera se reconozcan como cuerpos actuantes

Al enlistar los contenidos me di cuenta de que estaba confundiendo los contenidos con las estrategias metodológicas y los objetivos particulares. Un ejemplo de ello es la integración grupal: estaba presente en todas las sesiones a partir de ejercicios que proponía y de experiencias que se generaban y aunque, al comenzar el taller, yo no nombraba explícitamente la importancia de la interrelación grupal, los alumnos notaban que las relaciones entre ellos eran de confianza y respeto. Entendí que era una característica que quería generar en el ambiente del aula, los alumnos lo experimentaban, pero no daba conocimiento o información explícita sobre integración de grupos. Así que lo descarté como contenido y lo coloqué en las estrategias metodológicas, además de considerarla parte de la estructura de la clase.

En la propuesta metodológica del taller incluí la organización de las sesiones y la organización del proceso, el cual quedó organizado en tres fases o etapas:

- 1ª Proceso de enseñanza aprendizaje de recursos técnico-expresivos del movimiento corporal del teatro y la danza, la cual se llevaría a cabo en 10 sesiones.
- 2ª Proceso de creación y montaje de una coreografía con temáticas derivadas de las necesidades expresivas de los alumnos.
- 3ª Presentación de la coreografía realizada mediante un proceso de creación colectiva de alumnos y maestra.

Incluí también algunas pautas o principios a considerar en el desarrollo de las sesiones, como: considerar las indicaciones como una propuesta que permitiera a los alumnos una toma de decisiones que posibilitara y mantuviera el deseo de hacer; la

construcción de relaciones horizontales entre pares y con la maestra; la presencia del juego como uno de los ejes rectores del proceso creativo y de aprendizaje.

El camino que recorrí para llegar al diseño de la propuesta y elaboración del programa me permitió tener mayor claridad para que al momento de la implementación pudiera observar los elementos que están permitiendo acercarse o no a los objetivos planteados y si existe coherencia con los principios metodológicos.

A continuación, desarrollo brevemente cada uno de los contenidos conceptuales, con la intención de fortalecer la propuesta práctica con fundamentos teóricos, lo cual permitirá comprender el origen de los contenidos y vislumbrar hacia dónde pueden moverse según las condiciones del proceso.

3.2 Contenidos conceptuales de la propuesta.

La fundamentación de los contenidos de la propuesta tiene un origen diverso, relacionado con mi propia formación como artista escénica. Es importante decir que no se trata de una base fija, sino que esta puede ir ampliándose o particularizándose a partir de la investigación y el rumbo que tome la necesidad del proceso en el que se implemente. Asimismo, los referentes que utilicé fueron aquellos con los que contaba al momento de intervenir, mismos que siguen en un movimiento constante dadas las cualidades del taller como un laboratorio de exploración escénica corporal.

3.2.1 Centro de gravedad

El centro de gravedad es de gran importancia en las técnicas corporales de distintas culturas, tanto orientales como occidentales. Se le llama de distintas maneras, así como también se consideran “varios centros dependiendo la disciplina” (Franklin, 2010, p.113), pero todos ubicados sobre el eje axial, la mayoría entre la pelvis y el plexo solar (cadera, lumbares, costillas, órganos vitales, músculos transversales). En teatro y danza se consideran varias técnicas para tomar conciencia de esta área y reforzar muscularmente para el movimiento y equilibrio corporal adecuado.

El centro de gravedad lo entiendo como el principal motor de movimiento para un “adecuado uso del cuerpo”, como generador principal de energía, como punto de

encuentro e integración de la estructura ósea y neuro-muscular. Sin embargo, comprenderlo en el cuerpo puede llegar a ser muy complejo, pues las indicaciones para llevar a cabo un proceso de esta naturaleza se pueden dar de tal manera que lleve a los participantes a comprender algo distinto, de tal manera que se esté promoviendo una experiencia que no aporte a potenciar su movimiento. Busco que perciban en su cuerpo la posibilidad de moverse con mayor libertad, esto a través del equilibrio entre tensión y relajación, es decir de la contención-armonía de todo el cuerpo humano (estructura ósea, músculos y órganos), en donde la atención en la respiración adquiere particular importancia.

Al impartir la propuesta les planteo a los alumnos que el centro de gravedad, dentro de la estructura anatómica del cuerpo, se encuentra a la altura de la primera y la quinta lumbar, no tiene una ubicación exacta y depende de la particular fisonomía de cada persona.

Feldenkrais (1995, p.207) refiere que “la fuerza de un cuerpo está determinada por la fuerza del bajo abdomen”, poniendo énfasis en la región pelviana, “los músculos más fuertes del cuerpo unen las articulaciones pelvianas” glúteos y cuádriceps, pues “tienen los mayores cortes transversales de todos los músculos”, mismos que sostienen la pelvis, la columna vertebral y esta a su vez sostiene las costillas (La pelvis y las costillas contienen los órganos vitales). La cintura pélvica constituye el sostén del abdomen y lleva a cabo la unión entre los miembros inferiores y el tronco; “... en cuanto se restringe uno de los posibles movimientos de la pelvis, se pierde fluidez de la acción” (Feldenkrais, 1995, p. 207).

En mi tránsito en el estudio del centro de gravedad he indagado en distintas técnicas con propuestas de especialistas corporales de distintas áreas: de las artes (danza, teatro y canto), de terapias corporales, técnicas somáticas y del deporte. Algunas se contradicen y otras se apoyan, complementan y/o enriquecen entre sí, el punto es llevar un proceso constante de indagación, experimentación y selección. Este proceso se va modificando y va adquiriendo ciertas particularidades según las necesidades y preferencias corporales en turno. El contenido sobre el centro de gravedad, que implementé para la intervención en el taller de Teatro Danza, es el tejido y diálogo entre

distintas propuestas y ejercicios que provienen de: Contrología (Seminario del Taller Coreográfico de la UNAM), Técnica Topf, Release y método Feldenkrais.

La síntesis de esta propuesta se construye a partir de un proceso de indagación y reflexión que se ha llevado a cabo durante dos años en el taller de Teatro Danza de los Talleres Libres de la UNAM. Por lo tanto, la construcción metodológica responde a ciertas particularidades específicas de tiempo (taller de 6 meses) y la diversidad de historias corporales en las personas que integran el grupo. Al respecto Franklin menciona que “no se trata de qué método es el más correcto, sino de darse cuenta de que todos son útiles, según la persona y la situación” (2010, p. 113).

Es importante concebir al cuerpo como unidad y a su vez comprender que está integrado por sistemas que conforman una estructura. Es sustancial estudiar analítica (pensamiento lógico) y experiencialmente (vivencial) estos sistemas, sin embargo, es fundamental retornar a la visión de un cuerpo como unidad, y comprender la relevancia que tiene la relación de dichos sistemas para conformar un todo.

3.2.2 Líneas de conexión

Dentro de la propuesta implementada, se introduce el contenido llamado *las líneas de conexión*, que está totalmente vinculado al centro de gravedad. Para lograr un alineamiento dinámico, como lo menciona Franklin (2010), es necesario ser conscientes de la tensión muscular que se genera al realizar un movimiento para “transferir el peso corporal eficazmente, con la mínima distorsión, tensión y uso de energía” (Franklin, 2010, p. 88) esto desde un punto vista de la biomecánica respecto a la técnica de movimiento corporal. Asimismo, el movimiento de un cuerpo con una alineación inadecuada “predispone al bailarín a lesionarse y a un temprano deterioro de las articulaciones, músculos y tejidos blancos” (Franklin, 2010, p. 88).

Referente a la alineación dinámica, Erick Franklin expone algunos postulados:

- El alineamiento dinámico es el fruto de fuerzas equilibradoras con un esfuerzo mínimo, para compensar la distorsión postural con un aumento de tensión.
- En el alineamiento dinámico, la interacción equilibrada de las articulaciones, los músculos y los sistemas corporales garantiza una transferencia económica de peso a través del ciclo de movimiento deseado.

- El equilibrio se crea contrarrestando las fuerzas en su lugar de origen, no compensando un desequilibrio con un aumento del nivel de tensión.
- El alineamiento es una sensación general del cuerpo, no la fijación posicional de sus partes. Estar centrado es un estado físico que permite al cuerpo moverse con gran libertad sin forzarse en ninguna posición (Franklin, 2010, p. 88).

Sin embargo, tener una postura alineada mientras el cuerpo no se está moviendo no es garantía de que permanezca en el momento de empezar a accionar, así como tampoco lo es con tan solo esconder el abdomen y contraer los glúteos, ni con fortalecer muscularmente la región abdominal, ni con sostener o tensar (Franklin, 2010). Se pueden llevar a cabo estas acciones y aún estar desalineado e inestable en la ejecución del movimiento. “La estabilidad no se alcanza a través de la restricción del movimiento, sino mediante un equilibrio eficaz de las fuerzas”, además de distinguir el tono orgánico y el movimiento “natural” de los músculos, huesos y órganos, tanto del área abdominal (área local) como de sistema completo (activación global) (Franklin, 2010) y sus correlaciones.

En un proceso de aprendizaje es imprescindible que el maestro ofrezca la información cinestésica necesaria y particularizar en el proceso individual de cada alumno. Así como la atención constante de cada alumno sobre sí mismo, tanto en su desarrollo técnico como en la experiencia expresiva. Por lo tanto, es “necesario algún tiempo para que sus cuerpos (perciban), ensayen, acepten y apliquen las nuevas estrategias de sentir, iniciar y experimentar el movimiento” (Franklin, 2010, p. 87).

La experiencia del proceso del contenido de líneas de conexión dentro del taller de Teatro Danza está cimentada en un tejido-diálogo de los Fundamentales de Bartenieff (Fischman, 2001) y la técnica release (DCO, 2012), con distintos especialistas y por tanto distintos estilos técnico-expresivos. Por lo tanto, la síntesis que se genera en la implementación de este contenido adquiere cierta singularidad por la experiencia que he vivido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como intérprete/ejecutante y docente.

3.2.3 Partes del cuerpo. Partes de la estructura ósea

Es necesario estudiar la anatomía, pero una “anatomía para el movimiento”, como la nombra Calais-Germain (2004), quien ha caminado de la danza a la fisioterapia y afirma que la representación simultánea de las estructuras corporales y del movimiento

al que ellas atienden, facilitan la ejecución del gesto. Su libro ha sido un referente importante para la impartición de mis cursos, mismo que funciona, como su prologuista lo dice, “como un compendio utilitario donde no se describe de la anatomía más que lo necesario para la comprensión del movimiento” Calais-Germain (2004, p. 3).

La anatomía del movimiento contempla tres sistemas que están conformados por: los huesos, elementos del esqueleto; unidos por medio de articulaciones y movilizados por músculos.

Me interesa sobre todo que los participantes puedan encontrar las mayores posibilidades de movimiento para el mayor número de articulaciones. Por lo regular tomo como punto de partida lo que la autora llama “posición anatómica”, la cual se integra por el cuerpo alineado, pies paralelos y brazos a lo largo del cuerpo.

El esqueleto es un armazón que constituye el soporte rígido del cuerpo (Calais-Germain, 2004, p.12), los huesos se unen entre ellos a partir de articulaciones que pueden ser más o menos móviles, según el tipo de articulación. Las que tienen mayor posibilidad de movimiento son las llamadas discontinuas (o diartrosis). En estos casos la unión entre los huesos es un mecanismo (dispositivo) que permite continuas movilizaciones. Los huesos que entran en contacto tienen una parte que “les permite ajustarse mutuamente, así como moverse una sobre la otra” (Calais-Germain, 2004p.14). A estas la autora les llama “Superficies articulares”, de las cuales las más importantes para el movimiento pueden ser comparadas a sistemas mecánicos simples: una esfera hueca con una esfera llena, lo que constituye una rótula mecánica que permite movimiento en todas direcciones; parecida a la anterior, una elipse hueca que corresponde a una elipse llena, que permite movimientos en los tres planos del espacio; dos fragmentos de cilindro, uno lleno y uno hueco, que permite movimiento en un solo sentido; por último una superficie en silla de montar, cóncava en un sentido y convexa en el otro, inversamente conformada y que permite movimientos en los tres planos del espacio.

En mi propuesta de trabajo pongo el énfasis en las posibilidades de movimiento que permiten las articulaciones del sistema óseo, las cuales se encuentran a partir de exploraciones en movimiento centradas en cada “parte del cuerpo” en las que solicito a

los participantes que haya una conciencia de la presencia de los músculos o ligamentos que intervienen en cada articulación, aunque no profundicemos en ellos. Soy consciente de lo complejo de los sistemas que intervienen en cada movimiento, pero dadas las condiciones de los talleres, solo queda tratar de que durante el desarrollo del proceso se vayan nombrando algunos de los elementos que intervienen.

En lo que corresponde a este momento del proceso utilicé una división del cuerpo un tanto arbitraria para concentrar las exploraciones en las articulaciones que componen esa parte pero considerando siempre el cuerpo como un todo, por lo que los movimientos de cada articulación primero se exploran únicamente en relación con esa articulación para posteriormente integrarlos a las que otras que ya fueron exploradas; es decir primero los movimientos que posibilita dicha articulación y luego las otras articulaciones que entran en juego cuando el movimiento surge de dicha articulación.

En este sentido solo haré mención de las partes del cuerpo en que divido para abordar los huesos que las componen y las articulaciones principales que la conforman: el tronco, los hombros y codos, muñecas y manos, las caderas, las rodillas, los tobillos y los pies.

Con relación al tronco se revisan las articulaciones de las vértebras en sus diferentes regiones (coxis, sacro, lumbares, dorsales y cervicales). La columna vertebral permite movimientos de flexión y extensión en los ejes vertical y sagital, además de rotaciones en relación con la vertical, todos ellos con posibilidad de combinarse. También se consideran las posibilidades de articulación del axis y el atlas, en las cervicales; el esternón y la caja torácica unida a las vértebras dorsales; y la unión del sacro con las crestas iliacas.

En cuanto al hombro, incluyo: la articulación entre húmero y omóplato, que permite movimientos en los tres planos, además de rotaciones; la articulación entre omóplato y clavícula, y, clavícula y esternón.

La autora habla del codo como una articulación con una doble función, por un lado, permite estirar o doblar el brazo, extender o flexionar; por otro, funciona como centro de los movimientos que permiten que el antebrazo gire sobre su propio eje. Ambas funciones aumentan las posibilidades de la mano.

En el caso de la mano se considera su complejidad por el gran número de huesos y articulaciones que la componen, por lo que se trabaja primero con la muñeca y luego con todos los dedos de manera simultánea.

La cadera como articulación que une al fémur con la pelvis, y sus grandes posibilidades de movimiento a partir de la gran cantidad de músculos que intervienen. Y la importancia de la relación que tiene la cadera con las rodillas para tener una gama más amplia en el movimiento corporal, por lo que la movilidad de una implica la actividad de la otra.

Cuando se llega al tobillo encontramos otro grupo de articulaciones que complejizan el movimiento, entre las que es necesario hacer notar la articulación de tibia y peroné con el astrágalo, el astrágalo con el calcáneo y los tarsos y metatarsos que permiten la movilidad de la planta del pie.

Como mencioné más arriba, en mi propuesta únicamente revisamos los huesos y articulaciones para que a partir de las posibilidades que observan, los participantes mediante esquemas y modelos tridimensionales, imaginen y exploren todas las posibilidades de movimiento que encuentren. Siempre considerando que existen ligamentos y músculos que permiten, facilitan o ponen freno a cada movimiento.

3.2.4 Yo-espacio (relaciones interna-externa–personal-con el espacio, con el otro)

Es importante saber en dónde estamos ubicados espacialmente, saber hacia dónde me dirijo, ser consciente de la decisión que estoy tomando para saber hacia dónde voy. Esa simple acción permite a las personas saber cómo se están moviendo en sus vidas y qué dirección están tomando, y de alguna manera potencia su consciencia corporal.

Cuando estamos en la relación *yo-cuerpo*, les sugiero una caminata libre por el espacio y que se dispongan al *aquí y ahora* sin modificar nada de su andar, un momento para poner atención en el interior de su cuerpo. Entonces, surge la consigna de que observen y perciban cómo caminan y habitan el espacio, qué parte del cuerpo los está guiando, qué parte del cuerpo es la que decide la dirección de su andar, cómo van definiendo su trayectoria: *Mi cuerpo está en el espacio, habita el espacio con su tridimensionalidad, este cuerpo cómo está en relación al espacio que estoy habitando,*

qué distancias hay entre mi cuerpo y el espacio que estoy habitando, qué percibo de este espacio a partir de mis sentidos: texturas, temperaturas, alturas, colores, formas, luz. ¿A qué me estimula este espacio? Cuando tomo en cuenta (tomo conciencia) del lugar en que estoy, del lugar que habito y hacia donde quiero dirigirme con mi cuerpo, dispongo el cuerpo para generar una trayectoria a conciencia, me doy cuenta del lugar en el que estoy en la vida, en dónde estoy y si quiero seguir ahí o qué rumbo quiero tomar.

Hay preguntas que surgen en el taller que fungen como guías para la expresividad que rompen las barreras de la clase y se vuelven para los alumnos preguntas reflexivas para su vida. En diferentes ocasiones los participantes mencionaron que las preguntas las tenían presentes aún después de clase y les ayudaban a comprender de una manera más consciente cómo sus cuerpos habitaban otros espacios.

3.2.5 Tridimensionalidad del cuerpo en el espacio: dimensiones horizontal, vertical y sagital.

Este contenido se fundamenta principalmente en las bases del trabajo sobre Coréutica, de Rudolf Laban, quien afirma que “todo movimiento tiene lugar al trasladarse el cuerpo o las partes del cuerpo de una posición espacial a otra. Por consiguiente, cada movimiento puede explicarse parcialmente mediante esos cambios espaciales de posición” (Laban, 1984, p.89).

En su libro *Danza educativa moderna*, el autor se refiere a *trayectorias* como el desplazamiento del movimiento desde un punto donde comienza a otro al que llega. Hace una distinción entre el espacio que rodea al cuerpo en lo inmediato, al que llama esfera del movimiento o kinesfera, y el espacio general.

La kinesfera o espacio personal contiene todos los puntos del espacio que pueden ser alcanzados con nuestras extremidades extendidas normalmente sin cambiar el punto de apoyo. Cuando cambiamos nuestro punto de apoyo para desplazarnos por el espacio general, esa esfera personal nos acompaña siempre. En todo momento transferimos nuestro espacio personal al espacio general que habitamos.

Para poder nombrar y explorar con mayor claridad y precisión los puntos del espacio personal, es necesario ser consciente de las tres dimensiones que lo componen: la dimensión vertical compuesta por las direcciones arriba y abajo, y todas las

trayectorias que puedan trazarse en estos sentidos; la dimensión horizontal integrada por las direcciones izquierda y derecha; y la dimensión sagital, que incluye las direcciones adelante y atrás y todos los desplazamientos en estas direcciones.

Si imaginamos la esfera que rodea nuestro cuerpo podremos encontrar que estas tres dimensiones se interceptan en el centro de nuestro cuerpo y que cualquier punto de la kinesfera puede ser nombrado (en una aproximación) por la combinación de dos o tres dimensiones. Para ubicar las zonas espaciales de tales combinaciones, Laban se refiere a “la cruz tridimensional” al centro de un cubo, que a su vez ubica dentro de la kinesfera y para el cual precisa 27 puntos.

El conocer estos 27 puntos permite explorar trayectorias en el espacio personal con diferentes partes del cuerpo, entre dos o más puntos del espacio. Es importante mencionar que en la propuesta del taller de Teatro Danza los puntos se utilizan únicamente como referencia espacial para hacer exploraciones de movimiento, sin trabajar las secuencias propuestas por Laban.

El desarrollo de cualquier exploración de movimiento en el espacio personal va acompañado de preguntas que invitan al participante a colocar su atención en la sensación y las imágenes que vienen a su mente cuando cierta parte del cuerpo se encuentra en cierta parte del espacio, con qué recuerdos y emociones las relaciona, cuáles de ellos los siente cómodos, cuáles otros le implican un reto, cuáles jamás había visitado, etc.

En todo momento se promueve el desarrollo de la conciencia del movimiento y que exista una intención voluntaria en el mismo, a partir de la cual puedan reconocer el rango de movimiento para diferentes partes de su cuerpo y aquellos en los que encuentran mayor facilidad o dificultad: “Para Laban, ningún movimiento visible está al margen de la actitud interior del que se mueve” (Cámara e Islas, 2007, p. 143).

Durante el desarrollo de las sesiones se habla también de dos posibilidades para desplazarse por el espacio, de manera directa, mediante trazos que recorran las distancias más cortas posibles entre un punto y otro, o de manera indirecta, realizando el traslado de un espacio a otro mediante rodeos o vacilaciones.

De vuelta a las dimensiones espaciales, encontramos que en la combinación de dos dimensiones se forma planos. En el plano vertical se fusionan la dimensión vertical y horizontal; en el plano horizontal, se fusionan la dimensión horizontal con la dimensión sagital; y por último, en el plano sagital se fusiona la dimensión sagital con la dimensión vertical (Cámara e Islas, 2007). A estos planos Laban también los llama respectivamente, de la puerta, de la mesa y de la rueda.

Calais-Germain (2004), define estos planos de la siguiente manera:

El plano sagital es aquel que dividiría el cuerpo en mitad derecho y mitad izquierdo. Por extensión se llama plano sagital a todo plano paralelo a éste. Es el plano en el que se realizan los movimientos visibles de perfil (p.8)

El plano frontal [en Laban plano vertical] es aquel que dividiría al cuerpo en mitad anterior y mitad posterior. Es el plano en el que se realizan los movimientos visibles de cara (p.9)

El plano transversal [en Laban plano horizontal] es aquel que dividiría el cuerpo en parte superior e inferior. Es el plano en que se realizan los movimientos visibles desde arriba o desde abajo (p.10)

El propósito principal de abordar estos términos para el trabajo con el espacio personal en la propuesta es que los participantes desarrollen una noción de tridimensionalidad en su movimiento a partir de la cual puedan nombrar ubicaciones precisas.

Al trabajo con el espacio general no se le dedica un tiempo particular, pues es un tema que aparece constantemente en las sesiones y se trabaja con mayor énfasis en el momento de la construcción escénica y dramática del ejercicio final, fase de la propuesta que no corresponde con este trabajo. Por ahora basta mencionar que se trata de que los participantes tengan claro que cuando se desplazan por el espacio general llevan consigo su espacio personal, y que cada vez que cambian de frente, sus puntos de referencia también se modifican.

Por último, es necesario enfatizar que aun cuando se destine un momento particular para la revisión del contenido Espacio, no puede realizarse de manera aislada, pues

siempre será necesario tener conciencia de que el movimiento en el espacio requiere de un tiempo particular y que se realiza con una energía específica.

3.2.6 Impulsos de movimiento

Este es uno de los conceptos de la propuesta más difíciles de exponer, pues ha sido complicado elegir una noción de impulso de movimiento que corresponda con los objetivos del taller e implique el trabajo desde un cuerpo integral. Es decir, me resulta necesario considerar tres componentes de un impulso, lo físico, lo psicológico y la interacción con los otros, dado que como menciona Kesselman (2005, p.28), basada en la propuesta de Pichon Rivière “La persona es su cuerpo, pero también su mente y sus vínculos”. En este sentido comenzaré por mencionar las diferentes vertientes de la noción de impulso que intento considerar al abordar dicho concepto en clase.

El tipo de impulso que me interesa provocar a partir de las consignas del taller va más allá del movimiento físico. Tiene que ver con aquella pulsión que menciona Lobrot (1983), que quizá tenga su origen en el psicoanálisis, relacionada con la necesidad y el deseo de los participantes. Este autor habla de tres sistemas de pulsiones esenciales en el ser humano: aquellas que corresponden al instinto de supervivencia, aquellas relacionadas con el placer o la libido, y las relacionadas con la necesidad de creación y juego.

En el primer caso “se encuentran todas las pulsiones relacionadas con la seguridad, en el sentido de seguridad biológica, en la salvaguarda, en la defensa” (Lobrot, 1983, p. 80), a partir de las cuales la actividad del ser humano busca evitar la carencia y encontrar situaciones y objetos que le permitan conservarse y mantenerse con vida. Aunque este tipo de pulsiones lleguen a influenciar algunas actitudes de los participantes del taller de Teatro Danza, las consignas van dirigidas hacia los otros tipos de pulsión, por lo que aun cuando puedan aparecer en las experiencias que emergen a partir del movimiento del cuerpo, se deja que sean los participantes quienes las noten y en todo caso tomen las acciones necesarias para un posterior trabajo personal.

En relación con las pulsiones relacionadas con el placer-libido, Lobrot considera aquellas “unidas al bienestar, a la voluptuosidad, a la embriaguez, al placer físico” (1983, p.82). En este caso se encuentran actividades que proporcionan un placer positivo, un

goce y no solo un alivio (que llevaría a estar en el primer tipo de pulsiones). En este caso, puedo encontrarme en la experiencia del taller muchos ejemplos de goce por el placer de moverse, de observarse, de observar al otro y de entrar en contacto con los otros. Mismos que han manifestado los participantes en múltiples ocasiones.

Por último, y las más importantes para el caso del proceso particular del taller de Teatro Danza, las pulsiones de juego-creación cuya presencia “apunta a hacer surgir nuevas realidades, nuevas formas, objetos desconocidos” (Lobrot, 1983, p.86). Para este tipo de pulsiones, el autor agrega que las actividades creadoras asumen de una determinada manera los otros tipos de pulsión, razón por la cual se pierden de vista y quedan reducidas a los otros dos tipos. Sin embargo, estas pulsiones permiten: “un dominio del individuo sobre sí mismo... la acción del sujeto sobre el universo... la existencia de lo interindividual y lo social. Desemboca en efecto en una comunicación con los otros” (Lobrot, 1983, p. 88).

En la propuesta puedo encontrar que algunas de las consignas relacionadas para generar impulsos, tienen que ver sobre todo con este tipo de pulsiones. Entonces, los participantes a través de las exploraciones van en busca de aquellos movimientos que nunca habían realizado, espacios que no habían visitado, sensaciones provocadas por el movimiento que no se habían permitido sentir, contacto y atención de manera consciente con su cuerpo, y contacto y comunicación con los compañeros del taller. Todas ellas, se convierten en actividades que dejan en los participantes la sensación de haber logrado algo nuevo, superado un límite, contactado una emoción, aclarado una idea, jugado un nuevo juego, etc.

Para Lobrot (1983) las pulsiones nacen del encuentro de un individuo con unos objetos o unas situaciones que se lleva a cabo en y por una actividad, y si las condiciones lo permiten puede llegar al surgimiento de una experiencia, y para el caso del taller una experiencia de cuerpo actuante a partir del movimiento. Para completar la noción de impulso, en relación con el movimiento he retomado algunas ideas de Richards (1995) que hacen referencia al trabajo de Grotowsky y plantean como punto de partida de su búsqueda el método de las acciones físicas de la última etapa de Stanislavsky.

Según Richards (1995), en el trabajo de Grotowsky se habla de una idea particular de organicidad relacionada con “la potencialidad de una corriente de impulsos que surge dentro de uno y tiene como fin la realización de una acción precisa” (p. 76). Para los fines específicos del taller de Teatro Danza, pretendo que el impulso que dirige el movimiento en busca de una intención precisa se convierta en una acción física.

Asimismo, siempre antes de una acción física se halla el impulso. “El impulso es una reacción que empieza detrás de la piel y que es visible solo cuando se ha convertido ya en una pequeña acción” (Richards, 1995, p. 76). En las exploraciones del taller de Teatro Danza trabajamos con distintas amplitudes de acción, desde las que son imperceptibles hasta las que pueden llegar a ser visibles para el espectador.

En ese mismo sentido, Richards (1995) menciona que para Grotowski, los impulsos son algo que empuja desde «dentro» del cuerpo y se extienden hacia la periferia; algo muy sutil, nacido «dentro del cuerpo», y que no procede únicamente del dominio de lo corporal (p. 72). Es aquí donde encuentro pertinente incorporar las ideas sobre las pulsiones de Lobrot, sobre todo aquellas que se refieren con la creación y el juego.

En la propuesta, se inicia con estímulos que son parte de las consignas y la situación de aprendizaje para que los participantes se encuentren con impulsos que se convertirán en movimientos con una intención dirigida hacia el exterior. El impulso lleva al organismo a un trabajo muscular, desde una motivación que también incluye lo emocional. En primera instancia, el trabajo con los estímulos funge como detonador e influye en el impulso inicial, el cual en muchas ocasiones es generador de nuevos impulsos.

Otro punto que trabajo en la propuesta es que los participantes puedan ser conscientes del tipo de impulsos que surgen para transformarse en movimiento e identifiquen en cuáles de ellos se sienten cómodos, de cuáles se apropian y cuáles los invitan a moverse con mayor libertad. Relaciono esta última parte con los encuentros afortunados que a partir de las exploraciones del movimiento pueden tener los participantes para encontrarse con aquello que Robinson y Aronica (2010) nombran como *la zona*. Ese lugar en el que podemos sentir esa sensación de libertad y autenticidad, en el que incluso hay una percepción del tiempo distinta.

3.2.7 Percepción sensorial

La importancia de incluir este contenido radica en el papel que juega la presencia de estímulos en el trabajo de exploración para generar la aparición de impulsos de movimiento. La percepción sensorial es nuestro primer medio de captación de información del mundo que nos rodea para posteriormente utilizarla en otros procesos que pudieran ser más complejos.

Kesselman (2005) menciona que: “El cuerpo, a través de los sentidos, adquiere un potencial de conocimiento, y la sensación se convierte así en la posibilidad de aprendizaje que el hombre tiene desde su propio cuerpo” (p.29). Considero que toda sensación puede funcionar como un estímulo que impacta en el cuerpo a nivel físico y a nivel cognitivo, y entre mayor sea la variedad de estímulos habrá una mayor posibilidad de generar impulsos de movimiento.

En este sentido los estímulos sensoriales “son el disparador” de los impulsos que llevarán al cuerpo a expresarse a partir del movimiento.

Todo estímulo sensorial es captado a partir de *los sentidos*. Comúnmente nos referimos a cinco sentidos, los cuales están ligados con un determinado órgano: la piel, la nariz, la lengua, las orejas y los ojos; a los que Jacques-Michel (2001) se refiere como *captadores especializados* encargados de llevar al cerebro un flujo de información.

Robinson y Aronica (2010) refieren que los psicólogos están en buena parte de acuerdo en que además de los cinco sentidos existen cuatro más: el sentido de la temperatura (termocepción), el cual diferencia del tacto ya que no necesitamos tener un contacto directo para sentir frío o calor; el sentido del dolor (nocicepción), para el que algunos científicos están de acuerdo en que es diferente al del tacto o de la temperatura; el sentido vestibular (equilibriocepción), que integra la sensación de equilibrio y de aceleración; y por último, el sentido kinestésico (propiocepción), que se relaciona con la conciencia de nuestro cuerpo. De este último también da referencia Dropsy (1987), quien indica que son los receptores propioceptivos ligados a músculos y tendones los encargados de registrar la información sobre cualquier movimiento y enviarla al cerebro.

En este trabajo tomaré en cuenta los cinco sentidos comunes y el sentido propioceptivo, para los cuales describiré brevemente su función y la forma en que captan la información del medio.

El sentido del tacto capta informaciones sobre el ambiente inmediato mediante dos sistemas de líneas conductoras, una prefectoral rápida y con pocas escalas y una profunda. La primera, rápida y puntual, recibe el nombre de lemniscal, se encarga de sensaciones de contacto directo con la piel, se mantiene únicamente lo que dura el estímulo y envía la información al cerebro a partir de tres neuronas en serie que van de la epidermis a la corteza; en la profunda los mensajes son recolectados por la médula espinal y llegan más tarde al cerebro, “donde se detienen un momento en la maraña inextricable de células” (Jacques, 2001, p.24) antes de llegar a la corteza cerebral. Esta es la razón por la que algunas sensaciones de dolor o térmicas son difíciles de localizar y persisten aun cuando cese el estímulo.

El tacto tiene también distintos captos especializados, unos encargados de presiones y vibraciones, otros del reconocimiento a partir del contacto con la piel, otros de las sensaciones dolorosas, y otros más para las sensaciones de frío o calor (Jacques, 2001). El reconocer toda esta precisión para este sentido, permite también utilizar estímulos más precisos y consignas específicas. Sobre todo los estímulos relacionados con diferentes tipos de contacto consciente con el cuerpo propio y con los otros cuerpos son los que propician el surgimiento de experiencias de autoconocimiento. También he notado que el contacto puede despertar recuerdos y evocar sensaciones susceptibles de transformarse en impulsos de movimiento.

El sentido del olfato posee un neurocaptador olfativo (cilios) que entra en contacto con el medio exterior a través de la mucosa de los bulbos olfativos ubicados en las fosas nasales. Solo se perciben las moléculas volátiles, atrapadas y solubles en la mucosa que al entrar en contacto con los cilios desencadenan un estímulo nervioso y a partir de ramificaciones llamadas estrías olfativas llegan a la parte más antigua del lóbulo temporal.

Los olores están muy ligados a la memoria, por lo que generalmente nos llevan a la evocación de situaciones o sensaciones de otro tiempo. Una de las riquezas que le ha

aportado al taller el trabajar en espacios abiertos y en áreas verdes es la diversidad de olores como estímulos de impulsos de movimiento. Los participantes también han mencionado en sus comentarios la importancia del olor en el conocimiento de los otros.

En el sentido del gusto el encuentro con los estímulos se realiza en la superficie de la lengua. En ella hay casi 10000 papilas gustativas con células que reconocen las sustancias solubles en la saliva y están especializadas de la siguiente manera: “lo dulce y lo salado se perciben en la punta de la lengua, lo ácido a los lados y lo amargo en la base” (Jacques, 2001, p.28). La información se transmite a través del nervio glossofaríngeo que lleva las sensaciones a través de las neuronas hasta la corteza cerebral. El autor también menciona que es un sentido complejo, pues al aproximarse un alimento es difícil distinguir el papel respectivo que van a desempeñar la nariz y la lengua.

Los estímulos relacionados con el sentido del gusto son poco comunes a la hora de la clase, pero funcionan muy bien cuando los alumnos pueden trabajarlos en casa como tareas y luego recuperarlos a partir de la memoria sensorial en la sesión.

El sentido del oído se compone por dos aparatos, el vestibular (órgano del equilibrio) y el coclear, que contiene el “órgano de Corti”, captor de las vibraciones acústicas. “Cada parte del vestíbulo cumple una función precisa y los tres canales semicirculares, orientados en los tres sentidos del espacio, regulan el sentido cinestésico al ordenar las reacciones que compensan los movimientos rectilíneos y rotatorios” (Jacques, 2001, p. 30).

En lo que respecta a la clase, se utilizan en gran medida estímulos musicales con diferentes intenciones según las necesidades de la sesión, por lo regular busco que la selección musical tenga que ver de alguna manera con el objetivo de la clase y aporte a la generación de impulsos de movimiento. También resultan importantes las actividades que realizamos para el reconocimiento e identificación de los sonidos componentes del paisaje sonoro en el que nos encontramos, muchas veces utilizando actividades de Murray Shaffer⁸ (1992). En el sentido de la vista, la retina reacciona ante excitantes

⁸ Una de las actividades consiste en disponer a los participantes con los ojos cerrados y en silencio para que escuchen todos los sonidos que se encuentran a su alrededor, desde los más cercanos hasta los más lejanos. Y otro ejercicio es que con sonidos realizados con sonidos de su voz, cuerpo o contacto con algún material generen un ambiente sonoro, el cual puede partir de un tema en común; por ejemplo, un mercado, el metro, el bosque, la feria, etc.

específicos, la luz, la forma y el color de los objetos, pero también a su desplazamiento. Estas conforman las dos funciones del ojo, la visión por un lado y la mirada, que consiste en el conjunto de movimientos de persecución ocular. La retina cuenta con células especializadas que convierten los estímulos luminosos en mensajes eléctricos: los bastoncillos encargados de la sensación luminosa, y los “conos”, encargados de analizar las formas y los colores. Los conos son de tres tipos, sensibles a la luz roja, a la luz verde o a la luz azul. Las sensaciones que envían al cerebro a partir de fibras del nervio óptico “serán interpretadas por éste como una sensación coloreada”.

La vida cotidiana nos provee de sensaciones que nuestro cuerpo no siempre tiene la posibilidad de registrar y que, si registra, no siempre tiene la posibilidad de llevar hacia una conducta efectiva (Jacques, 2001, p.31). Es por ello que en el taller trabajo con preguntas orientadoras que puedan ayudar a convertir las sensaciones en movimiento: ¿qué sensaciones siento?, ¿qué sentimientos me despiertan?, ¿qué pensamientos me provocan?, ¿a qué comportamientos hacia el entorno me llevan?, etc.

3.2.8 Estímulo-impulso-acción en movimiento-reacción

Dado que ya hemos dedicado un apartado al impulso, me concentraré en este momento en intentar acotar la noción de estímulo y de acción que utilizo en la propuesta de taller. Para ello me referiré en primer lugar a Barba (1986), que considera al estímulo como un punto de partida externo al actor, que lo moviliza y le permite continuar su movimiento con libertad.

Lo que llamamos estímulo es una imagen concreta, precisa pero sugestiva que pone en marcha la fantasía del actor. Es un punto de partida que permite tomar la imagen inicial e injertarla en su propia fantasía, su propio universo interior, desarrollando sus propias imágenes, que provocan una reacción.

Entiendo que cuando se refiere a imagen lo hace en un sentido amplio que no solo tiene que ver con la visión, sino con la imagen construida en la mente del actor proveniente de una sensación percibida sensorialmente.

Para Zahava, citado en Serrano (2004), acción escénica es “toda conducta voluntaria y consciente que tiende hacia un fin determinado” (p. 227). Dos características

fundamentales de la acción son que se destaca el origen voluntario y consciente de la acción y que existe una finalidad hacia la que se dirige de modo previsible y consciente.

Un impulso lleva a la materialización de la acción, la cual al ser necesariamente física implica algún tipo de movimiento o conmoción corporal... “Pero no todos los movimientos implican acción, es necesario que estén doblados por su intención transformadora, por sus para qué y estos no pueden estar despegados del aquí y ahora” (Serrano, 2004, p. 228).

En relación con estas acciones físicas, Barba y Savarese (2009) exponen que estas parten de técnicas extracotidianas⁹ del cuerpo, en las que “el actor-bailarín no estudia fisiología, sino que crea una red de estímulos externos a los que reacciona... frente a algo preciso (p. 32).

Así pues, una acción nace de un estímulo que la detona, por lo que “para acciones precisas son necesarios estímulos precisos, estímulos concretos en su carácter y bien situados en el espacio” (Serrano, 2004, p. 146). Por lo tanto, es importante que los participantes tengan claridad de cuáles son los estímulos con los que están trabajando, de dónde surgen los impulsos que detonaron los estímulos, para que puedan dirigirlos hacia un fin concreto en el movimiento expresivo.

3.2.9 Relación: yo-tiempo

Cuando me refiero al concepto tiempo en esta propuesta intento que no se vuelva una abstracción inasible, sino un elemento indispensable en el trabajo escénico que existe necesariamente en relación. Específicamente me interesa el contenido tiempo como elemento de variación en la duración del movimiento y acción al establecer relaciones con el otro, con el espacio, con los objetos, con mis sensaciones y con las imágenes que construyo en mi interior.

⁹ Estos autores hacen una comparación entre técnica cotidiana y extracotidiana, refiriéndose a la primera como “una técnica del cuerpo determinada por nuestra cultura, condición social y oficio” (Barba y Savarese, 2009, p. 19), es decir, acciones o gestos no conscientes que consideramos *naturales*. En relación con la técnica extracotidiana, y opuesta a la cotidiana, se refieren cuando el cuerpo del actor o bailarín está en una situación de representación escénica, en la cual se utilizan “técnicas que no respetan los condicionamientos habituales del uso del cuerpo” (Barba y Savarese, 2009, p. 20), basándose en utilizar un exceso en el uso de la energía para *poner-en-forma* al cuerpo y transformarlo para el acto de la escena.

Sin dejar de lado que el factor tiempo tiene un lugar fundamental en la organización de las actividades de la sesión y del curso, ahora me interesa su manejo en la generación de relaciones, definición de movimientos y construcción de secuencias.

En el taller siempre hago referencia a la existencia del tiempo cotidiano, que relaciono con el tiempo de la realidad, y el tiempo ritual que relaciono con un tiempo de convenciones que se genera en el espacio de juego. Por un lado, un tiempo que se rige por los segundos, minutos y horas, por los intervalos de tiempo regulares y las variaciones de un pulso; y por otro lado, un tiempo de los acontecimientos, de la creación de imágenes, de la memoria, de la vida creada por las situaciones y las relaciones.

En ese tiempo ritual, pienso el tiempo como un espacio que se habita y del que se puede formar parte, pues a partir de que se es consciente de que hay un tiempo del que se es parte, se tiene la posibilidad de jugar con él y direccionarlo. Un tiempo que se habita y mediante el cual se puede salir del tiempo real o cotidiano para pasar a un mundo espacio-temporal en el que las duraciones se vuelven relativas y el tiempo se vive a nivel de sensación.

El tiempo ritual es el tiempo del *aquí y ahora* (Serrano, 1996, p.184), un tiempo que permanece en el presente y cuya duración depende de la situación, sensación e imaginario que construyo en ese momento. Hay actividades en el taller en el que los alumnos coinciden en que pierden la noción del tiempo y habitan un espacio en el que la duración se vuelve relativa. El tiempo de ficción en el teatro así es, un tiempo construido por una convención que todos los involucrados comparten y creen en ella.

El tiempo cotidiano es el tiempo de la vida, el tiempo que tiene inicio y final, el tiempo que podemos contabilizar en el reloj, el tiempo objetivo a partir del cual puedo decir dura mucho, o dura poco. Es un tiempo medible cuya duración puedo manejar conscientemente. En el manejo de este tiempo, puedo jugar con variaciones y silencios que me acercan a la idea de duración.

En este sentido Rudolph Laban (Lynton, 2000 citada en Cámara e Islas, 2007) expone que “el tiempo que toman los movimientos en hacerse, actitud que puede ser medida y cuantificada y se asocia con la decisión” (p. 114). Según esta característica se piensa la duración como una decisión consciente en la que, si se mencionan los

extremos, se encuentra un rango que va de lo lento a lo rápido, que Laban también nombra súbito o sostenido.

Cada cuerpo habita el tiempo de una manera particular, existen algunos que tienden más hacia el andar pausado y los tiempos sostenidos y otros que habitualmente se mueven en un tiempo rápido. Una de las cualidades que siempre reconozco de los talleres libres, es la diversidad de características de los integrantes del grupo, y el asumir esta diversidad también debe considerar el reconocimiento de los tiempos de cada individuo y el respeto a ello en las actividades. Cada uno de estos cuerpos tiene un cotidiano diferente que es importante reconocer para invitarlos y motivarlos a explorar otras velocidades en el movimiento.

En el taller acostumbro a explorar las diferentes velocidades relacionando la velocidad con porcentajes y colocando el tiempo habitual en que se mueve cada uno en un 100%; así, cuando pido que lleven su velocidad al 200%, saben que los estoy invitando a explorar el doble de velocidad; y cuando les pido el 50%, saben que la petición es que vayan a la mitad de su velocidad cotidiana. Así voy recorriendo de lento a rápido y viceversa mientras juego con los porcentajes, con la intención de acercarlos a velocidades que les sean extracotidianas y les propongan nuevas posibilidades en su movimiento.

El mencionar lo extracotidiano me lleva a referir los “principios que retornan” de las técnicas extracotidianas que propone Eugenio Barba para el trabajo actoral. En el libro *El arte secreto del actor* habla sobre la posibilidad del actor-bailarín de habitar el tiempo, al decir que éste “es aquel que sabe grabar el tiempo. Concretamente esculpe el tiempo en ritmo y dilata o contrasta sus acciones... Ritmo significa literalmente: ‘manera particular de fluir’” (Barba y Savarese, 2009, p. 296). En el trabajo de Barba, la variación en la velocidad y duración ayuda a crear suspenso y expectativa y da la posibilidad de dotar al movimiento de una sensación melódica.

Barba hace una relación entre el tiempo y el trabajo con el ritmo, y habla de la importancia del silencio y la pausa como fundamentales en el ritmo. “No hay ritmo si no se tiene consciencia del silencio o de la pausa; lo que diferencia dos ritmos no son los

sonidos o movimientos producidos, sino el modo cómo se organiza el silencio o la pausa” (Barba y Savarese, 2009, p. 296)

En el taller doy espacio para mencionar la importancia de las pausas y los silencios en la articulación de un ritmo. Insisto en que para cada movimiento hay un final en el que a partir de la existencia o no de una pausa se define dicho movimiento. Puede ser que al final hay un impuso inmediato que lleva al cuerpo a otro movimiento o acción, o que por el contrario haya un tiempo de espera activa que provoca expectativa del siguiente movimiento, pero que lo detiene para mostrar alguna cualidad. Este momento de espera también es nombrado en la adecuación que hacen Ferreiro y Lavallo (2006, p. 6) al Language of dance de Ann Hutchinson, y se define como “pausa activa”, en esa pausa “el cuerpo debe mantenerse vivo: el movimiento se detiene, pero la energía continúa en movimiento y se escapa del cuerpo invitándolo a proseguir”. En esta pausa existe una detención en el espacio, pero el movimiento continúa sucediendo en el tiempo al mantenerse a nivel de intención en el cuerpo.

Considerando las anteriores apreciaciones y elementos del contenido tiempo, se pueden realizar diferentes tipos de juegos y variaciones en los procesos tanto con propuestas que se organicen desde un tiempo marcado, a partir del cual se pueden conformar estructuras rítmicas, como con las cualidades que ofrece el manejo de un tiempo ritual.

3.2.10 Yo-voz

Considero la voz como parte del cuerpo, quizá no sea palpable físicamente, pero sí podemos ser conscientes de que habita en el cuerpo, con/a través la respiración, con/a través de la resonancia. La voz no solo son palabras, la voz habita y se manifiesta en el cuerpo de una manera mucho más amplia, el sonido es su partícula que puede transformarse en una infinidad de expresiones.

La voz se manifiesta en sonido y el sonido de la voz tiene ciertas cualidades como: tono, volumen, dicción, proyección, timbre y tiempo-ritmo. La propuesta para la exploración de la voz, en el taller de Teatro Danza, la realicé a través del autoconocimiento corporal desde la observación y percepción de la respiración, la postura y la alineación del esqueleto, la resonancia y la tonicidad.

El trabajo de la respiración de una manera consciente abre espacios internos que posibilitan, amplían y potencializan la expresividad de la voz y el movimiento. Algunos de los ejercicios que propuse están centrados en el cómo la respiración modifica al cuerpo, y qué órganos y partes del cuerpo intervienen en la misma: la laringe, el diafragma, los pulmones, las costillas, la columna lumbar, la zona abdominal y la pelvis (Muñoz y Hoppe-Lammer, 2002).

En la postura y la alineación los músculos y el esqueleto “funcionan equilibradamente en antagonismos. Es decir, tienen la tensión o relajación justa para un funcionamiento corporal armónico” (Muñoz y Hoppe-Lammer, 2002, p. 17), los participantes ponen atención a su estado corporal, como a la tensión o relajación de articulaciones y músculos, al cansancio o viveza, a lo pesado o ligero, y a su capacidad y amplitud respiratoria.

La resonancia modifica y amplifica el sonido de la voz que es “producido en la laringe por la vibración de las cuerdas vocales” a través de la vibración generada en los “órganos huecos como la faringe, la boca, las fosas nasales, los pulmones... y el esqueleto... Los huesos están formados por un tejido poroso que los hace sensibles a la resonancia” (Muñoz y Hoppe-Lammer, 2002, pp. 29-30)

Muñoz y Hoppe-Lammer (2002) plantean que la voz abarca estos aspectos en interrelación con los pensamientos, los sentimientos y lo físico de una manera integral e indisoluble como un fenómeno orgánico complejo en la fonación (p. 15).

La voz es capaz de expresar y comunicar (con y sin palabras) emociones, ideas e imágenes. En el taller de Teatro Danza la voz es un canal de expresividad sonora y también funge como recurso para generar movimiento.

La exploración de la voz en el taller implicó un re-conocimiento de sí mismo: sentirse, percibirse, escucharse, reconocer las cualidades sonoras, ser paciente con uno mismo. Esto invita al participante a saber qué necesita, qué quiere decir y de qué maneras. “Al escuchar y reconocer mi voz, reconozco la belleza de quien soy”¹⁰, la sonoridad es un canal que transforma la emoción, los pensamientos y al cuerpo mismo.

¹⁰ Apuntes personales del curso Teatro Coreográfico y Performance vocal. Pantheatre, Centro Roy Hart. Impartido por Pardo E., Wise L., Mayer L. en el verano de 2006.

La intención de este capítulo fue mostrar un recorrido por el proceso de diseño y estructuración de la propuesta, para posteriormente compartir la fundamentación de los contenidos conceptuales que la componen. Estos contenidos no se integraron de manera secuencial, sino que fueron apareciendo conforme lo requería el análisis y estudio de las actividades.

Es importante reiterar que específicamente la selección y abordaje de los contenidos sirvió para aplicarse en un contexto y tiempo específicos, sin embargo, no es un modelo que deba seguirse en todos los casos, sino que debería tener la cualidad de ser flexible y adecuarse según las necesidades del contexto, el maestro y el grupo.

En el caso de las estrategias metodológicas, aunque también son flexibles, esas sí son recomendables para propiciar ambientes de aprendizaje con una intención artística, educativa o recreativa que coadyuven en el surgimiento de experiencias de cuerpo actuante. Por último, la información contenida en este capítulo será útil como referente para una mejor comprensión del análisis que se presenta a continuación, pues constantemente se hace alusión a momentos y contenidos de la propuesta.

Capítulo 4. Estrategias para el surgimiento de cuerpos actuantes

En este apartado intentaré poner en evidencia algunos elementos metodológicos presentes en la aplicación de la propuesta, y que resultan pertinentes para un proceso donde se promueva el surgimiento de experiencias de cuerpo actuante.

Comenzaré diciendo cómo cambió mi percepción de lo que al principio creí que debía ser una planeación para posteriormente llegar a considerarla como un conjunto de estrategias para posibilitar las acciones del proceso. Como ya había comentado en otro apartado, tanto la planeación como la implementación de las primeras sesiones fueron complicadas, puesto que era la primera vez que lo llevaba a cabo de manera consciente y detallada:

Reflexionando después de clase, me doy cuenta de que las primeras dos sesiones he estado con cierta tensión en relación con otras clases y otros semestres, en los que no se había manifestado de esa manera. Ciertamente había algo de nervios e incertidumbre por el inicio de un nuevo ciclo y por conocer cómo estaba conformado el nuevo grupo, pero esta vez caí en la cuenta de que los factores eran distintos: la presencia de la cámara de video grabando, aprehensión porque saliera lo mejor que se pudiera, pues esta vez el taller formaba parte de un proyecto de tesis, y también el seguir al pie de la letra la planeación de la clase que había estructurado. (Bitácora. Sesión 2, p. 12)

Me percaté de que durante esas primeras sesiones quise aplicar la planeación como algo fijo, y yo intentaba ser lo más fiel posible a lo escrito. En ese momento imaginaba la planeación cercana a lo que Morín (2002) menciona como un programa, regido por un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se siguen de forma mecánica. En la experiencia puede verse cómo me sucedió en las reflexiones durante la Sesión 2:

...en el momento de la aplicación (en estas dos primeras sesiones) me he sentido muy rígida, pareciera que mi atención se limita al cumplir con lo que está descrito, dejando de lado la experiencia de lo que sucede en *el aquí y ahora* dentro de la clase y en las relaciones vividas. (Bitácora, p. 12)

Para mí era necesario poder observar lo que emergiera en el momento presente, mirar y tomar en cuenta las presencias de los participantes. Mirar sus experiencias como posibilidad para descubrir otros caminos que nos ampliaran el mapa del trayecto de este viaje, “por el cual comenzar a andar en la búsqueda de otros caminos que posibiliten el propósito [del taller]. Un plan que funcione como guía del proceso de enseñanza aprendizaje” (Ortega, 2009, p. 101).

Deseaba una planeación que funcionara como soporte de lo que se viviría. Una estructura flexible, con la posibilidad de ampliar los descubrimientos, de navegar en lo no previsto, de modificar los tiempos establecidos en lo significativo (para participantes y maestra), de transitar en el error como posible potencial creativo o aceptar el error dejando ir lo “calculado” para cambiar el rumbo; y también, dar apertura a la improvisación y a la espontaneidad de propuestas que surjan de lo vivido.

Para una propuesta con la intención de generar cuerpos actuantes, me interesaba tomar en cuenta la experiencia como algo vivo, pensar el proceso como una realidad que “cambia y se transforma”; por lo tanto, la concepción de programa, que desde mi punto de vista correspondía a la planeación resultaba insuficiente, “porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco” (Morin, 2006, p. 18).

Sin embargo, Morin también propone un juego de visiones opuestas y complementarias entre el programa y la estrategia:

“la estrategia encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos. El programa efectúa la repetición de lo mismo en lo mismo, es decir, necesita de condiciones estables para su ejecución. La estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo. El programa no improvisa ni innova. La estrategia improvisa e innova. El programa solo puede experimentar una dosis débil y superficial de alea y de obstáculos en su desarrollo. La estrategia se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines. El programa solo puede tolerar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento. La estrategia saca provecho de sus errores. El programa necesita el control y la vigilancia computante. La estrategia no solo necesita control y

vigilancia, sino, en todo momento, competencia, iniciativa, decisión y reflexión (Morín, 2006, pp.31-32).

Una actitud estratégica, desde el punto de vista de Morín, promovería la construcción de individuos capaces de “aprender, inventar y crear ‘en’ y ‘durante’ el caminar” (p.18). De esta manera se toma en cuenta a las personas como actores responsables y con iniciativa, decisión y reflexión (Morin, 2000, citado por Ortega, 2009, p. 102), al gestar su propio plan según sus ideas, sus necesidades, sus deseos y su tiempo. Toda esta línea de reflexión coincide con noción de cuerpo actuante que se expone en el capítulo 2.

Retomando algunas ideas de Morín, para esta investigación, considero que una estrategia es una organización propuesta de acciones que guía y posibilita la realización de un propósito de aprendizaje; la cual, se mueve según las condiciones del contexto y necesidades del proceso, considera la incertidumbre de la experiencia presente y la decisión de los participantes para encaminar el proceso según sus necesidades y deseos.

Una planeación, desde esta noción de estrategia, se elabora a partir de la experiencia pasada, del conocimiento y lo imaginado, para posteriormente en el momento de implementación, llevarla a cabo como una guía donde es fundamental que el maestro desempeñe las siguientes acciones:

... ser muy observador, desarrollar la escucha y estar todo el tiempo en un estado de alerta para saber en qué momento es necesario modificar el rumbo o detenerse en un punto o regresar sobre la marcha. Cualquier cambio responderá a las necesidades del grupo y éstas se detectan a partir de la observación y la escucha. (Ortega, 2009, p. 102)

Considero que estos recursos están entrelazados en la estructura para entablar un diálogo verbal y corporal entre el maestro y la experiencia presente de los participantes. Es esencial ver, escuchar, percibir y preguntar a los participantes cómo están, cómo y qué sienten, qué piensan.

Tomar en cuenta el proceso de lo que sucede en los cuerpos presentes y disponer actividades en relación con esos momentos, puede propiciar la preparación de un terreno

aún más fértil para la profundización del autoconocimiento corporal y la expresividad durante la clase. Lo cual propiciará la creación del entramaje que sostendrá el proyecto de ser cuerpo actuante.

En los siguientes apartados hago una selección y análisis de estrategias que considero fueron significativas y propiciaron la vivencia de cuerpos actuantes en los participantes del taller, al tiempo que lograron reconocer y apropiarse de un lenguaje corporal expresivo. Si bien no se incluyen todas las estrategias utilizadas en esta implementación, desarrollo aquellas en las que encuentro más evidente el vínculo con la propuesta de la investigación.

He organizado el escrito en dos partes. En la primera llamada *Estrategias para la integración*, incluyo dos estrategias fundamentales en el taller de Teatro Danza para la integración de los cuerpos. A nivel grupal, mediante la construcción de una mirada colectiva a partir de la participación en el *círculo grupal*; y a nivel personal, mediante el trabajo de la auto observación promovida por la práctica de la actividad del *Escáner*.

La segunda parte, llamada *Estrategias para la intervención docente*, incluye el análisis de cuatro acciones relevantes a realizar desde el papel de maestro en la propuesta del taller de Teatro Danza: la generación de ambientes propicios, el uso de las consignas, la práctica de la horizontalidad en el aula, y el poder de la imagen material e inmaterial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta propuesta.

4.1 Estrategias para la integración.

A continuación, se analizan dos procesos que reconocí como estrategias fundamentales para propiciar experiencias de cuerpo actuante: El círculo grupal y el escáner. En un primer momento no había visualizado su potencial, aun cuando los consideraba como actividades constantes de la elaboración de la planeación, sin embargo, al ver el significado que tuvieron para los participantes llevé mi atención hacia dichos procesos.

En el apartado Círculo grupal, me refiero al significado del círculo, su incorporación en el taller como estrategia que permite propiciar un espacio de diálogo, en el que las relaciones entre de los integrantes del taller, la docente y los participantes, puedan tener

un encuentro de comunicación horizontal y equitativa. El segundo apartado hace referencia a un ejercicio de conciencia corporal llamado Escáner, al cual tiene la intención de traer al presente la atención del participante para enfocarse en su estado corporal en el aquí y el ahora.

4.1.1 Círculo grupal

Para comenzar me refiero a la intención y el significado de la disposición espacial en círculo que solicitaba en el grupo en algunos momentos del taller, puesto que es una acción recurrente en el proceso.

En la planeación de la clase propuse el círculo grupal como cierre de la sesión, un momento para que los alumnos y maestra expresaran sus experiencias, acuerdos, desacuerdos o dudas, inquietudes u observaciones que aparecieron durante la clase. Lo pensaba como un momento de evaluación, sin embargo, en la lectura de la bitácora y al ver los videos noté que el círculo aparecía en diferentes momentos de la clase y que variaba el sentido según las necesidades de la actividad en turno. Observar la frecuencia en que se presentaba me hizo reflexionar sobre el significado que pudiera tener este uso del espacio sobre el sentido que tiene en el taller, qué relevancia tiene en el proceso grupal e individual en los participantes y si funge como estrategia educativa.

El círculo grupal se conformaba por los participantes del taller, ya sea que estuvieran parados, sentados o acostados. Por lo cual considero tener presente al espacio como un elemento fundamental de esta propuesta pues el espacio es habitable por un círculo “viviente”, en el cual se genera una correlación.

Pienso que el espacio puede ser un contenedor de los que habitamos un lugar y también un “otro” con el que podemos relacionarnos. La distribución espacial o el cómo estén colocados los habitantes en un espacio puede propiciar o limitar la comunicación. El espacio se habita y se convierte en interlocutor del diálogo. Según la posición en donde se encuentren los integrantes dentro de un espacio, se puede propiciar un ambiente de aprendizaje, o puede ser una invitación a una comunicación con ciertas cualidades que dispongan a los participantes a objetivos específicos de las actividades. El espacio es contenedor. Los cuerpos que habitan el espacio lo modifican. En ciertos aspectos, el

espacio es flexible, es maleable, se transforma según la disposición en la que se encuentren sus habitantes y el entorno. Ruiz de Velasco y Abad (2011) plantean que:

... el espacio se va construyendo continuamente como marco vital que contiene todos estos elementos [los otros, el espacio y los objetos] en continuo ajuste e interdependencia. Consideramos también que la configuración del espacio es importante por ser portadora de un significado... (p. 145)

En el taller pongo énfasis en las relaciones yo-cuerpo, yo-el otro y yo-espacio, a veces pongo el foco en una sola relación, y a veces se tejen dos o las tres relaciones para encontrarse en un diálogo que se va construyendo en la misma sesión y también se va desarrollando durante el proceso del taller. En el caso del círculo grupal, hay un significado que invita a una especie de “coreografía” que se desarrolla según las consignas de la actividad y según las presencias de los participantes. El maestro como coreógrafo propone una colocación a los participantes y va guiando con las consignas, para estimular en los alumnos los movimientos corporales y desplazamientos en el espacio. Se puede gestar una “danza” personal o en grupo que genera diálogo interno o interno-externo, y configura un paisaje o disposición grupal particular.

En este caso, la contención espacial está configurada en un círculo que conforman todos los integrantes de la clase y a partir del cual tuve la intención de suscitar en los participantes el escuchar-se, visualizar-se, percibir-se, mirar-se; y, con estas cualidades accionar todos en una comunidad tejida e incluyente. Un círculo compuesto por diversidad y afinidad, en el que se puede convivir con armonía, convivir con los contrastes y las coincidencias.

El círculo como símbolo, según Tressider (2003) “...es la única forma geométrica [aparte del punto y el centro] sin divisiones y similar en todos los puntos... Representa la armonía incluyente, [y] es símbolo de unión” (pp. 59-60). Por ello vi conveniente que tal forma circular ayudara a reforzar la intención de armonía y unidad.

En los siguientes fragmentos tomados de la bitácora me interesa mostrar el modo de relación que establezco con los estudiantes cuando formamos círculos:

Les solicito a los participantes que se coloquen en un círculo grupal amplio. Les indico cómo hacerlo, procurando que haya la misma distancia entre un compañero

y otro. Mi voz se escucha suave y pausada. Los participantes que llegaron tarde se acomodan en el círculo y el resto del grupo se ajusta espacialmente para incluirlos. (Bitácora. Sesión 1, p. 4)

La intención de colocarlos en círculo es disponer al grupo de tal manera que todos los integrantes podamos tener acceso a mirarnos y escucharnos frontalmente unos con otros, de generar una relación y diálogo horizontal entre los participantes, y que esto pueda contribuir al fortalecimiento de los vínculos y la comunicación del grupo. Propiciar un ambiente con tales características en una clase de este taller me lleva a relacionarlo con el “terreno de juego” como lo nombran, Ruiz de Velasco y Abad (2011) al decir que el juego:

precisa también de unas coordenadas espaciotemporales que ofrezcan un marco de seguridad y bienestar, garantía para un buen desarrollo que posibilite la calidad de las relaciones que el juego suscita. Así el espacio acompaña para envolver, contener y atender las necesidades... que inscriben... espacialmente a los jugadores. (pp. 146-147)

Y en este caso el espacio circular es el que dispone al diálogo verbal y corporal (interno-externo). Respecto a la mancuerna círculo y diálogo Bohm dice que: “Es fundamental que, para dialogar, la gente se siente en círculo, una disposición geométrica que, sin favorecer a nadie, permite, sin embargo, la comunicación directa entre todos los participantes” (Bohm, 2001, p. 41).

Desde la primera sesión inicié colocando al grupo en círculo, tal como lo hago en la mayoría de mis clases, porque pienso que esta distribución espacial dispone a los alumnos a la acción desde la conciencia de pertenecer a un grupo. Genera la idea o sensación de que se es parte de algo y que estamos construyendo algo entre todos.

Es un ejercicio de inclusión y equidad, una invitación a todos a reconocer que pertenecemos y tenemos la misma oportunidad, al mismo tiempo de observar nuestras diferencias y abrirnos a la oportunidad de enriquecernos de los demás. Es una invitación al diálogo, no necesariamente verbal, que hace posible, como lo sugiere Bohm (2001):

la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se

hallaba, en modo alguno, en el momento de partida. Y este significado compartido es el “aglutinante”, el “cemento” que sostiene los vínculos entre las personas y entre las sociedades. (p. 30)

Imagino como si el círculo en diálogo fuera una metáfora o micro universo de una comunidad, de una sociedad en relación, en comunicación (estar-expresar-escuchar), en caos, en construcción, en divergencia, en empatía, en organización, en constante desarrollo, en apoyo, en contención. La práctica del diálogo en círculo como un espacio para conocernos y vincularnos a través de valores como el respeto.

En este sentido, el proceso del grupo es una analogía de la manera en cómo podríamos colaborar y practicar en nuestra sociedad y nuestros entornos cotidianos, en lo familiar, laboral y profesional. Y el círculo puede coadyuvar en la formación de ciudadanía, puesto que, como afirman Ruiz de Velasco y Abad (2011):

... significa un espacio democrático de equivalencia y participación, lugar de convocatoria o reunión entre iguales como así lo decidieron los caballeros de la Tabla Redonda, para suprimir la jerarquía de un lugar determinado en el espacio. Es también una forma ancestral como símbolo de pertenencia, reconocimiento y adhesión a un determinado grupo humano, pues se utiliza frecuentemente en juegos colectivos, danzas, celebraciones y rituales. (p. 163)

Al observar los videos noté que utilizo regularmente la disposición circular para: abrir la clase, realizar el *Escáner*, exponer un tema (utilizando material didáctico visual), explicar una actividad, realizar un ejercicio donde la consigna sea estar en círculo, compartir experiencias y reflexiones después de alguna actividad o al terminar la sesión para evaluar lo sucedido en la clase; y cada una con sus particularidades.

En el siguiente ejemplo, en el que utilizo el círculo cuando les muestro algún material visual, noté cómo esta disposición del grupo me ayuda para concentrar la atención de todos hacia el material, al mismo tiempo mirar las reacciones de todos mientras hablo y apoyar mi discurso con mi gestualidad

Les pido realizar un círculo más pequeño al centro del salón, sentados. ...Al tiempo que hablo, recorro con la mirada a los integrantes del grupo, y en ocasiones muevo

las manos al momento que hay un cambio de tono o un cambio evidente en las inflexiones de mi voz. La mayoría de los participantes me observan. Sin dejar de hablar coloco unas imágenes al centro del círculo y todos se acercan a observar y cambian sus posiciones, sentados, acostados, recargados...alternan su mirada entre las imágenes y yo. ...Explico mediante el esquema la posición de las diferentes vértebras, luego las conexiones que voy ilustrando en la imagen y ocasionalmente señalo con mis manos en mi cuerpo. Todos miran hacia donde señalo, tanto en la imagen como en mi cuerpo. (Bitácora. Sesión 1, p. 3)

También puedo observar la importancia de llevar al centro del círculo aquello que se está estudiando, sea a partir de imágenes o el propio cuerpo: “Me coloco en el centro del círculo con la espalda alineada e ilustro en mi cuerpo lo que estoy explicando. Todos me miran” (Bitácora. Sesión 1, p. 3).

En una situación distinta utilizaré el ejemplo de un ejercicio, los participantes caminaban por el espacio en cualquier dirección para establecer con otros un contacto visual, a partir del cual harían el acuerdo de acercarse a otro, encontrarse de frente y saltar chocando las manos por encima de la cabeza.

Hice una pausa en el ejercicio, después de hacerlo algunas veces, para reflexionar en círculo sobre lo que habían experimentado. En los comentarios del círculo los alumnos hablaron sobre la importancia de la comunicación para que esa sencilla palmada pudiera realizarse. Comentaron que la comunicación no solo es verbal sino implica también lo corporal y la energía, la mirada entre ambas personas a la hora de hacer el contacto. Después volvimos a realizar el ejercicio, continuaron las risas y sonrisas, pero la concentración de realizar el choque de palmas fue más efectiva. (Bitácora. Sesión 1, p. 4)

En este caso el círculo lo utilizo para reconocer cómo se está realizando el ejercicio y posiblemente tomar acuerdos para lograrlo. Los participantes relatan su experiencia y hacen algunos ejemplos con su cuerpo de lo que les pasó o lo que sintieron. Entrelazo lo que comentan con cuestiones técnicas. Cuento experiencias previas de otros alumnos de otros semestres que son relevantes para comprender el tema. Hay silencios largos y cortos cuando se lanza una pregunta. Posteriormente se rompe el círculo para volver a

la actividad. En este caso el círculo funciona como un espacio-tiempo que hace una pausa en la actividad mientras se contiene la atención y disposición grupal.

Es frecuente que mientras se desarrolla alguna actividad abra un espacio para preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar, a compartir lo que experimentaron, a realizar una primera recapitulación de lo vivido. A partir de lo que expresan los alumnos, planteo preguntas para ampliar la mirada de la temática y considerar otros caminos de exploración, para posteriormente continuar con la actividad.

En el caso de las reflexiones y observaciones entre una actividad y otra, el círculo apoyó simbólicamente el contenido del diálogo.

En otros momentos de la clase utilicé el círculo después de experimentar un ejercicio para que los participantes comentaran sobre su experiencia o para puntualizar o aclarar algunas consignas del mismo ejercicio.

Al finalizar un ejercicio que se realiza por primera vez es necesario establecer un diálogo con los alumnos, en el que cada uno relate y comparta la sensación de la experiencia vivida. A esta actividad la hemos llamado “puesta en común”. El compartir las sensaciones experimentadas en un ejercicio favorece el desarrollo de la autopercepción. (Muñoz y Hoppe-Lammer, 2002, p. 42)

El último círculo de la clase es para comentar sobre las experiencias significativas que tuvieron durante la sesión: los logros, hallazgos, descubrimientos, dudas, incertidumbres, desacuerdos, incomodidades.

Puedo decir que cualquiera que sea el momento en que suceda el círculo grupal, es un espacio en el que los participantes negocian significados que van enriqueciendo o construyendo lo que Wenger (2001) llama un repertorio compartido de saberes, donde ponen en común el significado de las experiencias. “El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (Wenger, 2001, p.110). En este sentido se vuelve fundamental para la propuesta, pues como se mencionó al principio de este apartado, una de las intenciones principales de esta disposición espacial, es generar un sentido de unidad y comunidad.

4.1.2 Escáner

El ejercicio del *Escáner* lo implemento en algunos momentos del taller de Teatro Danza con la finalidad de que los participantes sitúen la atención de su cuerpo en el presente.

En la primera sesión invité a los participantes a que se colocaran en círculo grupal para guiar un ejercicio de visualización al que le llamo Escáner, y que tiene ciertas características del inventario, propuesta de Gerda Alexander, que utilizan algunos maestros en las clases de voz en la ENAT. Ana María Muñoz (2002) en su libro *Bases orgánicas para la educación de la voz*, describe que el inventario “consiste en hacer un recorrido por todo el cuerpo con la atención, para detectar la presencia y sensibilidad de cada segmento corporal...” y aconseja “realizar este ejercicio cuando se ha pasado un periodo sin ejercitación para reconectarse con el cuerpo” (pp. 45-46).

El escáner es una manera de *aterrizar* al taller, es una forma de centrar su atención en *el aquí y el ahora*. La clase comenzaba las 8:00 am en sábado y los trayectos de los participantes para llegar a la clase duraban entre 10 y 120 minutos. Regularmente solía preguntar ¿cómo están?, para definir qué cualidades tendría la aplicación del Escáner.

Esta actividad la implemento para que los participantes tengan una referencia del estado presente de su cuerpo físico, emocional, sensorial y mental. Que se auto perciban para escuchar a su cuerpo actual y reconozcan cómo se encuentran: ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Cuáles son sus deseos y necesidades?

Desde la primera sesión, les mencioné a los participantes que iniciaríamos con un Escaneo y les expliqué cómo lo llevaríamos a cabo. Les propuse imaginar cómo es un escáner, es decir, como un aparato que puede ver y obtener, a través de rayos x, imágenes. Pero en este caso nuestro escáner podrá captar el estado de lo que está sucediendo en nuestro cuerpo interno y externo. Una consigna importante, es que ese escaneo sea del momento que se está viviendo, no pretender modificar posturas o querer alistarse o predisponerse corporalmente. Cómo se es y está en el presente es valioso (Bitácora. Sesión 1, p. 4).

Después guío el ejercicio:

Nos colocamos de pie, en una postura vertical. Cierren los ojos y empiecen a visualizar todo su cuerpo sin hacer modificación alguna (énfasis en este punto, que la postura en la que están es adecuada y no tienen que corregir nada). ¿Cómo es su estado en *el aquí y ahora*? La fisicalidad y el peso de su cuerpo de pies a cabeza, su respiración, su temperatura, sus sensaciones, pensamientos y estado de ánimo. Si hay tensiones, relajación, cansancio. Y sacamos una “fotografía-escaneada” de todo lo recolectado. Ahora lentamente abrimos los ojos. (Bitácora. Sesión 1, p. 4)

El objetivo del *Escáner* se centra en la autopercepción de la estructura ósea, de los músculos, la respiración, las sensaciones y además de las emociones y los pensamientos, pues considero importante que tengan un punto de referencia del estado de sus cuerpos para tener un mapa más amplio de su presencia corporal. ¿Cómo se está en el presente? ¿Cómo se va modificando durante la sesión? ¿Cómo se encuentran al terminar la sesión? ¿Qué diferencias o similitudes hay entre su estado corporal del inicio y al final de la clase? Y también, a largo plazo, es un recurso para tener una referencia de su proceso durante el curso. ¿Cómo iniciaron y qué cambios han notado en sus cuerpos?

Durante la sesión es esencial que los alumnos estén atentos a lo que sucede en su cuerpo, Muñoz y Hoppe-Lammer (2002) comenta que:

Durante la realización de los ejercicios es imprescindible que la atención esté centrada en el cuerpo para descubrir lo que sucede cada vez... Para ejercitar correctamente, para saber cómo está el cuerpo y cuáles son sus necesidades, es imprescindible desarrollar la autopercepción. El percibir cómo se realiza un ejercicio no significa controlarlo, sino encontrar la manera más cómoda y fluida para hacerlo y sentir lo que sucede. (p.43)

Es por ello que en distintos momentos de la clase se realiza el Escáner, a diferentes niveles de profundización y, por lo tanto, en distintos rangos de tiempo. Las primeras veces que implementé el inventario, cuando inicié el taller en el 2009, llevaba a cabo el inventario que es más cercano a la propuesta de Muñoz y Hoppe-Lammer (2002), lo ejecutaba a pie juntillas como seguir un instructivo. Posteriormente lo fui modificando y

he realizado variaciones, observando las necesidades del momento de la clase y/o el estado de los alumnos o del grupo.

El ejercicio del inventario proviene de la eutonía, técnica de auto conciencia corporal propuesta por Gerda Alexander en la cual “el trabajo eutónico radica en la forma en que desarrollamos nuestra conciencia, en que se realiza un ejercicio, y no tanto en el ejercicio mismo; en cómo se observa y experimenta un hecho determinado, y eso tiene que ser verificado por cada persona con su propio cuerpo” (De Gaiza, 1985, p. 77).

Al revisar el video de la primera sesión, me generó curiosidad que no hubiera evidencias visibles o modificaciones tangibles en los cuerpos de los participantes. Sin embargo, como guía tenía clara la manera en cómo iba a conducir el *Escáner*: la cualidad del tono de voz es suave, audible y pausada; las consignas por las que voy conduciendo el ejercicio son definidas y llevan un orden específico al recorrer y nombrar cada una de las partes del cuerpo; transito adentro y afuera del círculo mientras dirijo mi voz hacia cada uno de los participantes para generar cercanía, pero teniendo cuidado en no abrumarlos y mantener cierta neutralidad en la relación maestra-participante. Al respecto, Gerda Alexander comenta que “el único camino seguro para comprender las verdaderas necesidades del alumno es comunicándose, con sus propios cuerpos... y esta comunicación inicia desde que el alumno entra a la clase, pues el maestro debe estar atento a la respiración, el tono y estado de ánimo del alumno” (De Gaiza, 1985, p. 77).

La presencia corporal con la que se llega al salón de clases es auto reconocida a través del *Escáner*. Es una forma de explorar quiénes somos, cómo venimos y cómo estamos en la actualidad. Es observar, escuchar, percibir las cualidades de quien se es, sin anteponer una presencia que se solicita para danzar o escenificar. Es importante saber quién soy, para saber hacia dónde voy, y escuchar y reconocer mis deseos y necesidades genuinos actuales. Entonces, el cuerpo, el tiempo, el espacio que se habita en el presente es terreno fértil para expresar. Y no solo expresión como un estado asociado solo a la afectividad, sino “como una forma integrada de comportamiento que incluye el cuerpo y la mente” (De Gaiza, 1985, pp. 25-26).

Por lo tanto, el radar se amplía para detectar y reconocer los estados corporales (sensorial, mental, físico, emocional) en los que se encuentran los participantes. Por

ejemplo, en lo físico: tensos, relajados, cansados, energéticos, activos; en el estado de ánimo o emocional: ecuanímes, desanimados, tristes, contentos, desilusionados, entusiastas; en lo mental: con pensamientos abrumadores o calmos, constantes o espaciosos.

En el transcurso de las sesiones les voy enfatizando que el cuerpo físico, las sensaciones, las emociones, el pensamiento constituyen al todo de su cuerpo. Esto con la finalidad de ampliar los parámetros de que su cuerpo no solo es lo físico y que puedan percibirse como un cuerpo más amplio, completo y complejo.

El *Escáner* es un recurso fundamental de la propuesta para ir formando cuerpos actuantes, ya que favorece los procesos de autoconciencia corporal y esto repercute en las relaciones del participante con su entorno y en su presente. Como dice Alexander, la conciencia corporal modifica no solo “la respiración, la circulación y el metabolismo, sino también el comportamiento psicológico y social” (De Gaiza, 1985, p. 32).

El *Escáner* también lo realizaron acostados, como fue en la sesión 2, la cual fue una experiencia más cercana a la de un inventario. Esto con la intención de que los participantes, “puedan profundizar en la actitud de observación y propioceptividad que permite obtener una vivencia más profunda de las sensaciones corporales” (De Gaiza, 1985, p. 13).

Iniciamos en círculo grupal, con un escaneo, pero este fue ahora acostados en el piso, con la idea no solo de que se percibieran como estaban en *el aquí y el ahora*, sino de que el mismo inventario generara un estado de conciencia corporal más minucioso, además de que fueran soltando las tensiones innecesarias y empezaran a disponer el cuerpo hacia una apertura de articulaciones, pues hoy continuaríamos con el contenido centro de gravedad y líneas de conexión. (Bitácora. Sesión 2.p. 7)

Alexander (citado por De Gaiza, 1985), habla sobre la importancia de hacer variaciones en el inventario para evitar que las personas lo realicen de manera mecánica. Además, que también piensa que es relevante considerar que cada individuo tiene diferentes formas de lograr conciencia corporal, por lo que sugiere “emplear en lo posible formas de aproximación variadas” (p. 76) “... todos tienen que aprender a adquirir una conciencia cada vez mayor de sus cuerpos, acostados sobre el suelo, en diferentes

posiciones y en movimiento” (De Gaiza, 1985, p. 77), observarse y experimentar la auto percepción de su cuerpo presente, de tal manera que se vaya promoviendo en los participantes una práctica constante e independiente.

El itinerario que se recorre con la conciencia en un inventario depende por supuesto de las necesidades de cada grupo o de cada persona... Toda persona que realiza una labor específica de cualquier clase -un artesano o un profesional- tiene su propia historia que invariablemente incidirá en toda su conducta, en su forma de actuar y de reaccionar frente a las actividades que le toca realizar. Por eso es preciso crear nuevos hábitos y una mayor conciencia en todo aquello que suponga una adaptación. (De Gaiza, 1985, p. 81)

Así que el Escáner, lo realicé al inicio de la clase, al terminar alguna actividad para que observaran cómo se habían modificado corporalmente después de ejecutarla o al final de la sesión para comparar el estado en que iniciaron la clase y ver la disposición en que la terminaron.

Después de este ejercicio, hicimos una pausa y colocados en posición vertical-axial les pedí que cerraran los ojos e hicieran un recorrido por su cuerpo, que percibieran su temperatura, su respiración, sus sensaciones, su estado de ánimo, sus emociones y pensamientos ¿Cómo se sentían en la totalidad de sus cuerpos? (Bitácora. Sesión 1, p. 5)

Incorporé el *Escáner* en diferentes momentos, aunque no estuviera planeado, y también lo quité en una ocasión, ya que noté a los alumnos soñolientos, cansados y con el tono muscular bajo, e intuí que si lo implementaba llevaría mucho tiempo para activarlos, así que modifiqué la sesión con otra actividad que consideraba más adecuada para los contenidos que íbamos a ver ese día.

... nuestro organismo cambia de un día a otro por diversos motivos que influyen sobre nuestro estado físico -alimentación, ambiente, causas atmosféricas y otras más- uno no puede dar pautas fijas para el tratamiento. Lo básico sería verificar el estado actual del alumno, que nunca es el mismo, y tratar las necesidades actuales de su organismo. Todas las personas son diferentes, y como todo verdadero arte, esta forma de tratamiento nunca debe de ser una rutina. Por encima de todo es

necesario respetar la personalidad del alumno, desarrollando su responsabilidad y autodisciplina. Y estos son principios comunes a toda pedagogía. (De Gaiza, 1985. pp. 45- 46)

Aunque al inicio planteé *El Escáner* como una actividad continua y cotidiana en el inicio de cada sesión, en el transcurso del proceso se reveló como un principio metodológico del taller, al ser un recurso de auto observación necesario para impulsar el encuentro con las experiencias de ser cuerpos actuantes.

4.2 Estrategias para la intervención docente.

En este apartado describo tres recursos metodológicos a considerar para propiciar experiencias de cuerpo actuante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas. *Generación de ambientes* se refiere a la importancia de preparar los espacios y las condiciones de trabajo y exploración, propicios para el surgimiento de experiencias, de modo que los participantes puedan desenvolverse de la mejor manera.

En cuanto al *Uso de las consignas*, expongo las maneras de observar y de comprender los enunciados que utilizo y cómo interactúan con el lenguaje no verbal, para llevar a los participantes a la acción.

Por último, el tercer apartado me refiero a *El poder de la imagen en la concientización y transformación de cuerpos*, en el cual distingo como dos posibilidades el uso de imágenes materiales e inmateriales, ambas con la intención de que los alumnos tengan un referente visual para comprender mejor algún contenido.

4.2.1 Generación de ambientes.

Un elemento metodológico fundamental en la propuesta del taller de Teatro Danza es la generación de ambientes que propicien el diálogo, la reflexión, el trabajo personal y grupal, y la exploración expresiva y escénica. Es importante que desde que inicia el proceso se promueva entre el grupo la construcción de espacios con esas características, en los que puedan surgir “experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sienten motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar,

aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio entre pares” (SEP 2011, p.94).

En esta propuesta cuando me refiero a ambiente no lo relaciono únicamente a las condiciones materiales para realizar la clase, sino desde la posición de Duarte (2003), que menciona que:

... no solo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (p. 104)

En la bitácora observé una constante: anticipaba mi llegada al taller 15 minutos aproximadamente antes del horario de la clase para alistar el espacio y prepararme corporalmente. En relación con el espacio una acción que siempre realicé, fue prepararlo según las necesidades del lugar en el que trabajábamos, en algunos casos se trataba de acomodar los objetos que se encontraban ahí, y en otros incluso se trataba de limpiar el espacio. En ocasiones los participantes ayudaban en la tarea, como se menciona en la bitácora: “Solicito al personal del Teatro Juan Ruíz de Alarcón préstamo de un mechudo para limpiar el piso. Algunos alumnos empiezan a llegar antes de las 8:00 y se ofrecen para limpiar el espacio de trabajo” (Bitácora. Sesión 7, p. 37), los participantes se fueron apropiando de esta tarea de tal manera que también contribuían a la preparación del espacio y la generación de un ambiente propicio.

Además de la limpieza que implicaba esta acción, me doy cuenta de la importancia de ser uno mismo quien se encarga de limpiar y organizar su propio espacio, pues provoca una mayor implicación con el trabajo. Incluso puedo ver que algo aporta en la conformación del grupo al realizar una acción para el beneficio de todos.

Cuando la sesión requería la utilización de materiales era necesario que llegara a acomodar el material en un lugar y de una manera que me permitiera tomarlo con facilidad cuando lo requiriera. “Llego al salón de clases a disponer el espacio y el material

que ocuparé en la sesión. Mientras lo preparaba pensaba en la importancia de llegar con anticipación a la clase y hago la analogía con el tiempo previo que se necesita antes de dar función en escena” (Bitácora. Sesión 2, p. 7).

Hago la analogía porque en el teatro todos los objetos que se utilizarán en la obra deben estar colocados en el lugar preciso en el que se necesitan, pues al momento de estar en función cualquier tardanza puede cortar el ritmo de la obra y causar descontrol en los actores. Puedo ver en la bitácora que siempre menciono ese primer momento, lo que me hace mirarlo como un elemento importante en la propuesta:

Antes de entrar al salón de clases me quito los zapatos y selecciono un lugar en donde estará ubicado mi material y que en la medida de lo posible abarque una visión periférica que permita una comunicación adecuada en torno a la relación espacial con los alumnos. Dispongo el material que utilizaré en la sesión: audio, láminas, bitácora. Observo cómo está el salón, acomodo colchonetas y sillas (que no ocuparemos) para liberar lo más que se pueda el espacio de trabajo. También reviso la limpieza del piso. (Bitácora. Sesión 2, p. 7)

Otra acción importante en mi práctica es preparar mi cuerpo y mi voz para impartir la sesión, por lo que siempre requiero de un calentamiento enfocado en lubricar mis articulaciones, estirar un poco, hacer respiraciones profundas, articulación vocal y hacer vibrar suavemente mis cuerdas vocales. “Por último me preparo corporalmente: hago una serie de preparación que incluye la voz-respiración, estiramiento muscular, calentamiento de articulaciones y ejercicios de gimnasia cerebral (5-8 minutos)” (Bitácora. Sesión 2, p. 7).

Estas acciones las relaciono con lo que Ortega (2009) refiere como “un estado de apertura para recibir o construir la siguiente acción, sea la que sea. Preparar cuerpo, mente y estado de ánimo al siguiente momento dentro del proceso” (p.111).

La importancia de llegar con anticipación, antes de dar función, radica en la preparación que voy a tener para disponer mi estado corporal, temporal y espacial, transformar lo cotidiano a lo extracotidiano. Así también pienso que es en mi experiencia como docente, disponerse corporalmente, en el tiempo y el espacio para generar un

adecuado ambiente de aprendizaje. Me gusta pensar que el maestro debe tener una presencia especial en el encuentro con los alumnos, que sea como un regalo.

El ambiente no se prepara solo en el primer momento de la sesión, como estrategia metodológica, es importante asumir que durante toda sesión nos encontramos en una construcción activa del ambiente, y que aun cuando se hayan logrado buenas condiciones para iniciar, es importante estar vigilantes e ir nutriendo de manera constante ese ambiente en el que los participantes puedan “sentirse seguros, protegidos, motivados y acotados en una estructura flexible organizada por el maestro” (Ortega, 2009, p.224).

Otros elementos que también influyen para disponer un ambiente de trabajo son: la manera en que se relaciona el maestro con los alumnos, las relaciones que se han construido entre compañeros, el tono de voz, el ritmo en el que transcurren las actividades, entre otros que si bien son importantes, no fueron tan significativos para esta propuesta.

4.2.2 Uso de las consignas.

En la bitácora pude notar que era importante para mí recuperar frases textuales y hacer evidente la manera y el momento en el que se daban las indicaciones, y cómo el observarlo me permitió reflexionar sobre cómo y en qué momento es más oportuno dar indicaciones a los participantes.

Pude distinguir que, según el momento de la clase, cambia tanto la manera de decir como lo que digo en las consignas. Es decir, tanto las cualidades de mi voz, como la estructura de la oración que enuncio.

Por lo cual me di cuenta de que otro elemento metodológico de la propuesta es el uso de las consignas, en el cual incluyo el qué se dice, cómo se dice y el momento en el cual se dice.

Gubbay y Kalmar (2010) refieren que las consignas son “aquello que dice el docente para tratar de generar alguna respuesta en el otro, en el sentido más amplio” (p.79). En general, es un enunciado verbal que pretende lograr que el otro realice cierta acción relacionada con el propósito de la clase, y en el que “explícita o implícitamente

desplegamos los saberes -articulados o yuxtapuestos- con que contamos, actuando de este modo en las mentes de los alumnos” (Riestra, 2014, p. 60) para lograr la respuesta que nos interesa.

Cuando me refiero a las consignas me doy cuenta de que las menciono constantemente a los participantes como una propuesta, esto con la intención de que las tomen como una invitación, más que como una instrucción que deben realizar: “Propongo que cada uno elija el lugar donde quiere iniciar esta segunda etapa de la clase” (Bitácora. Sesión 1, p. 5).

Noto que cuando daba una consigna era frecuente que apoyara lo que decía verbalmente con entonaciones, movimientos y gestos que daban la intención y completaban aquello que quería comunicar: “Modifiqué mi tono muscular (más alto) y mi tono de voz era con más volumen e intentando enunciar las imágenes con un sentido claro y contundente, tanto en las palabras como con el cuerpo” (Bitácora. Sesión 2, p. 8). Lo anterior me parece imprescindible cuando coordino una actividad corporal, pues pienso que es más probable que los participantes comprendan lo que quiero transmitirles cuando utilizo más de un canal de percepción.

Cuando complemento las instrucciones de vocabulario con acciones precisas (apoyar, depositar, lanzar, etc...), matices de voz que acompañen la acción e imágenes que provoquen sensaciones y apoyen a la acción, la ejecución y el proceso de asimilación de la secuencia se fortalece. (Bitácora. Sesión 2, p. 9)

Por lo regular suelo ampliar la información con un comentario después de que doy la indicación “Vamos a compartir con el grupo la experiencia que creamos. No se trata de demostrar cuánto sabemos o quién lo hace mejor. Sino de recibir la experiencia del compañero como un regalo, algo que nos quiere compartir. Y nosotros, cómo nos nutrimos con eso” (Bitácora. Sesión 2, p. 11), esto con la intención de ampliar la comprensión de la consigna.

Al dar una consigna intento ser cuidadosa de no hacer juicios pues me interesa que los participantes puedan construir sus propias apreciaciones y puntos de vista. Además, pienso que el negar o calificar de manera negativa lo que están descubriendo o construyendo los participantes, puede coartar los caminos para ampliar la exploración o

el conocimiento. Para ello considero necesario estar en continua atención ante los pensamientos, expresión verbal y corporal durante la práctica docente.

“Está todo bien colocado, solo está mal”. En ese momento me di cuenta de la manera de expresarme verbalmente y de los juicios que yo estaba haciendo sobre lo que estaban realizando los alumnos, y continué diciendo “Vamos a echarle otro vistazo y ver si podemos hacerle un último ajuste”. (Bitácora. Sesión 3, pp. 14-15)

Esto me requirió de un trabajo de conciencia importante para poder reconocer si lo que decimos verbalmente es lo que deseamos solicitar. Esto me da pie para mencionar una clasificación en consignas abiertas, cerradas y semicerradas que me permitirá observar y organizar de manera más clara las experiencias suscitadas.

Según Gubbay y Kalmar (2010):

Llamamos consigna cerrada a la que orienta la atención o la acción de manera precisa, por ejemplo, “lleven la mano derecha sobre la rodilla izquierda”. Llamamos consigna abierta a la que deja un margen más amplio de posibilidad de atención o acción, por ejemplo, “lleven la mano derecha sobre alguna zona del lado izquierdo de su cuerpo”. Y llamamos consigna semicerrada a la que da una posibilidad de elección dentro de un margen limitado, por ejemplo, “lleven la mano derecha a tres zonas del lado izquierdo del cuerpo”. (p. 80)

Puedo decir que en el taller se encuentran más presentes las consignas abiertas, pues doy prioridad a los momentos de exploración, en los que trazo rutas para propiciar varias respuestas a los planteamientos.

Me doy cuenta de que, en la manera de decir las consignas, hay un aspecto textual relacionado con la selección de las palabras precisas y la manera en que se organizan para darle sentido a la frase: el aspecto verbal relacionado con la entonación, la velocidad, la claridad en la pronunciación; los gestos del rostro que apoya la intención; el movimiento de las manos, que a veces ilustra lo que se dice, señala, enfatiza o suaviza. A lo anterior Gubbay y Kalmar (2010) lo llaman incentivación, refiriéndose con ello a:

la creación de un contexto adecuado para el trabajo propuesto, la cualidad del tono de la voz, aquello que promueva el asombro y el entusiasmo y también, la selección

de otros estímulos que acompañen la información verbal de la consigna. En fin, buscando la coherencia entre lo que se dice y cómo se lo dice. (p.80)

Torrens y Castañer (2009) mencionan que habitualmente se interpreta la consigna como perteneciente a la comunicación verbal. La consigna verbal influirá en la respuesta del sujeto, pero ésta no será el único elemento determinante en la generación de respuestas (p. 111).

Otro aspecto que puedo notar es que en el proceso hay consignas para iniciar una actividad, otras para darle seguimiento y continuidad, y otras más para provocar un cierre. Gubbay y Kalmar (2010) mencionan que: “Una consigna, y otra, y otra, van generando un camino, con su comienzo, desarrollo y desenlace” (p.79). En la bitácora pude observarlo y para compartirlo elegí el ejercicio del líder: “Para no cortar con el flujo de energía y dar progresión al ejercicio, indico que después del ejercicio en parejas, continuaremos con el ejercicio del *Líder* en equipo” (Bitácora. Sesión 5, p. 23).

En esta primera intervención al dar la indicación para realizar la actividad:

Enfatizo que “seguir los movimientos de un líder no es copiarlo, sino escucharlo, acompañarlo, percibirlo y estar con él. Es observarlo, para fusionarme en una energía conectada en la totalidad de mi cuerpo con la totalidad del cuerpo del líder”. Hago ademanes con las manos para aclarar la tridimensionalidad del cuerpo. (Bitácora. Sesión 5, p. 23)

Conforme avanza el ejercicio sigo interviniendo para señalar que “el líder siga escuchando sus impulsos y que no sean movimientos predeterminados”, “los demás escuchen el movimiento del líder, todos sus detalles, como si [todos] fueran un mismo cuerpo” (Bitácora. Sesión 5, p. 23).

Mientras la actividad avanza identifico que los participantes tienen algunas dudas y noto que:

algunos están inquietos por no poder realizar algunos movimientos que les sugiere el líder y les propongo “Recuerden, es seguir lo que está haciendo el líder, pero también percibir su energía, su intención” para apoyar el desarrollo de la actividad y que se sientan guiados en lo que están realizando. (Bitácora. Sesión 5, p. 23)

De esta manera continúo hasta llevar el ejercicio a su término:

Guardo silencio y empiezo a percibir todo el cuerpo que está conformado por todos estos individuos. Les digo que “sigan escuchando sus impulsos internos que se van a manifestar en impulso corporal” Voy subiendo de volumen la voz para estimular el encuentro. Para concluir el ejercicio fui bajando de volumen la música y dando indicaciones con voz suave hasta observar que todos estuvieran en una posición corporal y respiración neutra. (Bitácora. Sesión 5, p. 23)

En este proceso, de un ejercicio guiado a partir de consignas, puedo observar cómo cambia la manera de intervenir según la intención que se tenga, y que utilizo diferentes recursos de apoyo para lograrlo.

Una clasificación que puede orientar la construcción de consignas es la de Torrens y Castañer (2009), quienes se refieren a: “Consignas basadas en la descripción hablada de la acción motriz que se pretende realizar” (p. 115). Como con las que guío a los participantes a realizar ciertos movimientos, con la intención de ser lo más posible precisa y cercana a la indicación y acción que quiero que realicen, qué partes del cuerpo, hacia qué dirección o con qué cualidad: “colocados en posición vertical-axial les pedí que cerraran los ojos e hicieran un recorrido por su cuerpo, que percibieran su temperatura, su respiración, sus sensaciones, su estado de ánimo, sus emociones y pensamientos” (Bitácora. Sesión 1, p. 3).

Otro tipo de clasificación según Riestra (2004) son “las consignas basadas en la metáfora, por su capacidad de evocación sensorial o imaginativa” en donde menciona que hay “consignas, donde el docente narra imágenes para que los participantes a través de su imaginación y visualización puedan generar ciertos estados o sensaciones corporales, acciones motrices o relaciones entre los participantes” (p. 116). Como sucedió en la sesión 2 con una actividad donde les propuse que imaginaran ser unos globos, y les indiqué que imaginaran cómo se movían con la presencia de distintos estímulos o ambientes como: “con remolinos, con lluvia, con viento, con nubes. Y aproveché el ligero contacto que se empezó a generar entre ellos para proponer relaciones yo-el otro. ¿Cómo son los otros globos? ¿De qué colores y texturas? ¿Cómo son los rebotes que se generan entre unos y otros?”. (Bitácora. Sesión 2, p. 8) O como en la sesión 4, que, para percibir y detectar sus impulsos internos generadores de

movimiento, les indiqué: “Se genera una energía interna, un impulso, que se manifiesta en el espacio” (Bitácora, p. 19).

Otras serían, las “consignas basadas en el ejemplo o demostración motriz. El docente presenta o muestra la tarea poniendo un ejemplo motriz de una posible respuesta que los alumnos pueden dar”. (Riestra, 2004, p.116) Este tipo de consignas lo realizo casi exclusivamente para enseñar las secuencias de release o para acciones concretas de técnica de movimiento, donde se precisa una postura corporal específica, sin embargo, les específico que la ejecución de la forma la nutran con otros elementos como: imágenes, sensaciones o con la respiración.

La siguiente actividad fue la secuencia de movimiento de release *Feto-x-rezo-momento*. Explico que es una serie de movimientos que estaremos aprendiendo a lo largo del taller, que no es para aprender a bailar de determinada forma, sino para profundizar algunos principios técnicos de movimiento. (Bitácora. Sesión 2, p. 9)

La manera en que se dicen las consignas también está directamente relacionada con el uso que hago de la voz según el ejercicio que se realice: “El tono que utilizo en este escaneo es suave y hago pausas entre una propuesta y otra para permitir tiempo al silencio y al contacto con ellos mismos” (Bitácora. Sesión 1, p.4.).

Las consignas se cambian, se mueven según las necesidades de la situación. Es importante que la voz pueda ir indicando inicios, transiciones y cierres, de manera que los participantes puedan tener más claro el momento en el que se encuentran del proceso: “En la transición del receso al ejercicio de las palmadas, la voz con la que les hablo cambió de ritmo, volumen y energía con la intención de activar el ambiente” (Bitácora. Sesión 1, p.5). Asimismo, noto que la voz tiene potencial como recurso para la práctica docente, el cual ofrece distintas posibilidades a través de la enunciación de las consignas para generar determinados ambientes y estados corporales de los participantes.

4.2.3 La práctica de la horizontalidad en el aula.

La posición que tomo como docente con relación a los participantes es horizontal y de un proceso mutuo de enseñanza- aprendizaje, en un ir y venir en la retroalimentación,

en la cual todos tenemos saberes por compartir, todos podemos aprender de todos, todos tenemos el mismo valor como personas, todos podemos nutrirnos e inspirarnos de todos los integrantes que conformamos una comunidad.

A diferencia de una perspectiva vertical o de una relación en la que el docente reproduce roles de mando y obediencia hacia los participantes, promuevo “un lugar activo y de participación para que ellos puedan tener autonomía en su proceso de aprendizaje” (González y Cerdá, 2014, p. 258). En este sentido, en la primera sesión donde nos presentamos, les enfatizo que el mundo interior y experiencia de cada quien, y los propios conocimientos con los que llegan son muy valiosos para el proceso que vamos a construir juntos, tanto para el aspecto técnico como para el expresivo.

Considerar el conocimiento de todos, participantes y docentes, es lo que posibilita las relaciones horizontales en un proceso de enseñanza-aprendizaje en que se rompe con una visión en que el maestro es el poseedor del conocimiento, que tiene toda la experiencia y las respuestas correctas.

Mientras que en la forma vertical la organización escolar toma como centro los contenidos y al docente como “experto” y transmisor de ellos, la forma horizontal ve al alumno en un lugar activo, busca el diálogo, concibe al docente como un mediador, que considera el saber previo de los alumnos, para así construir de manera colectiva el conocimiento. (González y Cerdá, 2014, p. 258)

Al inicio del abordaje de algunos contenidos realicé breves exposiciones de los temas, que se complementaban con la información que sabían los participantes y la exploración de actividades que realizábamos a través del movimiento corporal, para construir juntos el conocimiento desde la experiencia.

Por ejemplo, con el tema de comandos les pregunté qué sabían o entendían por comando a lo que respondieron: “Son órdenes; un algoritmo, un conjunto de operaciones que ayudan a resolver algo; la resolución de un problema; algo que da solución a algo; una instrucción; lo que dirige” (Bitácora. Sesión 7, p.35). Dirigía mi atención hacia los alumnos que iban respondiendo, asintiendo con la cabeza. Después les dije: “Entonces, vamos a hacer un movimiento, pero una parte del cuerpo es la que lo va a comandar, lo va a dirigir, la que va a hacer la resolución de ese movimiento” (Bitácora. Sesión 7, p.35).

Eso daba pauta a explorar en movimiento lo que ellos habían planteado y conforme iba sucediendo la actividad iba delineando el significado de comando que ocuparíamos en el taller, compuesto por las aportaciones de participantes y maestra, y la experiencia de la exploración de movimiento corporal.

En otros contenidos además de este procedimiento, incluí preguntas que fueran guiando la exploración del movimiento y sumé la propuesta de hacer una representación que pudiera ilustrar lo que estábamos abordando. En la bitácora pude ver el valor que le daban a estas actividades.

...durante el proceso de exploración hubo muchas aportaciones y descubrimientos... el estar jugando con preguntas les dio mucha libertad y más curiosidad. Valoran la idea de compartir y estar abiertos a escuchar las propuestas de los demás y de conocer las distintas maneras de moverse de cada persona. (Bitácora. Sesión 3, pp. 16-17)

Cuando los participantes perciben que sus aportaciones son consideradas para el abordaje de los contenidos, crece su motivación al participar, se apropian y responsabilizan de su propio proceso.

4.2.3.1 Mirada sin juicio

Como docente pienso que accionar en la relación horizontal implica cambio de hábitos para transformar la práctica en el aula y en las formas de vinculación con los participantes. Estar atentos y escuchar el propio discurso, interno y externo, para poder detectar cuáles acciones son coherentes con la relación horizontal y cuáles son reacciones que surgen del hábito de cómo hemos aprendido que el maestro es la autoridad, el único que enseña, el que califica y hace juicios para valorar que “sí está bien hecho” y qué “está mal”. Considero que implica atención consciente constante el transitar del modelo vertical al horizontal y ser coherente con ese planteamiento.

En la sesión tres del taller (p. 14), me percaté de mi actitud y palabras de juicio que estaba expresando en el momento de un ejercicio.

Les propuse [a los participantes] que armaran un esqueleto de plástico que estaba desarticulado en 19 piezas. Lo coloqué desarmado en el piso y les propuse que lo

construyeran entre todos. Ya armado, les comenté si alguien quisiera hacer alguna modificación a la estructura y les pregunté que si estaba “bien” colocado. Hicieron algunos cambios y dejaron la parte de las costillas y el esternón volteados. Al momento de percatarme dije de manera inmediata y con la intención corporal de “corregir el error” que habían tenido “Está todo *casi bien* colocado, lo que está mal es ...”, En ese momento me di cuenta de la manera de expresarme verbalmente y el juicio que estaba haciendo en lo que realizaban los alumnos. Me detuve, hice una pausa para articular en mi pensamiento lo que iba a decir después. Entonces, les dije: “Vamos a echarle otro vistazo y ver si podemos hacerle un último ajuste”. Una alumna se acercó para mirar más de cerca el esqueleto y giró la pieza.

Esa experiencia significó mucho para mí. Sobre todo, cuando regresé a los registros en video y observé la actitud enjuiciadora que tenía ante el evento. Quizá sea muy común decir “bien” o “mal” ante ejercicios sencillos, quizá lo más cotidiano sea señalar los errores, pero el haber notado el énfasis en la manera en cómo lo dije y notar mi reacción inmediata de corregir lo que está mal, me pusieron en un estado de alerta. El darme cuenta me permitió hacer una pausa y parar para reestructurar mi pensamiento y enunciación.

Esta actitud observadora estuvo más presente en el resto del proceso y procuraba detenerme y reelaborar, tanto en mi pensamiento como en mi acción, algo que había aparecido como un juicio o intención de corregir de inmediato el error del otro. Considero que detrás de mi reacción hay una idea preconcebida de cómo deben hacerse las cosas, que en ocasiones pudiera limitar la relación o el diálogo. Eso me remite a lo que Bohm (2001) llama suspensión de la creencia, donde menciona que “... es necesario interrumpir nuestra reacción interna, distanciarnos de ella y observarla, dejándola suspendida frente a nosotros y observándola como si se tratara de el reflejo que nos devuelve el espejo” (p. 47) con la intención de contemplar nuestros pensamientos, intenciones y acciones.

Como docente me interesa promover en los grupos la observación sin juicio, de manera que puedan existir diversas apreciaciones ante un mismo ejercicio, idea, situación o experiencia. Un ejemplo de ello es el momento en que, durante el ejercicio del Escáner, los invito a que describan a través de la auto observación su estado corporal sin juicios de valor. Se trata de reconocer cómo están sus cuerpos para hacer consciente

su presencia y aceptar la sensación presente y trabajar con ello. Considero que este tipo de intenciones y actitudes promueven la horizontalidad. No obstante, es importante que el docente tenga claro cual es el margen para establecer los límites de una actividad según su encuadre teórico, metodológico y práctico, pues cuando se trabaja con el movimiento y el cuerpo del otro es necesario cuidar de los procesos.

Como docentes puede ser muy relevante estar atentos y tomar conciencia de la práctica que estamos desarrollando en el aula, las acciones, las actitudes, el discurso del “aquí y el ahora” no con una mirada juiciosa y coartante, sino con una mirada que observa imparcialmente para después reflexionar sobre la experiencia y llevar a la práctica esa reflexión.

4.2.3.2 Practicar la coherencia en el aula.

En el ámbito académico y artístico suelo escuchar acerca de la coherencia del docente o del artista como la relación que hay entre lo que dice, lo que sabe y lo que hace, pero con una carga de dar cuentas de sus actos a los demás (a los alumnos y al público respectivamente), entonces la coherencia se vuelve una carga de deber ser y una exigencia externa.

Según la RAE (2018), coherencia es la “conexión, relación o unión de unas cosas con otras”, la “actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan”. Y quisiera plantear y practicar la coherencia como la conexión entre mis pensamientos, mi voz, mis acciones y mi ser. Actitud lógica en lo que pienso, lo que digo, lo que hago y lo que soy en mis propios principios como maestra y la auto reflexión constante que me permita autoevaluarme para ser consecuente en la práctica docente. Y aceptar y validar la posibilidad de que los estudiantes pueden dudar de la maestra y a la vez ofrecer una visión de apertura de que como docente también estoy en un proceso de aprendizaje, de reconfiguración y recreación.

Vivir la docencia como un campo fértil en el que también el maestro se puede desarrollar personal y profesionalmente, y que es un ser humano inacabado y falible (Freire, 2009, p. 89).

Pienso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre el docente y los participantes se gestan relaciones que, como refiere Freire (2009) “son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de [reflexionarlas y] evaluarlas como educadores y educadoras” (p. 91), esto con el propósito de transformar e implementar cursos idóneos para el docente y los participantes con relación a sus necesidades y contexto presente.

Para que se genere una relación equilibrada y armoniosa, considero importante la escucha, pero también tomar en cuenta las formas en cómo dirigirse verbalmente a los alumnos, ...entre hablarle *a/* educando y hablar *con* él. Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla *a/* educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se alternan, ... con otros en los que la educadora habla *con* el educando.” (p. 94)

Hablarle *a/* educando pienso que está relacionado con la sistematización y planeación del curso, las consignas. El campo de aprendizaje, de trabajo, de juego, de convivencia está acotado por preceptos, reglas que dan forma a una estructura acotada que va a permitir la autonomía, la libertad de expresión, espacios de creatividad, de colaboración, de confianza, de convivencia respetuosa que emergerán al hablar *con* el educando para dar vida al diálogo, la creación, el disfrute y el placer y la libertad del movimiento corporal.

El hablar *con* el participante implica también una escucha, que puede dar apertura a una relación a partir de un diálogo, que englobe el lenguaje verbal y el lenguaje corporal, entre docente y participante. Un diálogo entre dos personas que implique, la mirada, la voz y el cuerpo en un contexto de respeto y no juicio. Esto con la intención de tomar en cuenta la presencia del participante para conocer en su personalidad, “su complejidad, su globalidad y la especificidad de su acto de aprendizaje” (Prot, 2004, p. 86). Y pienso que como docente también tendría que mirarme, escucharme, conocerme, vivir la experiencia de percibirme y dialogar y relacionarme conmigo misma para poder resonar con los participantes, y a su vez ellos puedan vivir esa experiencia en su interior. Al respecto Rogers (2012) menciona que:

Cuando como... docente no logro percibir lo que ocurre en mí mismo..., no consigo hacer conciente mis propios sentimientos, sobreviene el fracaso [en la comunicación]. Estos hechos me han enseñado a pensar que la enseñanza fundamental para alguien que espera establecer cualquier tipo de relación de ayuda consiste en recordarle que lo más seguro es ser absolutamente auténtico. Si en una relación determinada soy coherente en una medida razonable, si ni yo ni el otro ocultamos sentimientos importantes para la relación, no cabe duda de que podremos establecer una adecuada relación [constructiva]... Si puedo crear una relación de ayuda conmigo mismo- es decir, si puedo percibir mis propios sentimientos y aceptarlos-, probablemente lograré establecer una relación de ayuda [enseñanza-aprendizaje] con otra persona. (p.56)

Dentro del proceso educativo del taller Teatro Danza, los integrantes atraviesan por un proceso de desarrollo personal, es coherente que la docente, como integrante de esta comunidad, también esté consciente y en la disposición de cruzar por su propio proceso de desarrollo personal.

Y entonces la coherencia, mencionada en el apartado anterior, se descentraliza del docente y, más bien, la construcción de relaciones constructivas transita en una especie de resonancia que viaja en diferentes niveles de comunicación: persona-consigo mismo, docente-participante, persona-comunidad, comunidad-sociedad, sociedad-individuo. Y por tanto la coherencia es práctica y responsabilidad individual y colectiva para todos aquellos que participan en una comunidad. Conocimiento “del mundo exterior y del propio mundo interior [que llevará] hacia la transformación de agentes responsables dentro de este mundo real” (Rogers y Barrie, 2003, p. 53).

Y en ese sentido, coincido con Cecilia Lugo, maestra y coreógrafa, quien expresa que como docentes y artistas:

Necesitamos transformar el mundo a través de nuestra vocación. Mi compromiso es dar lo mejor de mí, y encontrar la manera de estimular al otro, para que descubra en él lo mejor de sí mismo. No se puede transformar el afuera si no se transforma el adentro. (Cardona. 2012, p. 172)

Es importante que los participantes perciban en el docente compromiso, responsabilidad, disciplina, amor y disfrute en lo que están impartiendo, respeto por los participantes y coherencia en sus acciones para que puedan abrirse en un canal de confianza que los conduzca a la construcción de un terreno fértil de expresión y creación artística, al mismo tiempo que viven un proceso de desarrollo personal.

4.2.4 El poder de la imagen en la concientización y transformación de cuerpos.

El recurso de la imagen lo utilicé en varias actividades y de distintas maneras: como ejercicio de visualización, como material didáctico con láminas impresas y un esqueleto de plástico articulable en tercera dimensión, y para apoyar ciertas cualidades durante la ejecución del movimiento corporal.

Skrinar (citada en Franklin, E. 2010), refiere “las instrucciones cinestésicas y visuales no se utilizan suficientemente en las clases de danza. Afirma que enseñar métodos combinando todo tipo de señales es más efectivo que utilizar un único tipo” (p. 22). Y entre esos métodos pone énfasis en el uso de instrucciones visuales. Noto la constancia de la utilización de la imagen en mis procesos, lo cual considero es un recurso favorable y que apoya al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llaman mi atención las cualidades y el potencial que la imagen puede llegar a tener, así como la función que puede llevar a cabo. González (2014) menciona que el término imagen tiene múltiples significados, pero puede entenderse como todo aquello que se ve. Habla de la distinción entre la imagen material e inmaterial.

La imagen inmaterial (imaginaria) es aquella que surge en procesos imaginativos, es decir, solo existe dentro del sujeto que la recrea en su mente, mientras que la imagen material se refiere a toda aquella que es visible al ojo humano. (Zamora, 2006, citado en González, 2014, p.46)

Durante el curso utilicé ambos tipos de imágenes, materiales e inmateriales, cada una con distintos objetivos. En el caso de las *imágenes materiales* las utilicé en las primeras sesiones para exponer los contenidos de centro de gravedad, líneas de conexión y las partes del cuerpo.

En la sesión 1 y 2 abordé el contenido del centro de gravedad y las líneas de conexión de los Fundamentos de Bartenieff, y usé esquemas impresos que contenían imágenes de la estructura ósea completa y otros de la caja torácica, el sacro y los pies con vista frontal, lateral y transversal. Como lo comenté en el apartado de esos contenidos, el aprenderlos y comprenderlos suele tener cierta dificultad, ya que los dos son recursos técnicos para favorecer el adecuado movimiento corporal, sin embargo, no son visibles ni palpables en el cuerpo. Por lo tanto, utilizar imágenes visuales y que los alumnos puedan comprender en donde se ubican en su cuerpo esos elementos, apoya para tener una comprensión más concreta al momento de explorarlos físicamente.

Al momento de la clase les presenté el tema y los invité a ver las imágenes mientras exponía verbalmente, y apoyo señalando en mi cuerpo las líneas o centro de gravedad que se ven en las imágenes.

En el mismo sentido que Franklin (2010), pienso que el material didáctico visual complementado con una exposición y descripción del tema, más las instrucciones cinestésicas que apoyen a la exploración corporal personal, permite que los participantes puedan comprender, visualizar y percibir con más claridad este tema.

Franklin (2010) profundizando en estas ideas subraya que:

... si un bailarín puede visualizar su aspecto por dentro, anatómicamente, puede relacionar mejor lo que siente con su estructura y su función... con tan solo unos minutos de información anatómica y señales cinestésicas, son capaces de corregir años de movimiento inapropiado con la ayuda de su nueva conciencia. Yo no digo que las habilidades de visualización anatómica solventen todos los problemas de un bailarín, pero pueden potenciar su abanico de opciones cuando trabaja en sus problemas de técnica, ejecución y coreografía. (p. 22)

Al respecto, los participantes pudieron vivir una experiencia que los llevó a explorar y reconocer su cuerpo de una manera meticulosa, a través del conocimiento de un esqueleto óseo, preguntas que los invitaban a explorar la movilidad a partir del juego.

En la sesión 3 para ver el contenido *Las partes del cuerpo forman un todo*, utilizamos un esqueleto de plástico en tercera dimensión, de escala pequeña y se podía desarticular en 19 partes. En un inicio coloqué el esqueleto desarmado en el piso para

que todos lo observaran y nombraran los huesos que conocían. Hice una breve exposición complementado con esquemas y al final repasamos todos los nombres de los huesos. Después indiqué que se reunieran en equipos de 4 o 5 integrantes para que exploraran la movilidad de cada hueso y articulaciones que habían elegido. Les sugerí que siguieran observando las imágenes (materiales) y que iniciaran una exploración de movimiento corporal de las partes del esqueleto que les tocaron a través de preguntas: ¿Cómo se mueve?, ¿cómo inicio mi movimiento desde ese hueso?, ¿de cuántas maneras distintas se puede mover?, ¿cómo se apoya en el piso?, ¿tiene una manera de desplazarse?, ¿cómo al moverlo se relaciona con otras partes del cuerpo?, etc. (Bitácora, Sesión 3, p. 15).

Franklin promueve el empleo de imágenes de anatomía para enriquecer el repertorio de sensaciones internas y cualidades de movimiento, así como la experimentación de las mismas a través del cuerpo:

Otro modo de desarrollar imágenes es observar el dibujo o la fotografía de la estructura anatómica que quieres experimentar. Intenta sentirla en tu cuerpo y visualizarla con el ojo de la mente. Muévete sobre la estructura, intentado sentir su tamaño y sus dimensiones. ¿Qué hay por encima, por debajo y entre ella? ¿A qué se parece la superficie? ¿Qué peso y color tiene? ¿Se mueve en algún sentido? ¿Cómo cambia a medida que la miras? ¿Qué ocurre si colocas tu ojo mental en la estructura? (2010, p. 27)

Durante la actividad los participantes mostraron interés, generaban sus propias preguntas y compartían saberes y experiencias. Tomaban las partes del esqueleto para observarlas más de cerca y con detenimiento. Exploraban de diferentes maneras, parados, sentados, acostados, cambiando de peso en el cuerpo. Aunque la idea inicial era que la exploración durara 10 minutos y después intercambiaran piezas, cambié la planeación para aprovechar la disposición del grupo, pues notaba ahínco y curiosidad en la actividad, así que di más tiempo para la exploración con las mismas piezas y les propuse que prepararan un ejercicio. Este consistía en hacer una representación de un programa de televisión que se llamaría “Yo soy cuerpo” y ellos como especialistas expondrían las partes del esqueleto que estaban explorando. El formato de presentación era muy abierto y la propuesta de cada equipo fue muy peculiar.

Con el recurso del esqueleto de plástico, como imagen material, se generó un proceso de enseñanza-aprendizaje que colaboró al conocimiento y reconocimiento de su cuerpo esquelético a través de la exploración en movimiento corporal y preguntas concretas, y a un proceso creativo para construir su representación (Bitácora, Sesión 3, p. 15).

Al finalizar la clase los participantes expresaron su experiencia, la cual considero fue significativa en relación con el tema y con los recursos utilizados:

Hablaron de la importancia de conocer la anatomía del cuerpo humano y específicamente la estructura ósea.

Comentaron que había sido una manera distinta de aprender sobre el cuerpo humano, pero había sido también un re-encuentro, re- conocimiento, re- descubrimiento íntimo con su propio cuerpo, que muchas veces era ajeno a la vida cotidiana, pues muchas veces era un simple transporte para hacer cosas y no había momento para pensar, sentir, preguntarse cómo está su cuerpo.

Algunos dijeron que fue una manera divertida de descubrir varias posibilidades de movimiento de su cuerpo.

Alguien comentó que era un tema que se daba por hecho que todos conocíamos desde la primaria o secundaria, pero que en esta ocasión había sido diferente porque su creatividad se había expresado, y que esa era una manera más interesante de aprender, en lugar de solo aprenderse de memoria los nombres de los huesos. (Bitácora, Sesión 3, p. 16)

En relación con las *imágenes inmateriales*, en distintos ejercicios guíé a los participantes de manera verbal a través de la descripción de imágenes, las cuales consideraba fructíferas para: el autoconocimiento corporal, la exploración de algunos contenidos, la generación de estados corporales para disponer al cuerpo para otros ejercicios o para la exploración de ciertas cualidades de movimiento.

En experiencias de teatro y danza, son comunes los ejercicios de imaginación o consignas que describen imágenes para explorar ejercicios de ejecución corporal o para generar procesos creativos, donde los maestros acompañan con la descripción de imágenes o historias para imaginar. Siempre di por hecho que ese tipo de ejercicios eran

recursos favorables para estas disciplinas artísticas, así que en la planeación programé algunos ejercicios de imaginación casi de manera espontánea, asumiendo que debían estar. Al revisar la bitácora me percaté de que utilizaba el recurso de la imagen inmaterial constantemente, muchas más veces de las que estaban escritas en la planeación inicial de la propuesta.

Al reflexionar sobre la imagen inmaterial o imaginaria y al relacionarlas con las experiencias que los alumnos tuvieron con algunos ejercicios, tomo noción de la potencia que puede tener en los procesos creativos y de enseñanza-aprendizaje en el teatro y la danza.

Adriana Córdoba, en un apartado de su tesis, en el que se refiere a la imagen, cita a Zamora (2006) quien argumenta que “la imaginación se desencadena cuando son pensadas las imágenes inmateriales, y que imaginar es pensar con estas imágenes” (2014, p. 118). Y en ese sentido, pienso que guío a los participantes a que vivan experiencias en donde piensan a través del movimiento con las imágenes imaginarias como estímulo.

Sumando a la riqueza que contiene una imagen imaginaria, Córdoba (2014, p.118) argumenta que “Aron Gurwitsch... luego de analizar la fenomenología husserliana y aplicarla a la percepción visual concluye que esa imagen inmaterial a pesar de no tener existencia física interviene en la vida afectiva de los sujetos”. Por esa razón, considero que este tipo de imagen, además de originar la acción del pensar en el cuerpo, también reverbera para generar movimiento en el cuerpo sensible, ya sea en los sentimientos o en lo sensorial de quien vive la experiencia.

En teatro y danza las imágenes inmateriales “generadas por descripciones y narraciones verbales” (Córdoba, 2014, p. 118) se conocen como visualizaciones o ejercicios de imaginación que por un lado pueden suscitar estados corporales internos, y por otro, pueden ser dirigidos para generar movimiento corporal externo.

Morán, 1996, citado en Franklin (2010), especifica que la visualización mental se plantea como: “el ensayo cognitivo de una acción sin la plena actuación de los movimientos físicos implicados” (p. 19) o como “el ensayo simbólico de una actividad física en ausencia total de cualquier movimiento muscular” (p.19).

Uno de los momentos en el que utilicé el recurso de la visualización fue en el ejercicio del *Escáner*, donde los participantes están en una posición vertical-parados u horizontal-acostados mientras escuchan la narración con que los guío para percibir su cuerpo. En la sesión 8 implementé un ejercicio de visualización para que percibieran su cuerpo con relación a las dimensiones y cualidades del espacio que habitábamos. Incluiré parte de la actividad previa para situar al lector.

Pido que activen su mirada y que comiencen a caminar por todo el espacio y que -empiecen a reconocer el espacio donde estamos-, los colores, las texturas, las tonalidades, las dimensiones, -y si me da curiosidad, también la temperatura, y puedo tocarlo. -Hago una pausa allí. Me detengo y cierro los ojos. Hago una pausa verbal. -Y ahora llevo la atención al interior de mi cuerpo. Cómo es mi respiración. Hasta dónde abarca la respiración en mi cuerpo-. Hago una pausa para dar tiempo a que lleven a cabo la acción propuesta. -Y percibo, visualizo cuál es la altura de mi cuerpo. Desde la planta de mis pies hasta la coronilla. Y desde la coronilla, cómo imagino, visualizo, el espacio que hay hasta el techo-. Aclaro la indicación, - ¿Qué espacio imagino que hay entre mi coronilla y el techo? -. Apoyo con preguntas y enunciados que guíen la visualización y percepción de su cuerpo, nombrando las partes externas de su cuerpo que abarcan cada dimensión. Que algunas partes, aunque no las podamos ver, existen y son parte de nuestro cuerpo. (Bitácora. Sesión 8, p. 44)

Al guiar esta visualización mental y observar los cuerpos de los participantes, no se pueden ver cambios físicos evidentes, quizá se puedan notar modificaciones sutiles en el ritmo de su respiración o en su tono muscular. Sin embargo, en el relato de las experiencias los participantes cuentan lo que desencadenó el ejercicio de visualización:

Al iniciar yo me sentía entumida y bien chiquita, y conforme nos fuimos moviendo y después nos dijiste que nos conectáramos con el espacio, me imaginaba y sentía como si llegara con mi cuerpo a todos los lugares que veía. Como si mi columna alcanzara el edificio de atrás y con las manos agarrara la fuente y con el cabello el techo. Me sentía grande, enorme (hace gesto con sus manos), que abarcaba todo el espacio. Y después ya se me olvidó el frío. (Bitácora. Sesión 8, p. 29)

En este ejemplo, la narración de las imágenes imaginarias que guié, generaron sensaciones corporales de cambio de temperatura, de percepción y sensaciones en el tamaño corporal más amplio, así como la apropiación y recreación de las imágenes por el mismo participante.

Respecto al último punto quiero recordar que uno de los objetivos de este taller es que los participantes se vayan apropiando de los recursos que vamos explorando, que puedan utilizar sus propias experiencias para utilizarlas en otros procesos educativos relacionados con lo corporal y también en su vida cotidiana. Franklin (2010, pp. 20-21) sostiene que cuando se le presenta una visualización al bailarín, esta imagen proviene de una fuente externa y el ejecutante intentará experimentarla físicamente, y pronto el ejecutante empezará a descubrir espontáneamente sus propias imágenes y desarrollar sus propias habilidades.

Guiar a los estudiantes a crear sus propias imágenes tiene la ventaja de la autenticidad. A través de tal guía, el bailarín se convierte al final en su propio entrenador, y la imagen que mejora su movimiento aparece espontáneamente cuando la necesita. (Franklin, E. 2010, p. 20)

Un factor importante en la enunciación de las imágenes es la voz del maestro. Es importante cómo se narra la visualización, por lo cual durante las narraciones de las imágenes suelo jugar con las cualidades de la voz: volumen (fuerte, suave o medio), tonos (agudo o grave), duración (acortar o alargar las palabras), para que la imagen pueda ser más clara (en lo que como maestra quiero estimular) y así los participantes puedan obtener un paisaje más rico en su imaginación.

Considero que la voz como recurso del maestro es fundamental al guiar ejercicios de visualización, en particular, y en diferentes momentos de los procesos de enseñanza aprendizaje en general, por lo que requerirá de un apartado específico para su exposición.

Después de analizar el material del trabajo de campo en este capítulo, considero estos como recursos metodológicos fundamentales para propuestas que pretendan promover el movimiento expresivo desde una mirada o con aspectos cercanos a la noción de cuerpo actuante. Es importante reiterar que no es una manera única de

abordar estos procesos y que, desde una visión estratégica, es necesario atender en todo momento las necesidades del proceso, sin embargo, considero que pueden tomarse como un punto de partida o una estructura base a partir de la cual construir procesos particulares.

Mi percepción sobre la planeación se ha transformado, sobre todo al considerar que se trata de procesos vivos y en movimiento. Asumo que la planeación es fundamental como orientación de las acciones, siempre y cuando no excluya la posibilidad de movimiento y cambio al momento de la implementación.

Capítulo 5. Cuerpos actuantes y comunidad. Integración de una persona y una comunidad.

Este capítulo está relacionado con la pregunta, ¿qué relevancia tiene para los alumnos del taller de Teatro Danza vivir procesos donde se generan experiencias en las que se promueve la conciencia de un cuerpo actuante? La respuesta a esta pregunta tiene que ver con los significados que los participantes del taller construyeron a partir de la experiencia, por lo que para elaborarlo fue importante trabajar con los registros de los momentos de reflexión grupal.

En el primer apartado llamado *La experiencia compartida: de grupo a comunidad*, hago el relato de la intención de trabajar en grupo y la invitación de asumirse como una comunidad, y de qué manera impactó en los participantes que vivieron el proceso. De igual forma en cómo influye la persona en la comunidad y viceversa, la comunidad en la persona, y las condiciones del ambiente de aprendizaje para generar condiciones que promuevan la conciencia de un cuerpo actuante.

El segundo apartado nombrado *Experiencias significativas que propiciaron la sensación de cuerpo actuante*, comparto algunos significados que los participantes le dieron a las experiencias del taller, como fueron los impulsos, el placer y la libertad al moverse; el no juicio en el hacer propio y de los demás; la confianza y la decisión; y la identidad y la autonomía del grupo.

Por último, en el apartado nombrado *Descubrimientos actuales que nutren proyectos*, hablo de cómo los participantes trasladaron los hallazgos que tuvieron durante el taller con situaciones de su vida cotidiana, de tal manera que fungen como detonadores de proyectos significativos.

5.1 La experiencia compartida: de grupo a comunidad.

Los participantes transitaron por un proceso de integración grupal que les permitió construir espacios de confianza que promovieron su desarrollo personal, la generación de aprendizajes, y la vivencia de un espacio placentero en el que el disfrute abrió la posibilidad de cercanía, empatía y encuentro con el otro. Considero que durante este

trayecto emergió la autonomía, la diversidad, la creatividad y la colaboración que se fue visibilizando en la convivencia y el trabajo de cada sesión.

El punto de partida en la conformación del grupo, fueron los aspectos en común entre los participantes, según Panqueva (2008), “los grupos suelen tener muchas cosas en común, por ejemplo, intereses, anhelos o antecedentes compartidos; tener una misma proveniencia geográfica, afiliación institucional o política, raza, credo, género, edad, profesión, aficiones, u otros aglutinantes”.

En el grupo del taller de Teatro Danza el interés evidente era la expectativa de aprender una técnica de movimiento corporal y también el interés de estar en un espacio de expresión; la identidad de la mayoría es que son universitarios, ya sean trabajadores, estudiantes o participantes de los Talleres Libres de la UNAM; y que se reúnen en un horario específico para tomar la clase.

Cuando todos llegan al taller, es relativamente fácil que puedan reconocer esas características comunes, sin embargo, también es relevante tomar en cuenta los rasgos que los hacen diferentes: la edad (entre 16 y 57 años), ocupaciones, formaciones, búsquedas específicas por las cuales entraron al taller, distintas historias corporales, etcétera. En síntesis, el hecho de que cada persona es distinta y única, en un momento en que todos están dispuestos a compartir desde lo que cada uno es:

me gusta compartir con la gente... ya extrañaba ese contacto con las personas y ... conocer esas sensibilidades de cada persona, eso también para mí es muy interesante. Conocer personas sensibles y que cada persona tiene un diferente movimiento, y pues aprender de él o tú aportar algo, entonces eso a mí me ha alimentado mucho, o sea, en cuanto a mí. (Entrevista, p. 5)

Sin que hubiese sido una intención explícita en la propuesta, el grupo se fue transformando en comunidad. Es frecuente que se consideren como si fueran lo mismo, sin embargo, algunos autores como Panqueva (2008), plantean que hay elementos en común que unen a los grupos no por eso significa que sean una comunidad, en cuyo caso:

...además de compartir aquello que los une, los miembros se sienten cómodos y seguros participando, se conocen entre ellos, reconocen y aprovechan las diferencias, saben que sus opiniones se oyen y respetan, siendo también necesario que escuchen y respeten a los demás; en una comunidad existen principios aceptados por todos, reglas cuya aplicación hace posible que la comunidad se mantenga saludable. (p.12)

Desde el inicio del proceso en el taller de Teatro Danza, me interesa promover un proceso de conocimiento del otro que permita integrar un grupo. El primer día hago una presentación del taller e invito a que los participantes se presenten diciendo su nombre, su edad, su ocupación y que compartan algo de su historia corporal que sea relevante para ellos. (Bitácora, Sesión 0, p. 2). Es decir, actividades artísticas, deportivas o de otra índole que tengan relación con técnicas que impliquen la práctica y/o ejecución del movimiento físico. Hacer visible la diversidad en la identidad y expresión de cada uno de los integrantes del taller posibilita la conformación de esta comunidad.

Ver las particularidades de cada participante, compartir saberes, conocer y escuchar sus historias personales, generar un diálogo respetuoso, identificar lo que tienen en común y lo que los hace diferentes. Esto contribuye para construir algo juntos en un ambiente de confianza y seguridad; contribuye a la conformación de una comunidad que contiene y sostiene procesos profundos, sensibles, auténticos, expresivos a través de experiencias significativas generadas en el taller de Teatro Danza.

A partir de la experiencia en el taller de Teatro Danza, considero que la convivencia posibilita la construcción de comunidades. Al respecto, es común que los participantes hagan una analogía entre lo que sucede en los ejercicios grupales y los recursos para la convivencia en los grupos o contextos de los que forman parte, ya sean escuela, trabajo, familia o sociedad. Convivencia que fue fortaleciendo la conformación de una comunidad.

En este sentido, algunas de las experiencias que sucedieron en el taller las relaciono con lo que Dubatti (2011) refiere en relación con el convivio como elemento fundamental del hecho teatral al decir que: “En el teatro se vive con los otros: se establecen vínculos compartidos...que multiplican la afectación grupal” (p. 35). En este

convivio se promueve la reciprocidad desde la voluntad de los participantes, quienes se estimulan mutuamente para apropiarse de una identidad grupal.

El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir del encuentro, diálogo y la mutua estimulación y [mutuo] condicionamiento, por eso se vincula al acontecimiento de la compañía (del latín *cum panis*, compañero, el que comparte el pan). (Dubatti, 2011, p. 36)

Es frecuente que, durante el Taller, proponga actividades que promuevan ese encuentro, diálogo y mutua estimulación a la que refiere la cita, y que los participantes puedan experimentar como una experiencia del compartir en la que cada vez se vuelven más evidentes los momentos de compartir, de dar y recibir.

Una situación en la que pude observar lo anterior de manera particular, fue durante una actividad en la sesión cuatro. Propuse un ejercicio de percepción grupal en que el grupo caminaba en silencio y juntos habitaban el espacio, percibiendo la velocidad de su andar, decidiendo qué dirección tomar y en la medida de lo posible que nadie impusiera o dirigiera al grupo, de manera similar a cómo se mueve un cardumen.

Iniciaron muy tímidos, sus pasos eran muy cortos y el movimiento del grupo era lento y algo rígido. Conforme fue avanzando la dinámica, se fue modificando el ritmo del andar grupal, pasos más firmes, tomando decisiones claras en el cambio de dirección del grupo, proponiendo caminatas de espaldas, laterales. La forma del grupo se modificó, en un inicio estaban todos juntos dándose muy poco espacio entre ellos y manteniéndose en un círculo, hacia el final había más espacio entre uno y otro y la forma perdió importancia. Se veía un grupo decidido, confiado, perceptivo y comunicado. (Bitácora. Sesión 4, p. 20)

Como grupo lograron un encuentro a través su lenguaje corporal y su energía personal y grupal. En el teatro es muy común hablar de la energía del cuerpo y de la energía del grupo, que se puede percibir en el tono muscular, en la presencia corporal, en la mirada, en la atención hacia los compañeros, en la disposición al accionar de los participantes que están interviniendo en la experiencia y en la intención del grupo hacia

el espacio, la situación y la acción. Los participantes, también se referían al ambiente grupal en términos de energía:

- ...todos tuvimos esa energía grupal, y yo creo que eso no debemos perderlo, debemos, al contrario, reforzarlo en la siguiente parte del taller. (Entrevista, p. 3)
- Yo no siento, energéticamente no siento con nadie un roce, al contrario, sino un crecimiento muy fuerte, que les agradezco mucho que hayan compartido esa energía conmigo. (Entrevista, p. 5)

Desde la mirada de Ortega (2016) en el ámbito teatral existe una construcción grupal en la que se experimenta un proceso:

- ... en el que hay un esfuerzo intencionado en la creación de relaciones con el otro, con los otros. Va desde tener conciencia de que el otro está ahí, ocupando un mismo tiempo y espacio, hasta saberse parte de un grupo en el que las acciones e intenciones de cada uno repercuten en todos los otros. Tiene que ver en gran medida con la generación de una conciencia colectiva, una actitud en la que pienso a partir de la posibilidad que ofrece el otro al grupo y a cada uno...El lenguaje teatral se construye en grupo, en relación, en la aceptación de la propuesta del otro, de lo otro, de los otros. Cuando los participantes desarrollan una conciencia grupal, están presentes y atentos para escuchar las propuestas y construir en función de estas. (Sección Una experiencia de alfabetización teatral, párr. 11-13)

Asimismo, refiere que existen elementos que inciden en la construcción de la grupalidad que pocas veces se consideran, como el uso de la mirada, la cercanía, el contacto, la energía y ritmo grupal, entre otros.

La construcción de un grupo o de una comunidad, requiere de un proceso intencionado. Conforme fue transcurriendo el taller procuraba promover en los participantes la importancia de estar atentos, presentes, perceptivos en una constante en el aquí y ahora con relación a sus compañeros y al espacio, tanto durante la

exploración y la ejecución de los ejercicios, así como en los momentos de percepción como espectadores.

En todo momento estar consciente de las relaciones que construyen con el otro, asumiendo su presencia individual y grupal como si estuvieran en escena. Es decir, durante la representación de una obra de teatro o danza, es fundamental la comunicación entre todos los que conforman el hecho escénico, o sea, intérpretes, directores, creativos, asistentes de dirección o producción y técnicos. Y todavía más esencial la conexión y vínculo entre los que comparten el convivio generado por la práctica escénica, mismo que refuerza la conformación de una comunidad.

Imagino que en el momento que se genera la conexión de pensamiento, energía, presencia corporal personal y del otro con quien comparto la escena, surge una energía que nace del vínculo de todo ello, misma que viaja y es dirigida hacia los espectadores con la intención de conectarse en un acto de comunicación y convivio del que habla Dubatti.

Aun cuando en el taller no haya espectadores del proceso, es una posición que los participantes toman cuando observan los ejercicios que presentan sus compañeros. De forma similar a una presentación en el espacio de trabajo del taller se crean esas conexiones entre los participantes, el espacio y la docente que son partícipes de una comunidad de aprendizaje.

En resumen, pude identificar tres tipos de experiencia en relación con el grupo, aquellas relacionadas con el intento de promoverlo a través de actividades específicas para ello, las que tienen que ver con la sensación de estar y de vivir el grupo, y otras vinculadas con la identidad grupal que construyen los participantes al pertenecer a un grupo.

5.1.1 Confianza que genera comunidad, comunidad que genera confianza.

Como docente pongo a disposición del grupo una red de confianza tejida de mis saberes pedagógicos y mi presencia, para que los participantes se conecten con su propia confianza y nos dispongamos a tejer una urdimbre de tejido resistente y flexible

que abrazará la existencia de esta comunidad y brindará un proceso fructífero en lo educativo y lo artístico.

Desde el primer día del taller, me parece esencial empezar a tejer esa red que contenga y sostenga a los participantes para que se sientan con la confianza de estar, expresar y compartir con los demás.

Al analizar el trabajo de campo noto que el tema de la confianza está presente en el discurso de los participantes, lo que hace preguntarme ¿Cuáles son los hilos idóneos para tejer esta red?, y ¿cómo es que los participantes van afianzando su confianza para poder “soltarse” y “dejarse caer” en esa red?

Cornu (1999) plantea que:

La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque solo sea en aquellos que nos rodean. La familiaridad no alcanza para definir la confianza, la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre... sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular "alguien". (p. 21)

En el taller había diversos momentos en los que la confianza se hizo acto, al hacer una red con los brazos para recibir la caída de los compañeros, al mirar con atención y cuidado al otro, al nutrir la experiencia del otro al compartir la apreciación propia, etcétera. Como a continuación relata una participante:

nunca había sentido un apoyo así, no era el dejarme ir (hace gesto con las manos de “aventarse”, apoyando la frase), sino el decir: “están ahí porque me voy a... me están esperando a mí”, es... (llora) es muy gratificante saber que alguien te espera (asiente con cabeza) y que te va a apoyar (cierra puño de la mano, apoyando la frase) y que no te va a dejar caer, eso era lo que me detenía a aventarme, no tanto el miedo. (Entrevista, Berenice, p.7)

Puedo ver también que la confianza está relacionada directamente con la escucha de uno mismo y del otro, el reconocimiento de uno mismo y del otro, responsabilizándose de uno mismo y de la relación con el otro.

Rogers y Barrie (2003) relatan un proceso de desarrollo personal y aunque no mencionan la confianza como tal, pienso que es la descripción de lo que sucede cuando se percibe, se hace consciente, se asume la confianza en uno mismo.

... la capacidad de escucharse a sí mismo, comienza a recibir las comunicaciones de su propio interior, a comprender que está enojado, a advertir cuando está asustado e incluso cuando está animoso... Mientras aprende a escucharse a sí mismo, también desarrolla su propia aceptación. Expresa cada vez más sus rasgos ocultos y al mismo tiempo descubre que el [maestro] muestra un respeto positivo, incondicional y consistente hacia su persona y sentimientos. Poco a poco va adoptando esa misma postura para consigo mismo, aceptándose tal cual es, respetándose y cuidando de sí como persona, responsabilizándose por su personalidad tal cual es y, por consiguiente, dispuesto a avanzar en su liberación. Finalmente, a medida que percibe con mayor precisión sus sentimientos interiores asumiendo una actitud de menor evaluación y mayor aceptación de sí mismo, también avanza hacia una existencia más real. (p. 56)

Considero que dicho proceso personal, también se puede relacionar con lo que sucede en el grupo, en el que la aceptación y el reconocimiento de las necesidades propias y del grupo permiten la confianza necesaria para impulsar la autonomía y la expresión de la voz propia.

Es muy común escuchar frases como “Ten confianza en ti mismo” pero es difícil saber en qué consiste tener o no confianza en sí mismo. En la experiencia de una participante pude encontrar algo que me parece importante para reflexionar sobre cómo se va construyendo la confianza:

...antes de entrar a este taller había entrado a clases de canto, iba los lunes a las siete de la mañana, pero ahí no sentí lo que siento aquí, o sea, a pesar de que el canto también me gusta mucho y me gustaría algún día aprender bien, todo, en

esa rama... este, hubo ahí algo que no... no sé, no me gustó, no sentí conexión, no sentí algo que me hiciera soltarme. Porque me decía el maestro -Es que te falta confianza, es que no te sueltas, es que no...-. Y aquí siento que es diferente, como que no necesitan decirme: "¡Suéltate!" (Hace gesto con el brazo del plexo hacia afuera), no necesitan decirme, sino que simplemente lo haces porque te nace (Gesto con dos manos de su esternón hacia arriba-afuera), porque lo sientes. Es también parte de la confianza que te da el grupo, ¿no?, o sea, que todos venimos y hacemos lo que sentimos sin necesidad de que alguien te diga - ¡Hazlo! -, o sea, te nace hacerlo y lo compartes con todos y como que todos estamos en el mismo canal. (Entrevista, Elizabeth, p. 8)

Para esta participante la confianza está relacionada, por un lado, con poder hacer desde el deseo y/o la necesidad personal, y por otro, con la sensación de seguridad que te da el grupo.

El comentario de Elizabeth me hizo recordar el por qué decidí entrar a un taller de teatro. Mi intención era encontrar recursos que me permitieran desarrollar mi expresión verbal y confianza al hablar en público. Ahora a la distancia me doy cuenta que lo que encontré fue otro nivel de confianza, además de la personal, otro que tiene que ver con el ambiente generado por el maestro, las actividades y el grupo, es decir, la posibilidad del juego como espacio de seguridad, de convivencia y goce, el lenguaje corporal como otro medio de expresión y comunicación (además del verbal), el interés del maestro en que el alumno pueda reconocer sus propios recursos y sepa que es importante su presencia y su expresión. Que sea visto y escuchado. Cornu (1999), menciona que:

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el [docente], sino también a aquella en la que el [docente] se dirige al [alumno]. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia. (p. 19)

Esto me hace reconocer diferentes niveles de confianza. El primero tiene que ver con uno mismo y el conocimiento de su capacidad de acción; el segundo, relacionado con la vivencia de un ambiente de aprendizaje donde el participante puede expresarse de manera genuina en un espacio seguro en la relación con sus compañeros y el maestro. Y el tercero, como espacio de confianza, en el que el docente dispone un ambiente en el cual ofrece recursos para vigorizar la confianza de los alumnos y a su vez que los participantes perciban que el docente confía en ellos, y así juntos construir una relación nutricia.

Retomando la pregunta ¿cuáles son los hilos idóneos para tejer una red de confianza?, reconozco que deben existir muchos, pero en la bitácora puedo distinguir algunas ideas recurrentes en el proceso, y que por su presencia constante podría considerarlas entre otras, como pautas que dieron lugar a situaciones que abonaron en la confianza personal, grupal y para disponer un ambiente propicio.

1. Respeto en el contacto corporal de todos los compañeros. Aun cuando el espacio esté dispuesto para la exploración corporal, es necesario reconocer que cada participante tiene sus propios límites, y es importante respetarlos. Antes de que comiencen una exploración que implique cualquier tipo de contacto, destaco la importancia del respeto en el contacto entre un compañero y otro, y que cada participante es responsable de poner los límites que los otros deberán respetar:

Como habíamos comentado en las primeras clases, aquí vamos a hacer algunos ejercicios de contacto corporal, pero si alguien se sintiera incómodo y no quisiera hacerlo o quiere cambiar de pareja, me comenta con toda confianza. (Bitácora. Sesión 7, p. 37)

La actitud de respeto que se construyó en el grupo favoreció las relaciones entre compañeros, cosa que ellos pudieron percibir y nombrar: “No, pero lo chido es que entre los dos había mucho respeto, yo para nada me sentí, así como, si se hubiera aprovechado. De verdad, sentí complicidad, como mucha amistad” (Bitácora. Sesión 5, p. 29).

Desde las primeras sesiones mencioné la importancia de la integridad de su cuerpo y el respeto hacia sí mismos y hacia los compañeros, tanto en sus comentarios como en el contacto corporal. Prot (2004) señala que el respeto es un elemento de acompañamiento hacia el grupo, como una regla precisa “por la expresión de sí mismo y por la escucha del otro” (p. 88).

Hubo algunas actividades en las que la exploración los conducía a tener más acercamiento en las relaciones y el movimiento, que implicaba o no el contacto corporal. Cuando se generaba un acto de conexión entre compañeros, la experiencia estaba sostenida por el respeto que entre ellos mismos acordaban desde un acuerdo no verbal.

En los procesos creativos y de aprendizaje, el respeto y la confianza son elementos fundamentales y cuando se genera un ambiente con esas características se construye una red que sostiene la integridad emocional, física y psicológica, donde los participantes pueden mostrar su expresividad desde un lugar más suyo, delicado, íntimo.

2. La disposición de atención y escucha durante las exploraciones y la presentación de ejercicios. Fue fundamental para el taller la existencia de una actitud de escucha activa en todo momento cercana a la que promueve Prot (2004):

...la escucha activa es una herramienta indispensable y central. Permite al alumno una toma de conciencia a partir del efecto espejo, le da la oportunidad de un cuestionamiento, de una pausa, de un tiempo para respirar en su camino, con el fin de encontrar un nuevo aliento, es decir, un punto de anclaje para la búsqueda de una motivación. (p. 91)

El escuchar y el decir fueron esenciales en el taller. Nos encaminaron hacia la curiosidad, las dudas, el deseo, el descubrimiento, la compañía, el hallazgo, el encuentro, la definición, la apertura de un camino que abrió otros caminos.

Por otro lado, desde las primeras presentaciones de los ejercicios que realizan los participantes, hago hincapié en algunas maneras para disponernos como espectadores e intérpretes; de modo que los participantes comprendan que las representaciones no son una forma de demostrar habilidades o mostrar resultados, sino compartir la síntesis

de las experiencias que tuvieron durante el proceso de exploración. Como intérprete se trata de compartir algo que es valioso o significativo en lo individual y como espectador de recibir eso como un regalo que me están ofreciendo.

Es importante considerar que durante el tiempo que dure la representación, los espectadores estén en silencio en una actitud receptiva y de respeto al trabajo que se está llevando a cabo en la escena. (Bitácora. Sesión 3, p. 16) El momento de la presentación se vuelve un momento especial. Mi intención es que la persona que presenta sepa que su presencia es importante y lo que va a compartir es algo valioso, y por otra parte que será vista por sus compañeros y maestra desde una mirada y pensamiento sin prejuicios en un ambiente de respeto.

3. Compartir comentarios constructivos del trabajo del otro. Cuando hacíamos círculo de reflexión, la consigna era que los comentarios, observaciones y opiniones se realizaran de una manera constructiva y respetuosa. Y en lo posible, estar con la apertura para entrar en un canal o mirada de inspiración, es decir, ver en el otro aquello que me inspira. Cuando sucede, los participantes valoran la idea de compartir y estar abiertos a escuchar las propuestas de los demás y de conocer las distintas maneras de moverse, de pensar de cada persona. En la sesión 3 que presentaron ejercicios en equipos:

Varios alumnos coincidieron en que las 4 representaciones habían sido de estilos muy particulares, pues cada uno expresaba cualidades y apreciaciones singulares de cada grupo, [y] las historias personales que aportaba cada uno de los integrantes... Esta experiencia les llevó a la reflexión sobre la importancia de valorar la diversidad de expresión, tanto de individuos como de grupos, pues cada uno aportaba una forma de ser. (Bitácora. Sesión 3, p. 16)

Al compartir los procesos creativos a través de las representaciones de cada equipo, ya sea al final de una actividad o clase, los participantes pueden mirar en el otro las similitudes y las diferencias entre ellos y mirar la diversidad como una riqueza. Se sienten motivados al valorar sus propias expresiones y saber que todas ellas, aunque sean diferentes, aportan al conocimiento y experiencia de los demás.

La confianza se volvió un elemento clave en el taller, y los participantes la asumieron como una herramienta que les podía servir tanto en el proceso como en otros contextos.

... creo que la confianza sí ha sido una herramienta demasiado grande y que se ha generado aquí, indudablemente, entre cada juego, entre cada actividad, entre cada comunicación que se ha mantenido. (Entrevista, p. 2)

5.1.2 El lugar de la risa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller.

Otro tipo de experiencias relevantes en el taller fueron aquellas relacionadas con las risas de los alumnos durante los ejercicios, la manera en que me impactó como docente y cómo incidió en el desarrollo del proceso.

En la primera sesión, después de realizar algunos ejercicios de técnica de movimiento, pasamos a un ejercicio que implicaba una dinámica más activa en el movimiento corporal, en el desplazamiento en el espacio, y en el contacto y las relaciones entre los participantes. La actividad consistía en caminar a velocidad alta por todo el salón mientras buscaban encontrarse con las miradas de los demás compañeros, a una indicación de la maestra comenzarían a encontrarse en parejas con un choque entre ambas palmas, al mismo tiempo que daban un salto. Con el encuentro de las palmadas, se empezaron a generar sonrisas y risas en la mayoría de los participantes.

... empiezan a surgir sonrisas entre los alumnos. Hay imprecisiones en el choque de palmas, algunos intentan que se logre el objetivo del ejercicio, para otros es irrelevante y solo es parte de un juego que es diversión. Cuando subo de velocidad, es decir caminata a trote y palmadas, se escuchan risas de varios alumnos. (Bitácora. Sesión 1, p. 5)

Recuerdo que al momento me generó incertidumbre y cierta molestia, pues relacioné las risas con “relajo” entre los participantes y con cierta “falta de control de grupo” de mi parte. Además, que lo que aprendí durante la profesión era realizar los ejercicios de manera comprometida, disciplinada y en una actitud de concentración, reflejando seriedad en lo que estábamos haciendo.

Continué dando indicaciones para que precisaran la palmada y les enfatiqué que lo realizaran concentrados y en silencio, sin embargo, las risas continuaron. Decidí hacer una pausa para tener un espacio de reflexión sobre la realización y lo que habían experimentado los participantes sobre el ejercicio.

En los comentarios del círculo los alumnos hablaron sobre la importancia de la comunicación para que esa sencilla palmada pudiera realizarse. Comentaron que la comunicación no solo es verbal sino implica también lo corporal y la energía, la mirada entre ambas personas a la hora de hacer el contacto. (Bitácora. Sesión 1, p. 5)

Al escuchar lo que decían los participantes noté que estaban implicados en lo que quería promover con el ejercicio. Y decidí no hacer ninguna referencia a que dejaran de reírse o que estuvieran más serios, y aunque el ejercicio implicaba concentración esta tenía que ver más con la atención en el aquí y ahora, con la presencia individual, con generar un encuentro con el compañero y con el desplazamiento en el espacio. Por lo cual, me permití soltar el control del cómo debería hacerse el ejercicio de una manera seria y “bien hecha” para que fuera más efectiva. Aún con un poco de incertidumbre de qué pasaría, propuse que continuaran con el ejercicio y: “... continuaron las risas y sonrisas, pero la concentración de realizar el choque de palmas fue más efectiva” después de la reflexión que hicimos en grupo (Bitácora. Sesión 1, p. 5).

Ahora pienso que la risa y el disfrute pueden convivir en un proceso de aprendizaje de movimiento corporal, y que al menos en este ejercicio, se pudieron cumplir los objetivos de la actividad, el fortalecimiento de la relación grupal, la disposición y activación del movimiento corporal externo y la comunicación entre los integrantes.

El aula es un espacio para la reflexión, la toma de conciencia y el ejercicio de la creatividad, lo que supone, en ocasiones, “barullo” o “desorden” para quien está acostumbrado a la ciega obediencia y la *mudez* de los alumnos. (Cardona, 2012, p. 190)

Considero, que la “seria concentración” es una creencia y formalidad que tuve durante la profesión, y que aunque dependerá del tono en el ambiente que se quiera

generar en la disposición de los participantes o en la actividad, la risa como síntoma de bienestar, placer y disfrute puede ser un buen aliado en el terreno del aprendizaje.

Cardona (2012) comenta de algunos efectos que tiene la risa en el cuerpo tales como: liberar tensiones, alterar la respiración, provocar el movimiento de quince músculos faciales como resultado de un reflejo que interviene en los centros nerviosos, mueve las emociones y el pensamiento. dependerá del tono en el ambiente que se quiera generar en la disposición de los participantes o en la actividad, la risa como síntoma de bienestar, placer y disfrute puede ser un buen aliado en el terreno del aprendizaje.

Como maestra, esperaba una respuesta de “cómo deberían de” comportarse, responder y actuar los participantes durante la implementación del taller, pero al dar apertura a la experiencia de lo que generaba el encuentro entre los participantes, se abrió una nueva manera de aprender.

Al terminar el ejercicio de choque de palmas, la disposición corporal que tenían los participantes era de atención y conciencia de sus cuerpos en el espacio, lo cual los dispuso para la óptima ejecución de la siguiente actividad. Considero que la risa y la complicidad que se genera en una situación de humor tiene mucha relación con la disposición de los ambientes de trabajo, prueba de ello es que en la actividad se realizó justo después del choque de palmas, hubo otra disposición y entusiasmo predispuesto por el ambiente de risas que se vivió previamente:

... el ejercicio de *Los cuadros* [lo] efectuaron con claridad y precisión. Por lo tanto, ...se pudieron hacer más variaciones y se pudo jugar más con la estructura básica de cuadrados. Se aumentó la velocidad del pulso, el grupo se dividió en dos y posteriormente en tres grupos y empezaban en distintas direcciones. El ejercicio fue llevado progresivamente, cuidando que todo el grupo fuera asimilando el avance y con la propuesta de ellos de que siguiéramos complejizando más el mismo ejercicio. (Bitácora, Sesión 1, p. 5)

Aunque la planeación del ejercicio consideraba que lo aprendieran y ejecutaran solo la forma básica, el entusiasmo que se había generado en un primer momento me llevó a proponerles otra variación que implicaba más dificultad, lo realizaron y después ellos me

solicitaron que continuáramos con otros niveles más difíciles. Regularmente, el nivel al que llegamos en este ejercicio en otros semestres lo llegaba a implementar en dos o tres sesiones, pero fue evidente que el entusiasmo y disposición de los participantes los incitó a tomar nuevos retos. Considero que la sensación de bienestar evidenciada mediante la risa también aporta recursos que motivan y entusiasman a los participantes a transgredir sus parámetros conocidos, en acciones concretas.

En ese sentido, coincido con lo que piensa Durán "...el humor... no se contrapone a la disciplina ni a la inteligencia... el humor es un acto creativo, impredecible, que opera en más de un plano de la conciencia". (Cardona, 2012, pp. 192-193)

5.2 Experiencias significativas que propiciaron la sensación de cuerpo actuante.

Expresar las experiencias, las inquietudes o dudas que surgían en el taller durante los círculos, fueron momentos importantes para compartir con los demás. Ese espacio era como un depositario de experiencias representativas, momentos valiosos y significativos para los participantes y la docente, en lo individual y lo colectivo; un momento para expresar verbalmente y para escucharnos de manera activa.

El registro del video y la bitácora fueron herramientas valiosas que capturaron las experiencias personales de los participantes: "los valores personales, los afectos, la movilización de creencia e ideas previas". (Michel, 2016, p. 158). Un tesoro muy preciado que a continuación comparto.

5.2.1 Impulsos que guían al placer de moverse en libertad.

Fue frecuente que los participantes expresaran su sentir o significado que le daban a la experiencia con relación a una sensación de bienestar corporal: "siento mi cuerpo punzando y eso me hace sentir bien", "me gusta sudar", "sentía mucha armonía", "en el líder me sentí muy bien, fue como salir un rato de mí" (Bitácora. Sesión 4, p. 24).

En diferentes momentos de la intervención pude confirmar las sensaciones placenteras que expresan los participantes en los enunciados anteriores. Observaba su disfrute al percibir sus risas, a veces al ver sus miradas enfocadas o cuando mantenían

los ojos cerrados mientras se balanceaban, al experimentar movimientos diferentes a los que hacían cotidianamente.

Expresiones como “Me permitió hacer otros movimientos míos que no conocía y también hacer lo que los demás proponían me permitía descubrir cosas nuevas... Yo me sentía poderoso con mi grupo” (Bitácora, p. 30), que se mencionaban con entusiasmo y emoción dejaban ver el disfrute y la motivación que generaba la experiencia.

Era notorio cómo a partir de este tipo de expresiones fue creciendo el interés de los participantes en las actividades. Considero que una sensación placentera provocada por la realización de una actividad motiva a los participantes a seguir buscando ese tipo de experiencias y que algunos de los miembros del grupo encontraron sentido a partir del goce que les despertaba el deseo de estar allí. Según Prot: “Cada uno construye su motivación gracias a la apropiación de herramientas de interacción con la motivación de los demás, individual y colectiva. Además, la motivación no es constante, sino que está en construcción permanente: necesita nuevos impulsos” (2004, p. 83).

Los participantes mencionaron constantemente que aun cuando para ellos representaba un reto asistir a un taller en ese horario, encontraron la motivación para hacer lo necesario y estar ahí:

cada sábado, hay veces que sí me quedo dormida, me levanto corriendo y vámonos. Pero vengo bien, vengo contenta, vengo tranquila y siento que no me cuesta. (Entrevista, p. 8)

Para mí la clase de hoy fue un gran reto. Desde levantarme y salir de mi casa con un montón de frío, y ya mejor no quería venir. Y venía en el camión y decía: “Estoy bien loca ¿por qué estoy haciendo esto?, ¿ir a una clase de danza tan temprano y con tantísimo frío? ¡Estoy loca!” (risas). Y luego llegar aquí y seguía el frío y yo seguía negando y renegando. Luego cuando ya empezamos a movernos individual y en grupo me acordé de que sí me gusta venir. (Bitácora. Sesión 5, p. 31)

Y en este taller pienso que los impulsos, situados en sensaciones y manifestados en movimiento corporal, conducen a sensaciones placenteras generadoras de las

motivaciones y los deseos de las personas, que si se trasladan a acciones son un elemento potencial para generar proyectos significativos para quien lo realiza (Prot, 2003).

De manera personal esto es como un respiro de la vida cotidiana, o sea del estrés diario, de los deberes y demás, como que el venir aquí y poder compartir con los demás algo que nos gusta, algo que nos une, es algo muy especial y yo creo que vale mucho la pena. (Entrevista, p. 3)

En el trabajo con los impulsos, los participantes establecieron relaciones importantes, con lo que pude confirmar la cualidad y la fuerza que tiene este trabajo para enfocarse en el movimiento en tiempo presente. Una participante dice “Me costó trabajo entrar en concentración [al ejercicio] por el frío, pero cuando me concentré en los impulsos y empecé a moverme, también se fue activando mi imaginación. Sentía mucho calor en el cuerpo y libertad.” (Bitácora. Sesión 5, p. 28)

Me atrevería a decir que el placer y disfrute de la expresión de los impulsos genuinos, escuchados y accionados por decisión propia, puede conducir a proyectos deseados que guían hacia la libertad. Con relación a esto Rogers y Barry (2003) argumentan que la experiencia de ser libres es una actitud de aprendizaje que lleva a “transformarse en una persona más autónoma, más espontánea, más confiada, de poseer la libertad de ser uno mismo” (p. 47).

5.2.2 Una mirada que inspira a moverse.

Uno de los aspectos que pienso también coadyuvó a la sensación de placer y libertad en el movimiento corporal, fue quitar la expectativa en el resultado del movimiento, pues cuando los participantes se enfocan en los impulsos en *el aquí y ahora*, sin preocuparse por hacerlo de una manera particular, puede haber más posibilidad creativa al moverse.

En las clases de danza que he tenido, casi siempre calentamos con secuencias de movimiento estructuradas, según la técnica que vayamos a ver, pero aquí es distinto porque siento que aparte de solo calentar mi cuerpo, es como si ya

empezara a danzar. Además, que me pongo contenta porque no me siento presionada por tener que hacer las cosas “perfectas” (los demás ríen). Bueno, quiero decir que me siento libre de mover mi cuerpo sin la exigencia del maestro. Lo sentí como si hubiera sido natural. (Bitácora, Sesión 5, p.28)

Recordemos, como se muestra en el capítulo 3, que la invitación para iniciar el movimiento es la siguiente. Primero es el *Escáner*, a partir de lo cual escuchan sus cuerpos, cómo están en el aquí y ahora; después escuchan sus impulsos internos, para identificar hacia dónde se les antoja moverse; y continúan con la manifestación de esos impulsos en movimiento y acciones, ligados unos a otros para expresar lo que en ese momento necesitan y desean hacer o decir.

Cuando el movimiento surge a partir de esos impulsos, cada participante está concentrado en lo que desea y desaparece o disminuye la expectativa y el juicio.

Yo creo que tuvo que ver que sentíamos que no nos estábamos criticando. Como dijiste que no hiciéramos juicio de lo que hacíamos, entonces me sentí en confianza, pues fluimos mucho, y de repente uno empieza a construir historias con el movimiento. Bueno yo me hice mi historia bien padre. Me gustó mucho (Bitácora. Sesión 5, p.29)

Los participantes asumen que no se tienen que mover de una manera “bien hecha” o “bonita” para querer agradar a los demás, que no tienen que demostrar a nadie (ni a compañeros, ni a maestra) cómo es adecuado moverse, que no hay mejor o mala manera de moverse, sino solo es la experiencia del momento y todas las expresiones son bienvenidas.

Por otro lado, durante las actividades reconocen también la importancia de escuchar esa voz interna del juez que a veces juzga y/o exige, para transformarla en un observador que simplemente observa y describe la experiencia. Esto contribuye a que los participantes se sientan en un ambiente de confianza, al mismo tiempo que también es una invitación a que se sientan satisfechos, seguros y en confianza de que pueden expresar sin ser juzgados. Es entonces, cuando surgen los impulsos que se manifiestan en movimiento genuino y libre, y comienza a ser evidente la capacidad de asir y crear su

propio movimiento. Como dicen Rogers y Barry (2003), ser cada vez más el autor y creador de sí mismo, pues uno tiene la libertad de querer y decidir. Al aceptar la propia individualidad, el propio ser puede transformarse y desarrollarse cada vez más en su propia potencialidad y singularidad.

5.2.3 Confiar y decidir.

Aunque para algunos de los participantes resultaba complejo realizar actividades desde esa lógica de los impulsos, el ambiente que se generaba a partir de la disposición y concentración de algunos, permitía que otros también se animaran o dispusieran a explorar.

No sabía cómo hacer lo de los impulsos, y estaba nerviosa y sentía que los demás me estaban viendo, pero de repente vi que muchos compañeros, yo creo los que han venido siempre (ríe), estaban bien metidos en lo que hacían, entonces se me quitó la pena y empecé a moverme conforme la música se me iba metiendo. Estuvo rico. (Bitácora. Sesión 5, p. 28)

La presencia de sus compañeros le inspiró confianza. Al mirar cómo se estaban moviendo y percibirlos con una mirada externa cordial decidió confiar y así gozar la experiencia del movimiento presente a través de sus impulsos.

Rogers y Barrie (2003) dirían que abandonó “su actitud de desconfianza hacia sus rasgos espontáneos e inconscientes, adquiriendo una confianza fundamental en su vivencia y organismo como instrumentos seguros para su encuentro con la vida” (p. 49).

Con esto puedo inferir que la confianza generada a partir del ambiente grupal posibilita y potencia el movimiento corporal expresivo, y las experiencias de disfrute y placer.

Hubo ejercicios en los que la seguridad que brindaba el grupo a los participantes les impulsaba para tomar el riesgo de soltar ciertas tensiones y dar paso a su propia confianza.

Me gusta mucho la interacción, ver como la confianza en el grupo se va generando y eso hace que trabajemos juntos. Aunque en el ejercicio del péndulo fue como estar con algo de miedo, al final era como: “Tranquila, estás con todos nosotros”. Empieza a haber una comunicación y una confianza entre nosotros y eso me gusta”. (Bitácora. Sesión 1, p. 7)

También fue muy evidente en el ejercicio de la red grupal, el cual implicaba un riesgo más claro, pero los participantes sabían que estarían seguros de que al soltarse los iba a sostener el grupo con sus manos entrelazadas, con sus miradas sin juicio, aceptándose como son.

Me parece pertinente una cita del autor y director teatral Peter Brook, en la que hace alusión a los procesos creativos en el teatro, “en mi experiencia la tensión y la fricción en el ensayo no ayudan a nadie; solo la calma, la serenidad y una gran confianza pueden producir el más delicado destello de la creatividad” (Brook, 2018, sección Fragmento “Hilos en el tiempo”, párr. 4).

5.2.4 Encuentros con el placer de moverse.

Según la información contenida en la bitácora los participantes reconocen que el placer por moverse se genera desde muy distintas situaciones, algunos lo identifican en la sensación que surge a través del juego y la manera en que acciona la imaginación, otros lo notan al ver lo que lograban en las exploraciones, otros en las relaciones que se construyen a partir de las conversaciones o en los encuentros en movimiento, algunos por la comunión grupal, y varios al escuchar las reflexiones que generaba la actividad.

Hay más imaginación a la hora de hacer los movimientos, no es que yo imagine qué vaya a hacer, pero cuando lo estoy haciendo, me sorprende de cómo me estoy moviendo. Entonces me siento como en un sueño. (Bitácora. Sesión 6, p. 35)

Aunque no hemos ensayado juntos, nos conectamos y bailamos juntos como si ya supiéramos una coreografía. Y esa conexión se siente muy fuerte, aunque no nos conozcamos mucho. (Bitácora. Sesión 6, p. 35)

Me gustó todas las posibilidades de cómo podíamos jugar con la pareja, fue como un diálogo, o a veces se convertía en discusión, fue como una danza de una relación amorosa de pareja. (Bitácora, Sesión 5, p. 29)

Aun cuando existan diferentes opciones para percibir una sensación placentera, cualquiera que sea permite construir el deseo de permanecer y continuar en un proceso.

5.2.5 Somos nosotros. Identidad y autonomía en la comunidad.

Otra apreciación constante que noté fue la comunicación tanto verbal como no verbal que se percibió y se generó en el grupo, a través de ejercicios en los que se interrelacionaban los participantes.

El ejercicio del cardumen es una forma de comunicarse sin palabras y se requiere de otra concentración que la normal. Tenía que estar atenta a lo que pasaba con el grupo.

Saber que puedo dialogar con mi cuerpo y con el de los demás, me hace sentir bien.

Me llamó la atención como los estímulos de los demás se contagian. (Bitácora. Sesión 4, p. 24)

Los participantes también mencionan continuamente algunas características de los momentos en que están moviéndose juntos. Cuando perciben que entran en comunicación con los demás tienen una sensación de estar fusionados y conectados entre sí, “Nos fusionamos muy bien, como si ya nos conociéramos de hace mucho tiempo” (Bitácora, Sesión 5, p. 29), lo cual les llevó a sentir que fluían juntos en el movimiento y tener una experiencia en donde percibían, como grupo, sensaciones agradables que describen como energía especial y como algo mágico.

Otra vez haré referencia al ejercicio del líder, en el que los participantes tuvieron experiencias que les permitieron fortalecer sus vínculos como grupo:

Está bien bueno seguir al líder, uno pensaría que es bien fácil, pero es todo un reto. Pero cuando ya te conectas con él y con el grupo todo fluye más. Y eso de que

también nos fijemos en su energía está bien loco, porque es como mágico. Quién sabe cómo de repente ya estaba conectada con todo el grupo y podía seguir al líder sin tener que verlo todo el tiempo, porque también iba siguiendo a los demás compañeros y se sentía una energía bien especial. (Bitácora. Sesión 5, p. 29)

Esta actividad consiste en que un participante toma el rol de líder y danza a partir del movimiento que surge de sus impulsos y de la motivación que le detona la música; el grupo reproduce lo que el líder hace hasta que otro participante toma ese rol. Al dar la consigna:

Subrayo que, si bien es ejecutar disciplinadamente todo lo que realiza el líder [en cuanto a la forma del movimiento y su voz], no se trata de hacer una simple copia y quedarse solo en la forma, sino percibir las cualidades del movimiento del líder, la intención, el estado de ánimo que tiene, “escuchar su cuerpo”. (Bitácora. Sesión 4, p.20)

En la cita anterior de la bitácora noto cómo desde la indicación, oriento el ejercicio hacia una percepción más detallada e integral del movimiento del líder. Observo también mi insistencia en dejarles clara la importancia de estar atentos en un mismo nivel de percepción a lo que está sucediendo en el propio cuerpo, en la persona que guía y hacia el grupo.

Todos los participantes pasan por el rol del líder, con la intención de que éste comparta con los demás algo de su ser, algo muy particular de su movimiento presente. También pienso que todos tenemos recursos por compartir para nutrir o inspirar al otro, para aportar a algo que se construirá en equipo. Todos tenemos la posibilidad de ser líderes. Y esta es una experiencia de cómo lo vivió una participante:

Yo siempre había pensado que un líder era una persona especial que tenía facilidad de motivar y decir que es lo que hagan los demás, y por eso no quería pasar al principio porque me daban muchos nervios. Después se me fue quitando porque sentía compañerismo y armonía en el equipo. Nunca pensé que yo podía ser líder (se le quiebra la voz y hace una pausa. Silencio absoluto de los demás). Se siente muy comfortable, muy grato el saber que uno puede compartir con los

demás lo que uno es y lo que uno sabe. Hoy cambió mi forma de ver a los líderes, pues ahora sé que líder podemos ser cualquiera (hace pausa). Y eso se agradece mucho (pone las manos a la altura de su pecho, como gesto de rezo). Gracias, gracias (los demás aplauden). (Bitácora. Sesión 5, p. 29)

Ella define ser líder, como una persona con un talento especial para inspirar, guiar o dirigir a otras personas desde su ser y hacer; y ella no se sentía con la posibilidad de serlo. Sin embargo, el ambiente que percibió en el grupo, la calidez, el compañerismo y la armonía le incentivaron a tomar el riesgo de experimentar algo que le generaba tensión. El ambiente grupal, puede contribuir a generar procesos que incentivan a aprender a ser libres, a confiar en sí mismos, a expresar con libertad.

En el taller de Teatro Danza se propicia un ambiente de confianza por parte del docente, el cual invita a los participantes a experimentarlo y ellos a su vez toman la decisión, a través de un proceso personal, de integrarse en una experiencia que les secunda a fortalecer la percepción propia y la confianza individual y hacia el grupo.

La importancia en la conformación de este grupo radicó en la presencia, colaboración y construcción de relaciones favorables entre todos los integrantes asistentes al taller. Y los procesos de aprendizaje y afectivos pienso que se nutrieron en una conexión y vaivén entre las experiencias de lo individual y lo colectivo; entorno fértil para llevar a cabo procesos creativos de teatro y danza desde la autonomía, la confianza, el placer y la libertad.

Yo cuando escuché la música y escuché los tambores, ¡aaaah! sentí como si se encendiera algo dentro de mí y como si yo fuera un guerrero o un cazador y que estaba con mi manada y que éramos bien fregones. (Bitácora. Sesión 5, p. 30)

Hubo un momento en que me empecé a sentir cansada, pero me puse en el centro del grupo y es como si se me hubiera cargado la pila. (Bitácora. Sesión 7, p. 40)

Disfrute mucho moverme y bailar con el grupo, sentía una energía muy fuerte, podría seguir bailando y bailando y bailando. (Bitácora. Sesión 6, p. 35)

En los participantes hubo experiencias de expresión creativa y encuentro de una comunidad a través de movimiento y sonoridad corporal. Expresión espontánea, que según Lynton, surge del interior individual y social, con “el deseo y la necesidad de expresar y crear en un ambiente de libertad y de respeto” (p. 6), acompañados y compartiendo con un grupo.

Fue notorio que conforme avanzó el proceso, el grupo se fue consolidando y apareció un sentido de pertenencia y de identidad, que a su vez invitaba a la autonomía.

Y sí creo que hayamos crecido como grupo, vaya, yo creo que aquí todos nos conocemos, sabemos nuestros nombres por lo menos, además hemos trabajado en equipo, hemos formado una unidad, que de alguna manera nos va a definir en el momento que tengamos que presentarnos con los demás, y bueno yo creo que eso es algo muy importante. Es algo también difícil de lograr, aprender y tener la disposición de confiar en otros, de trabajar con todos es complicado y, sin embargo, todos la tuvimos, todos tuvimos esa energía, y yo creo que eso no debemos perderlo. (Entrevista, pp. 3-4)

Lo que menciona un participante al referirse a la presentación en público de la coreografía que se presentaría al final del semestre: “entonces la cuestión es estar, pero bien sólidos, para que cuando corran la cortina y estemos enfrente de toda la gente, sepamos que “somos el grupo” (*puntualiza*) (*varios del grupo asienten con la cabeza*), no “somos la gente”, “somos nosotros” (*enfatisa*). (Entrevista, p. 3).

5.3 Descubrimientos actuales que nutren proyectos.

Al final de la intervención realicé una entrevista a los participantes en donde expresan su sentir, pensar y experiencias corporales individuales y grupales que tuvieron durante el taller. Compartieron sus descubrimientos (manifestación del presente), y los deseos e ideas que surgieron a partir de lo que el taller les detonó (manifestación del futuro).

Pude ser testigo de cómo los participantes pudieron reconocer y apropiarse de herramientas del taller para llevarlas a la vida. En palabras de Rogers y Barry (2003,

p.83), “la emergencia del sentido de su aprendizaje -en el sentido de ‘dirección’, de ‘significación... de lo *ya sentido*-, pasa por la apropiación de la herramienta de autoafirmación, de escucha y de puesta en marcha del proyecto personal.”

Conforme fue avanzando el proceso, tuvieron descubrimientos que iban surgiendo sesión a sesión, y eso les generaba entusiasmo, reflexiones y sensaciones en su estado corporal.

La clase de hoy se encierra en una palabra, descubrir. (Bitácora. Sesión 4, p. 24)

Pienso que impulso es sinónimo de motivo y de deseo. (Bitácora, Sesión 4. p. 21)

Yo corro regularmente, pero correr con la conciencia de qué es lo que está haciendo mi cuerpo, es otra cosa. Me siento más grande y libre. (Bitácora. Sesión 7, p. 40)

Le Breton (2010) señala que los procesos de aprendizaje pueden ser continuos en la vida siempre y cuando se esté en una actitud de apertura, para conocer y para descubrir, para aprender y desaprender. A los individuos “siempre les es posible ir más allá, abrirse a nuevas experiencias, acceder a otros aprendizajes, si lo desea, encontrándose permanentemente en la apertura”. (p. 27) Como en la experiencia que Pablo compartió:

...ahora que me doy cuenta, corporalmente antes estaba en cualquier momento, como que muy tieso (hace gestos con la cara y el cuerpo), como que mi expresión no era muy notoria, pero ahora platico con las personas de lo que sea y lo que quiero expresar no solo lo expreso con la voz..., bueno, con palabras, sino también modulando la voz, con el cuerpo... pues lo he aprendido aquí. (Entrevista, p. 4)

Él tuvo descubrimientos al explorar su voz y su movimiento corporal desde los recursos propuestos en el taller y percibe de manera distinta su expresividad. Al hacer consciente sus aprendizajes, le es posible aprehender los recursos para hacer uso de ellos en otros lugares. Darse cuenta de eso le genera un sentimiento de satisfacción. En otros casos, como el de Ana, surgió la motivación de compartir con otros:

A otros chicos, los que tengo en el área de trabajo, me han dado ganas de darles talleres, basado incluso en esto, porque sí creas un círculo de confianza...el taller

sí me dio todo eso, y he querido también transmitírselo a ellos, por la motivación, la automotivación que tienes que sentir para poderla transmitir al mundo. (Entrevista, p. 22)

Pude ver que de una u otra manera, surgió en los participantes una sensación de posibilidad y una actitud de motivación para la acción. En el caso de la siguiente participante, en su entrevista nos compartió cómo percibió su cuerpo y cómo se modificaron algunas percepciones y acciones en su vida cotidiana, y lo que le significó para ella su experiencia durante el taller:

Bueno, yo quiero agradecerles a todos porque en lo personal sí crecí mucho... Y el aprender a que tu voz forma parte de tu cuerpo, fue un descubrimiento para mí, impresionante (enfatisa con volumen y tono de voz, con gesto de manos), porque a pesar de que ocupas tu voz a diario, generalmente no tomas conciencia de ello.

El aprender a que las cosas tienen una tridimensionalidad, que tú eres tridimensional (se señala, se refiere a sí misma con las manos en el esternón) me impactó, “soy tridimensional”, y hay un espacio y un tiempo y yo vivo en ese espacio y en ese tiempo que me hace tridimensional.

El saber que cada parte de mi cuerpo está ligada a parte de mi emoción, era... no sé, como volver a renacer muchas cosas. Cuando lo extrapolas, como dice Dania, a tu vida y empiezas a ver que muchas cosas suceden o no suceden porque no te sueltas, no te dejas abrazar por lo que está afuera, estás deteniendo tu vida. Eso fue lo que entendí yo, me estoy deteniendo. Y entonces en el momento que te tienes que lanzar a estar en un grupo, te tienes que lanzar a ser tú (se señala a sí misma), a dejar esos miedos que tienes dentro para poder fluir con la gente, pero la gente también tiene mucho miedo.

Y al llegar aquí cada semana y ver que voy a soltar algo con los demás, y que el otro está a tu lado y te puede sonreír, es muy gratificante. Por eso les agradezco a todos, porque me enseñó este taller a revivir esa parte de mi infancia que uno deja sepultada porque tienes que parecer que eres muy fuerte... (Llora) y no es así, porque el que tú llores no quiere decir que tú seas débil. Este taller me enriquece,

tanto aquí como en mi familia, como con mi pareja y para la vida misma. Entonces yo sí, de veras quedo muy, muy nutrida , me voy así con esa... al menos para cerrar este ciclo de este taller, este año me voy con la satisfacción de que puedo hablar escuchando mi voz (se señala, se refiere a sí misma con las manos en el esternón), de que hago consciente ese espacio en la calle (se señala a ella y abre el gesto con las manos hacia el exterior de su kinesfera), ese espacio cuando me duermo, ese espacio cuando voy a hacer la comida, cuando me levanto y voy a hacer x o y cosa, el ser consciente, sé qué estoy haciendo y dónde estoy. (Entrevista. Berenice, p.7)

En este relato la participante constata y relaciona las acciones y experiencias que han sucedido en el taller y cómo han trascendido en su vida cotidiana. Ella tiene la capacidad de escucharse a sí misma, percibe el interior de su cuerpo y cómo se manifiesta en tridimensionalidad su cuerpo con relación al espacio, está en un proceso en donde está asimilando sus emociones y su voz como parte de su cuerpo y la repercusión que está teniendo en las relaciones con su entorno y sus relaciones. Está comprendiendo y reconociendo las emociones que le suceden, sin hacer juicio de ellas, pero es capaz de detectarlas y saber que algo sucede en su interior, las acepta.

Tal como mencionan Rogers y Barry (2003), algunos de los participantes, “está[n] descubriendo qué significa ser autónomo, creador, iniciar un esfuerzo disciplinado para alcanzar las propias metas, ser una persona libre y responsable; y lo que es todavía más importante: aprecia[n] las satisfacciones que le brindan estas experiencias” (p. 65).

Muchos de los comentarios de cierre de los participantes del grupo me permitieron conocer el significado de vivir experiencias semejantes al cuerpo actuante, en que también se destaca el vivirse como un cuerpo en constante transformación direccionado hacia un proyecto propio. En este sentido, Prot (2004) plantea que incentivar a los alumnos a *projectarse* los invita a fortalecerse en sus vidas, a través de la construcción de un proyecto ya sea personal o grupal:

Puede expresarse bajo la forma de una profesión, de una situación, de un sentido de la vida por concretar, de unas ganas muy intensas, de un deseo, en todo caso,

de una proyección en el futuro...invitarles a *proyectarse* es proponerles afianzarse en su vida. (p. 84)

Varios de los participantes del taller manifestaron haber logrado vincular las vivencias del taller, en proyectos personales y grupales en otros contextos, y aunque en un primer momento no fue tan evidente para ellos, el escuchar a sus compañeros les invitaba a identificar relaciones y darse cuenta de que en algo había influido el taller.

...a veces uno no se siente capaz, aunque sea en un movimiento de hacer algo, de lograr algo, yo perdí mucha confianza en mí misma por algunos aspectos que pasaron en mi vida, y este taller me ha hecho recuperar un poquito de mi esencia, de mi confianza, y... pues logré pasar mi examen para entrar al posgrado, y entonces estoy muy contenta por eso. (Aplausos del grupo). (Entrevista. Carolina, p. 11)

Entonces también comenzó a ser importante el incorporar los descubrimientos y aprendizajes de las clases en diferentes aspectos de sus vidas.

... sé que muchos otros lo están incorporando. Al menos yo ya lo estoy incorporando en dos cosas: con los chicos a los que les doy coreografía y con chicos a los que me toca dirigir en mi área de trabajo, y adicionar una más... una lección de vida para mi familia. (Aplausos del grupo). (Entrevista, p. 24)

...antes de entrar al taller, pues yo siempre me tropezaba y chocaba con todo y con todo mundo (ríe), pero conforme ha pasado el taller me siento más segura en la calle. Voy en el micro sentada y me voy acordando “ah, voy a alinear mi columna; ah, tengo tensión en mis hombros”, y así voy viendo cómo estoy en ese momento. Y pues estoy bien sorprendida, porque ahora ya no me tropiezo casi nunca, y me doy cuenta que ya no choco con las cosas o con la gente en el metro. Y eso me da mucha alegría. Me siento más grande y segura. (Entrevista. Elizabeth, p. 9)

Me parece que una de las riquezas principales de este taller es que los participantes se reconocen como personas que desean y pueden actuar, a través de un cuerpo y movimiento consciente, y decidir un proyecto en resonancia con el mundo actual entrelazado con su historia personal. El tener la posibilidad de generar proyectos,

significa también el hacerse consciente del papel que jugamos en ese momento de nuestra vida. Prot (2004) afirma que “construir un proyecto es, ante todo, la prueba de que se está *vivo*” (p. 84), tener posibilidad de ser y de hacer de manera fusionada, lo cual celebran los participantes.

En este capítulo intenté mostrar experiencias significativas del taller a partir de mi apreciación como docente y también la de los participantes, de manera que pudiera mirarse un recorrido que llevó a identificar los elementos más representativos de la intervención del taller.

La importancia de descubrir elementos como la risa, la confianza y la nutrición mutua que puede generar las relaciones entre persona y comunidad, en un proceso de enseñanza aprendizaje de un taller recreativo de movimiento corporal expresivo.

También fue muy relevante el reconocimiento que lograron los participantes de los recursos y experiencias vividos en el taller, y que los llevó a descubrirse en otras maneras de concebir y vivir sus cuerpos y movimiento a través de los impulsos, la libertad y el placer del movimiento. Lo cual les inspiró y motivó a confirmar o reforzar la confianza en sí mismos y su comunidad, y así proyectarse, decidir, y actuar desde sus deseos y necesidades genuinas. Con la apertura de vivir con responsabilidad las transformaciones caleidoscópicas (Rogers y Barry, 2003) que suceden en su mundo actual a través de su cuerpo actuante.

Reflexiones finales.

Sobre la escritura

El proceso de elaboración de esta tesis ha sido una gran experiencia que superó mis expectativas de inicio a fin. Me di cuenta de que la tesis de esta maestría no solo es el producto final de un proceso académico, sino que es parte fundamental de la formación. Requiere de una fuerte implicación con la propuesta de intervención, conocimientos teóricos y metodológicos para construir un camino, seguirlo y analizarlo; madurez y compromiso para seleccionar la información, desapegarse de aquello que no sirve; creatividad para organizar las ideas de manera que se pueda escribir un discurso coherente y legible; responsabilidad con quienes permitieron ser vistos y escuchados; el ejercicio constante y riguroso de la escritura, y principalmente tiempo, energía y concentración para vivir la intensidad de la experiencia.

Al investigar surgen reflexiones y relaciones entre la experiencia y la teoría que se pueden mirar con cierta claridad, sin embargo, cuando llega el momento de entrelazarla y plasmarla en el proceso de escritura, en mi caso algunas veces se volvió denso, lento y con muchas trabas que no me permitían visibilizar y construir con fluidez. Aunque también la escritura es un proceso creativo, me parecía muy distante del tipo de construcciones que hago en mi producción artística. Era como tener una hoja en blanco y no tener idea alguna de qué escribir, ni cómo iniciar, sin embargo, tuve que reconocer ese estado de detención y encontrar maneras para que el proceso de escritura fuera fluido, creativo y pleno.

En el momento del análisis de la intervención, aparecieron sucesos y experiencias que pueden ser muy evidentes, pero que se encuentran tejidas en un entramado a veces difícil de desentrañar. Es necesario elegir cuáles hilos jalar y cuidar que haya una lógica que oriente la lectura del otro.

Por último, el reto de cerrar. Conforme fue avanzando el proceso de análisis, se abrieron caminos excitantes por los cuales transité. Avanzaba y encontraba más temas de gran interés y por tanto nuevas brechas por indagar. Se expandía cada vez más el

proceso de investigación y por tanto de reflexión, desarrollo y escritura. Fue un desafío plantear límites y cerrar ciclos, desde saber en qué momento hacerlo, hasta sobrepasar la sensación de que el escrito aún estaba incompleto, y que podría seguir indagando y precisando los diferentes temas que allí se abordan. Finalmente, la experiencia de cerrar temas y concluir con la tesis es una experiencia de vida, ardua pero que me generó aprendizajes y satisfacciones grandes.

Sobre el proceso de intervenir en un grupo

Al impartir talleres, generalmente percibo sensaciones de emoción y también ciertas inquietudes por la expectativa de la experiencia con cada grupo. El sentido de responsabilidad como docente en el proceso de aprendizaje, es algo que considero esencial. Y fue en esta experiencia que pude dimensionar lo que implica intervenir en procesos educativos, tanto por la delicadeza de trabajar con personas como, al mismo tiempo, tener la certeza de que hay una corresponsabilidad sostenida por los recursos y fortalezas del docente y los participantes.

Como lo expuse en el capítulo 2, en esta intervención los participantes de un taller artístico no escolar de carácter recreativo vivieron experiencias de conciencia, conocimiento y reconocimiento para habitar su cuerpo. Pude ver también la importancia que pueden tener los talleres en la vida de las personas incluso después de concluido el proceso.

Particularmente el grupo con el que trabajé en la intervención logró conformar una comunidad que a veces se frecuenta y siguen expresando su experiencia significativa en el taller y el deseo de vivir otra experiencia semejante con miras a proyectar sus deseos actuales. Y, por otro lado, comparten el impulso que les dejó el taller para seguir indagando en caminos relacionados con la expresión escénica, la atención continua a su propio conocimiento y desarrollo personal, así como la búsqueda constante de permanecer en espacios laborales que les generen bienestar y satisfacción.¹¹

¹¹ En el 2016 convoque a los participantes para remontar la coreografía que creamos al final del proceso de esta intervención por solicitud del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Tuvimos la oportunidad de platicar acerca de lo que había sucedido después del taller y cómo había resonado en sus vidas hasta ese momento.

Por mi parte quedé muy satisfecha con observar la manera en que las sesiones planeadas incidieron en la realidad de los participantes y les dejaron aprendizajes y recursos para proyectarlos en la vida cotidiana.

Considero importante realizar procesos formativos enfocados en el movimiento expresivo en la educación artística no formal y tener claridad en el planteamiento de una propuesta metodológica y fundamentada. Es primordial y fructífero que los maestros de educación no formal puedan llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje sustentados por una construcción metodológica clara, responsable y fundamentada, para la formación de los participantes en los talleres recreativos.

Sobre descubrimientos en el análisis del taller

Las experiencias más frecuentes que tuvieron los participantes en el proceso del taller tienen cualidades que las vuelven integrales según la noción de Dewey. Los participantes vivieron momentos reflexivos que les permitieron expresar a través de lo verbal y lo corporal experiencias significativas, que pudieron integrar fuera del tiempo y espacio del taller, experiencias que encontraron un cauce para seguir manifestándose en el proceso de construcción y conformación como cuerpos actuantes.

Las estrategias que guiaron la acción y se vincularon con el propósito del aprendizaje. Son estrategias que toman en cuenta el contexto, el presente y las experiencias e inquietudes tanto de la docente como de los participantes.

En relación con la planeación, considero que se necesita elaborar y estructurar a partir de los saberes previos del docente, incluyendo las experiencias previas en el aula y ponerla en práctica tomando en cuenta la experiencia presente, la escucha y observación de lo que está sucediendo en el aula a través de un diálogo verbal y corporal entre el docente y los participantes.

Específicamente en relación con la pregunta y el análisis sobre qué estrategias y situaciones educativas favorecen el acaecimiento de experiencias para constituirse como cuerpos actuantes, pude construir dos categorías relevantes que asumo como estrategias metodológicas sustantivas de la propuesta: las estrategias para la integración, de la que se derivan el Círculo grupal y el Escáner; y las estrategias para la

intervención docente, que está constituida por generación de ambientes, el uso de la consigna y la práctica de la horizontalidad en el aula.

Respecto a las Estrategias para la integración, se visibilizó el círculo como estrategia de integración grupal que promueve un sentido de unidad y comunidad, a partir de recursos como el diálogo y la reflexión de las experiencias significativas de los participantes durante la sesión. El escáner como estrategia para la integración corporal favoreció el proceso de autoconciencia corporal para poder mirarse, escucharse y percibirse a sí mismo, lo cual permitió a los participantes tener un panorama del camino andado en la transformación de sus cuerpos, como fue su andar de reconocimientos y descubrimientos hacia su constitución como cuerpos actuantes con relación a su entorno y con la conciencia de su presente.

Ambas son estrategias que durante el análisis se revelaron como estrategias metodológicas del taller, al ser recursos, que ahora considero fundamentales para vivir experiencias que favorecen la constitución de cuerpos actuantes.

Respecto a las estrategias para la intervención docente, al inicio de la investigación estaba mencionado como parte de las bases metodológicas el aspecto en la relación horizontal entre la docente y los participantes, sin embargo, al profundizar en el análisis, no imaginaba que habían surgido otros principios metodológicos que estaban en la implementación de otros semestres del taller y que abonaban a la generación de experiencias de cuerpo actuante.

De tal manera que la *generación de ambientes* coadyuva en preparación de los espacios y las condiciones de trabajo y exploración, para que los participantes puedan dar cauce a su expresividad con la confianza y seguridad de que están en un tiempo y un espacio que los contiene, sostiene y a la vez les brinda la posibilidad de danzar en placer y libertad. En el uso *de las consignas*, como docente es importante que se preste atención y se practiquen las maneras en cómo el docente se comunica y transmite con el lenguaje verbal y no verbal, para guiar a los participantes. Y, por último, cómo la *práctica de la horizontalidad en el aula* tiene que ver con aspectos de retroalimentación, consciencia de aprendizaje mutuo, el acto de mirar al otro desde la admiración, la nutrición y la apertura al diálogo, impulsa y motiva a los participantes en el proceso de

enseñanza-aprendizaje a apropiarse y responsabilizarse de su proceso. Y dentro de este rubro también la importancia como docente de *practicar la coherencia en el aula*, quien dispone ambientes que propicien la expresión y creación artística de los participantes. Que pueda estar de manera paralela viviendo experiencias de cuerpo actuante para brindar recursos metodológicos para propiciar experiencias de cuerpos actuantes a los participantes.

Y por último, *el poder de la imagen en la concientización y transformación de cuerpos*, el valor de haber encontrado la diferencia entre el uso de imágenes materiales e inmateriales y como ambas se tiene la intención tanto de que los participantes tengan un referente visual para asir los contenidos y por otro lado, a partir de las experiencias durante algunos ejercicios que descubran la potencia que tienen sus imágenes para el desarrollo de sus propias habilidades y de continuar reinventando su cuerpo actuante.

Sobre el surgimiento de cuerpos actuantes

Referente a los procesos donde se generan experiencias vividas por los participantes en que se promueve la conciencia de un cuerpo actuante, reconozco y hago la relación con una cita de Ferreiro (2002) haciendo una analogía del proceso de educación profesional de bailarines y actores con el de los participantes del taller de Teatro Danza: quienes viven procesos semejantes en talleres recreativos no formales, pueden visibilizar, percibir, reinventarse para vivir experiencias donde puedan sentirse con la noción de que “lo que tiene[n] siempre enfrente es un cuerpo en construcción permanente para que responda a su necesidad de comunicar al mundo su propia vivencia, su propio modo de estar en el mundo” (Ferreiro, 2002, p. 143).

Esto me lleva a reconocer que la propuesta del taller de Teatro Danza posibilitó la generación de experiencias de cuerpo actuante, en el sentido de que los participantes habitaron sus cuerpos a través del movimiento corporal estético con elementos de las disciplinas del teatro, la danza y la expresión corporal entrelazadas con la propuesta metodológica de la docente. Por lo cual puedo constatar que dichas experiencias no solo deberían ser privilegio para los artistas profesionales, sino una oportunidad para toda aquella persona que se permita vivir una propuesta de esta índole y que desee

transgredir sus fronteras de percepción y expresión corporal desde una posición activa, responsable y decidida.

Varios participantes mencionan las modificaciones que notaron en su cuerpo a partir de la experiencia del taller y cómo la atención y percepción de su cuerpo a través del taller modificó su presente y los incitó a concebirse como agentes activos de su propio desarrollo en el presente y al planear proyectos a futuro.

Los participantes compartieron experiencias significativas de su conciencia corporal, el darse cuenta de que podían habitar su cuerpo en el presente contribuyó a vivir de una manera distinta la experiencia de vivir su cuerpo y modificar su propia noción de este en vivencias concretas. Lo anterior contribuyó a percibir de otra manera su entorno, se apropiaron de recursos vistos en clases para trasladarlos a experiencias en sus relaciones personales, familiares, profesionales, artísticas y laborales. El análisis realizado arroja información que hace notorio que la experiencia que tuvieron los participantes en el taller tuvo implicaciones en su ser y su hacer en las relaciones con su entorno.

El participante al darse cuenta de que podía asir y jugar con los recursos vistos en el taller, expresa su entusiasmo por proyectar ideas y plasmarlas en la re-construcción o nutrición de sus procesos personales, se ve motivado a implementar los recursos en sus proyectos presentes y futuros.

Las experiencias significativas que los participantes expresaron y que están relacionadas con la sensación de asumirse como cuerpos actuantes, fueron: la importancia de pertenecer a una comunidad educativa y artística, y que como participantes se reconocieron como individuos que con su presencia y acción enriquecen a los demás y a la construcción de una comunidad autónoma, diversa, creativa y colaborativa; desde el respeto propio y hacia el compañero y al grupo, la disposición al diálogo y a disponerse a estar atento y recibir el trabajo de los compañeros con una mirada, escucha y crítica constructiva.

La presencia de la risa como aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como señal de bienestar, placer y disfrute. La risa como impulsora de entusiasmo que

promueve ambientes de confianza en donde los participantes pueden sentirse con la seguridad de experimentar retos individuales y en grupo durante el taller.

La manifestación de los participantes de las *experiencias significativas*, los *impulsos* de movimiento que los motivaban a investigar, aprender y continuar con un proceso de autoconocimiento y desarrollo individual; la *mirada sin juicio* que inspira a moverse de manera genuina y con la responsabilidad de tomar las decisiones y generar las acciones para que uno mismo reconozca su propia potencialidad e individualidad, *confiar y decidir*; *encuentros con el placer de moverse*: reconocer el placer por moverse que puede surgir desde el juego, desde el accionar la imaginación, desde las relaciones que se suscitaban entre los compañeros durante las danzas o desde la comunión en grupo; *descubrimientos actuales que nutren proyectos*, los participantes pudieron trasladar algunos de los hallazgos en las experiencias a su vida cotidiana, y utilizarlos como detonadores de nuevos proyectos, desde una sensación de posibilidad que los motiva a la acción.

Es importante mencionar que, aunque casi todos los participantes tuvieron la misma percepción sobre la experiencia del taller, algunos externaron estar en un proceso en el que aún no lograban apropiarse de los recursos o no se sentían tan identificados con el grupo; sin embargo, vivieron todo el proceso y externaban interés en lo vivido.

Me resultó muy grato escucharlos en las entrevistas, por una parte, me parecía interesante observar los resultados de la investigación en relación con sus relatos, y por otro lado me conmovía y asombraba escuchar lo que habían logrado, y que ellos pudieran nombrar cómo había impactado el taller en sus vidas, tanto en lo artístico como en lo personal. Me sentía contenta de saber cómo un taller puede aportar en la vida de una persona, no solo en quienes se engancharon con la propuesta, sino también el escuchar la apreciación de quienes no estaban tan conectados, me permitió encontrarme con un sentido de realidad que me motiva a seguir investigando.

Perspectivas de la investigación. La tesis como impulso de proyectos.

De esta investigación surgieron ideas que se evidenciaron como proyectos presentes y futuros. Actualmente he seguido en contacto con algunos de los participantes de este grupo y con los de otros semestres, y aún existe la idea de generar proyectos artísticos en los que se pueda continuar con procesos creativos y educativos, generar experiencias semejantes a las que vivieron en el taller y construir un repertorio escénico creado por las propias dramaturgias del colectivo.

También surge mi interés, tomando como base esta investigación, de construir un curso a manera de formación inicial para maestros de educación no formal enfocado en las artes escénicas y compartirlo con maestros de educación no formal en contextos comunitarios como centros culturales, casas de cultura, escuelas de arte, y también en escuelas profesionales dirigido a alumnos por egresar que estén interesados en la docencia en la educación no formal.

La búsqueda de la posibilidad de tener un espacio en donde los docentes podamos practicar, activar, continuar nuestro cuerpo actuante, poder tener una continuidad y nutrición para poder generar proyectos que surjan desde nuestros impulsos genuinos, y a la vez retroalimentar con nuestra presencia de cuerpo actuante a otros cuerpos actuantes. Eso es fundamental.

Desde la experiencia de la escritura, tengo la inquietud de poder encontrar una vía para tener experiencias cercanas a las de este taller: de reconocimiento, expresión, amplitud de las fronteras del pensamiento y la escritura crítica y reflexiva, para vivir procesos creativos plenos y placenteros en ambientes que generen confianza y seguir proyectando.

Finalmente, noto cómo esta investigación reverberó en diferentes aspectos en los participantes, en mi rol como docente, investigadora y artista escénica. Y también veo, cómo al final de este proceso la tesis ha sido un impulso de proyectos nutricios que pueden seguir detonando experiencias de cuerpo actuante, para un futuro deseable en lo individual y lo colectivo.

Referencias bibliográficas.

- Alatríste, S. (2008). Coordinación de Difusión Cultural. UNAM. Recuperado de www.planeación.unam.mx/unam40/2009/PDF/8.1-CDCD.pdf. Consultado en mayo de 2012.
- Barba, E. (1986). *Más allá de las islas flotantes*. México: Escenología.
- Barba, E., y Savarese, N. (2009) *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología*. México: Escenología.
- Baz, M. (1996). *Intervención grupal e investigación*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación.
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo: un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós.
- Bartenieff, I., y Lewis, D. (2013). *Body movement: Coping with the environment*. New York: Routledge. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Body_Movement.html?id=mWZGAQA AQBAJ&redir_esc=y
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Bohm, D. (2001) *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Brook, P. Fragmentos de "Hilos de tiempo". *Natacha Drama Work*. Recuperado el 15 de noviembre del 2018 en <http://todoeltrabajosucio.blogspot.com>
- Cámara, E., e Islas, H. (2007). *Pensamiento y acción: el método Leeder de la escuela alemana*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Calais-Germain (2004). *Anatomía por el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. España: Liebre de marzo.
- Cardona, P. (2000). *Dramaturgia del bailarín. Cazador de mariposas*. México: Escenología.
- Cardona, P. (2012) *Poética de la enseñanza. Una experiencia*. México. México: CONACULTA.

- Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) (1993). *Seminarios de diagnóstico. Memoria seminarios locales de la UNAM*, Tomo II en la sección de "Dirección de Teatro y Danza. México: UNAM.
- Cordoba, A.J. (2014). La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en Telesecundaria. Tesis de maestría. México: UPN-CNA.
- Cotanda, R. L., y Aranda, R. D. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (Vol. 1). Madrid: Narcea Ediciones.
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Gainza, V. H. (1985) *Conversaciones con Gerda Alexander. Vida y pensamiento de la creadora de la eutonía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Delgado, E. C. (2002). Conferencia del Primer Encuentro de Mujeres de Teatro. *Una reflexión sobre el arte de la formación del Actor a través del movimiento y la corporalidad*. México.
- Dewey, J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo: expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos aires: Paidos.
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29) (pp. 97-113).
- Dubatti, J. (2011) *Introducción a los estudios teatrales*. México: Libros de Godot.
- Eddy, M. (1992). Body–mind dancing. *The body-mind connection in human movement analysis*, 203-227. Traducción por Anadel Lynton, CMA. México: CENIDI.
- Feldenkrais, M. (1980). *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1995). *El poder del yo. La autotransformación a través de la espontaneidad*. Paidós: España

- Ferreiro, A. (2002). Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza. En Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Vol.1, Ensayos históricos y analíticos*, INBA/CENIDI-Danza. México: Escenología.
- Ferreiro, A., y Lavalle, J. (2006). *Guía didáctica de Historias en Movimiento*. México: CONACULTA
- Ferreiro, A. (2007). Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2).
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*. México: INBA.
- Ferreiro, A. (Coord). (2014). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México: CONACULTA-INBA
- Franklin, E. (2010). *Danza. Acondicionamiento físico*. España: Paidotribo.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Fischman, D. (2001). *Danzaterapia: orígenes y fundamentos*. Recuperado de: <http://www.brecha.com.ar>.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2010). *El arte de la consigna*. Aula,16, 75-89. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/user/register?existingUser=>
- Hans A. (2000) *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Recuperado de <https://planeacioneducativabenv.files.wordpress.com/2014/02/hans-aebli.pdf>
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. Serie investigación y Documentación de las Artes. México: Segunda Época.
- Jaques-Michel, R. (2001). *Entendamos nuestro cerebro*. México: FCE.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Buenos Aires: Ed. Lumen
- Kesselman, Susana (2005): *El pensamiento corporal*. Buenos Aires – México: Grupo Editorial Lumen.
- Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna*. España: Paidós.

- Lamata, R., & Domínguez, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.
- Le Breton D. (2010). *Cuerpos sensibles*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Lobrot, M. (1983). *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Lynton, A. (2006). Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación. *Reencuentro*, (46). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Marenales, Emilio (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. Editorial aula. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>
- Martín, C. (2007). *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Merleau- Ponty (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Michel, A.D. (2016). Las experiencias de los estudiantes. *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica*. México: CENART.
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Muñoz, A. M., y Hoppe-Lamer, C. (1999). *Bases orgánicas para la educación de la voz: manual de ejercicios*. México: Escenología AC.
- Ortega, D. (2009) *Interdisciplina en la educación artística escolar*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Ortega, D. (2016) Consideraciones para posibilitar una experiencia de alfabetización teatral. En *Reflexiones sobre la línea de Educación Artística*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/us/book/reflexiones-sobre-la-linea/id1166682423?ls=1&mt=11>.
- Pardo E., Wise L., Mayer L. (2006) apuntes del curso *Teatro Coreográfico y Performance vocal*. Pantheatre, Centro Roy HartPanqueva, Á. G., Fonseca, D. E. L., Garrido, C. C., Rainolter, M. A., Malvassi, S. A., Garmendia, A. E., ... & Páez, I. (2008).

Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía. México: ILCE

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación*. Madrid: Narcea

Richards, T. (1995). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Nueva York: Routledge.

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. (Doctoral dissertation). Recuperado de https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

Robinson, K., y Aronica, L. (2010). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambió todo*. España: Debolsillo.

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. México: Editorial Paidós.

Rogers, C. y Barry S. (2003) *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Schafer, R. M. (2006) *Hacia una educación sonora*. México: CONACULTA

Schutz, Alfred. (1990). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Serrano, Raúl. (1996). *Tesis sobre Stanislavsky*. México: Escenología.

Serrano (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavsky. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.

Torrents, C., y Castañer, M. (2009). *Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica*. Tándem. Didáctica de la Educación Física, vol. 30, p. 111-120.

Tourinán, J. M. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. *Papers d'educació*, 1(1983), 105-127. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120>

Tresidder, J. (2003) Diccionario de los símbolos. México: Grupo Editorial Tomo. Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado en <http://dle.rae.es/?id=9ggcmPj>.

Trilla Bernet, J., Gros Salvat, B., López Palma, F., García, M., & Jesús, M. (1998). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. España: Ariel.

Triebel- Thom, A. (1997). *El método Feldenkrais*. Barcelona: Abraxas.

Ullmann, L. (1984). Algunas pautas para el estudio del movimiento. En *Danza educativa moderna*. Pp. 111-133. España: Paidós.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Anexo 1: Programa del taller

TALLER DE TEATRO PARA LOS TALLERES LIBRES DE LA UNAM PROGRAMA 2011-2	
Nivel	Principiantes
Horario	Sábados. 8:00- 10:40 a.m.
Periodo	10 de septiembre al 29 de enero
No. de sesiones	10 para la propuesta de intervención 9 para el proceso de creación y montaje de coreografía
PRESENTACIÓN DEL CURSO	
<p>El taller de Teatro Danza de los talleres libres de la UNAM se diseñó desde la necesidad de proponer un espacio de exploración corporal para el goce del movimiento en los participantes, esto desde el reconocimiento de su cuerpo (físico, pensamientos, emociones, sensaciones) como una totalidad, y que a partir de consignas se detone en ellos la curiosidad por saber cómo se mueve su cuerpo, cómo se siente y cómo es la experiencia de moverse. Para ello se propondrán recursos básicos para moverse corporalmente de una manera organizada.</p> <p>Este taller atiende el carácter recreativo de los Talleres Libres, pero por otro lado tiene un carácter educativo desde lo no formal en cuanto a su aportación como expresión artística, máxima que se establece en la misión de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM que es “hacer del arte y la cultura un valor esencial en la comunidad universitaria y en el conjunto de la sociedad, se ocupa de promover la creación en los diferentes terrenos del arte.”</p> <p>El taller se imparte una vez por semana en espacios alternativos del Centro Cultural Universitario, en las áreas externas a la biblioteca Nacional y el Espacio Escultórico. Está dirigido a público general, tanto de la comunidad universitaria (estudiantes, egresados, investigadores, maestros y trabajadores de la UNAM) como gente externa a la UNAM.</p> <p>*Como es un taller que sucede una vez por semana es complicado dar continuidad a un entrenamiento para generar experiencias en donde aprehendan los elementos propuestos de una manera profunda, sin embargo, logran distinguir corporalmente las experiencias que tienen en la clase en comparación con lo cotidiano.</p>	

OBJETIVO GENERAL

Que los alumnos se apropien de recursos de movimiento corporal técnicos y expresivos del teatro y la danza que les permitan, a través de un eje rector que es el juego, el surgimiento de experiencias gozosas al bailar y al moverse, y de esta manera se reconozcan como cuerpos actuantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el alumno:

- Reconozca sus capacidades corporales, a través de elementos del movimiento del teatro y la danza, para ampliar sus posibilidades expresivas.
- Experimente los elementos del movimiento corporal técnico-expresivo, mediante consignas que lleven al juego y a la exploración, que lo lleven a reconocer su potencial creativo y expresivo como único e irrepetible
- Se apropie de los recursos técnico-expresivos explorados, a partir de un proceso de exploración-selección-síntesis, para articularlos en la creación de una danza personal y grupal
- Se conciba como ente autónomo, creativo e interdependiente, y a partir de ahí, mediante dinámicas de integración y de trabajo colaborativo desarrolle sus relaciones con los otros
- Vivan experiencias gozosas al danzar y al moverse, ya sea en secuencias de movimiento estructuradas o en exploraciones libres e improvisaciones.
- Tomen decisiones para fortalecer su “ser responsable”.

CONTENIDOS

- Centro de gravedad
- Líneas de conexión centro-extremidades
- Partes de la estructura ósea
- Impulsos
- 5 Sentidos
- Relaciones: interna-externa (personal), con el espacio, con el otro.
- Estímulo-Acción-Reacción
- Tridimensionalidad del cuerpo: altura-vertical, ancho-horizontal, profundidad-sagital
- Tiempo Velocidad: Lento, rápido, “normal”
- Lo simbólico y lo representacional
- Maximizar-minimizar
- Transporte de movimiento

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Es importante que en este proceso los alumnos reconozcan las indicaciones que da la maestra como una propuesta, más que órdenes o algo que hay que ejecutar o cumplir. Así el alumno tiene la capacidad y conciencia de esa “toma de decisiones”, transformándose de obligación a acción-decisión que surge por el deseo de hacer.

A partir de esto también se promueve la relación horizontal en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnos y maestra. Esto modifica la situación de aprendizaje, el maestro ya no es “el que lo sabe todo”, “el que ordena”, “el que dicta”, sino es una voz detonadora y propositiva que invita a la exploración y a la creación. “Yo como alumno acciono conscientemente y me doy cuenta de que puedo aportar,

crear, proponer y construir en conjunto con compañeros y profesor, entonces suceden experiencias de “ser autónomo”.

El juego es uno de los ejes rectores del proceso de aprendizaje el cual fortalece la integración grupal, fomenta las relaciones interpersonales, genera apertura al ambiente de aprendizaje y creación.

El taller está organizado en tres momentos:

1º Proceso de enseñanza aprendizaje de recursos técnico-expresivos del movimiento corporal del teatro y la danza, el cual se llevará a cabo en 10 sesiones.

2º Proceso de creación y montaje de una coreografía con temáticas que surjan de las necesidades expresivas de los alumnos.

3º Presentación de la coreografía realizada por un proceso de creación colectiva de alumnos y maestra.

La clase se estructura de la siguiente manera:

1. Tiempo para “aterrizar” al espacio de juego.
2. Calentamiento/Preparación
3. Técnica de movimiento
4. Integración Grupal
5. Exploración
6. Presentar Compartir
7. Juegos coreográficos
8. Enfriamiento
9. Círculo de comentarios

REQUERIMIENTOS

- Salón amplio con piso de duela
- Espacios al aire libre
- Reproductor de mp3
- Música
- Ropa cómoda
- Tapetes para el piso
- Láminas: estructura esquelética y líneas de conexión
- Pelotas de tenis
- Periódico
- Pliegos de papel bond
- Plumones de colores, plumas o lápices
- Hojas blancas

EVALUACIÓN

Se realizará a partir de círculos de diálogo en los que se promoverá la reflexión sobre lo sucedido en la sesión y las relaciones que establecen con algunas otras actividades, conocimientos previos o procesos formativos.

Anexo 2: Tablas muestra de tres planeaciones

TALLER DE TEATRO DANZA		
DE LOS TALLERES LIBRES DE DANZA DE LA UNAM		
Dirigido a:	Público en general (12 años en adelante)	
Contenido de la clase	<ul style="list-style-type: none"> - INTERSECCIÓN DE CENTRO DE GRAVEDAD CON LÍNEAS DE CONEXIÓN - RELACIÓN: YO- ESPACIO 	SESIÓN 2
Propósitos de la clase	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimenten su centro de gravedad y la intersección con las líneas de conexión como motor principal de movimiento corporal. • Exploren el espacio como provocador de estímulos para el movimiento. • Expresen en una improvisación corporal personal, la experiencia con el espacio. 	
Tiempo	2 horas 50 minutos	
# Alumnos	25	

Tiempo	Etapas/Act	Descripción de la Actividad	Materiales
20 min	Calentamiento/Preparación	<p><i>-Escáner-inventario.</i> Diagnóstico del estado corporal.</p> <p>Ejercicio de respiración: Hacer varias respiraciones imaginando que la respiración llega hasta el ombligo. Se colocan las manos entrelazadas sobre el abdomen a la altura del ombligo para percibir el movimiento que provoca la respiración en su cuerpo. Poner atención en ampliar el volumen del abdomen y cómo a su vez la caja torácica se modifica.</p> <p>Imaginar que somos globos y que al inhalar nos inflamos hasta llegar a nuestra máxima capacidad y al exhalar nos desinflamos completamente. Seguimos inflando y desinflando mientras llevamos a nuestro cuerpo diversas formas de hacerlo. Este ejercicio permite apertura de articulaciones y estiramiento corporal.</p>	<p>-Salón de clases o espacio amplio y firme</p> <p>-Pants o mallas y playeras o camisetas cómodas para realizar ejercicio.</p> <p>-Mat o tapete para yoga, si es un espacio abierto</p>
1 hr.	Técnica de movimiento-	<p>-Centro de gravedad y cuatro extremidades:</p> <p>Tirados en el piso, boca arriba, piernas flexionadas, plantas de los pies apoyadas en el piso, rodillas apuntando al cielo y con los brazos extendidos a los costados del cuerpo. Imaginamos que tenemos una bolita de plastilina debajo de las lumbares. Se inhala y al exhalar, imagino que mi ombligo aplana la plastilina convirtiéndola en una tortilla. Al inhalar se suelta la plastilina repentinamente. Se repite varias veces y cuando tengan la mecánica asimilada, ponemos</p>	

		<p>atención en lo que sucede en la caja torácica. Retomamos las sensaciones del ejercicio de relajación, tensión, contención, abordado la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ombligo al piso. Conexión de centro de gravedad y 4 extremidades (brazos y piernas) al techo. Se extienden hacia el techo repentinamente. Observamos qué sucede en el centro de gravedad. Mantenemos las extremidades hacia el techo y se eleva la cabeza llevando la mirada hacia el ombligo. Descanso y repito el ejercicio.• “X” individual: Tendidos boca arriba, sobre el suelo, exhalo y llevo el ombligo hacia el piso, inmediatamente, extendiendo mis brazos y mis piernas por el piso de manera en que forme una x con mi cuerpo. Probamos extender al máximo y soltamos repentinamente y cuando el cuerpo regresa a una posición relajada imaginamos como si el cuerpo se convirtiera en una gelatina. Retomamos las sensaciones del ejercicio de relajación, tensión, contención, abordado la sesión anterior.• “X” en equipo: Nos integramos en equipos de 5 personas, uno va al centro y se coloca en “X” y cada uno de los compañeros se coloca en una extremidad. Hacemos contacto con la respiración del compañero del centro y en el momento de su	
--	--	---	--

		<p>exhalación jalamos las cuatro extremidades para provocar que la “X” se expanda. Mantengo durante una respiración completa y soltamos al compañero en la siguiente exhalación. (Es importante no provocar hiperextensiones ni tensiones innecesarias y tomar al compañero con cuidado desde los huesos del brazo y la pierna y no de las articulaciones).</p> <ul style="list-style-type: none">• Secuencia: Feto–x-rezo-me monto. Tendido sobre el suelo en “X”, acerco mi codo derecho a mi rodilla derecha y vuelvo a extender, ahora codo izquierdo con rodilla izquierda y vuelvo a extender. Continuo con el ejercicio alternando con uno y otro y con variaciones en la duración. En un segundo momento permito que la relación codo-rodilla me lleve hasta posición fetal, regreso a la “X” por el mismo camino y voy al otro lado. Intento mantener el mayor contacto posible de mi cuerpo con el piso. Posteriormente, al ir a feto continuo con la trayectoria de mi cuerpo hasta llegar hasta montar los glúteos sobre los talones y llegar a posición de rezo. Y, por último, inicio la misma secuencia a la derecha y después de la posición fetal continuo la trayectoria, coloco la planta del pie izquierdo y mis manos sobre el suelo para que a partir de su apoyo impulsen mi torso a la vertical. (Se repiten en las secuencias derecha e izquierda)	
--	--	---	--

15 min	Integración Grupal	<p>-Caminamos por el espacio reconociendo sus características: colores, dimensiones, texturas, temperatura.</p> <p>-Círculo japonés. A partir de estímulos verbales y corporales se pretende provocar situaciones de acción-reacción en las que todo el grupo está integrado y alerta.</p>	
1 hrs	Exploración	<p>-Caminamos en silencio por los espacios exteriores poniendo atención en lo que observamos y reconociendo de qué manera me estimulan las cosas que me rodean.</p> <p>-De todo lo que miramos seleccionamos y evocamos las imágenes más significativas, cerramos los ojos y permitimos expresar en movimiento corporal esas imágenes.</p> <p>Hacemos una síntesis del movimiento explorado para presentarla a nuestros compañeros. Nos colocamos en círculo, uno va al centro presenta su secuencia y al terminar elige con un apalmda al compañero que sigue y toma su lugar en el círculo.</p>	-Música:
5 min	Des-calentamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Escáner final 	
10 min	Círculo de comentarios		