

REVISTA

CORPUS

Nº3, diciembre 2022

DESTACADOS

PAG. 26
DIÁLOGOS
"DANZAR EN PANDEMIA"

PAG. 79
ENSAYOS
MARLON
CABELLOS

PAG. 135
NUEVAS
REFLEXIONES
LUIS A.
BEJARANO



55 AÑOS

DEDICADOS A
LA DANZA



PERÚ

Ministerio
de Educación



ENSB
ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE BALLET



Siempre
con el pueblo



Revista CORPUS

Nº3, diciembre 2022

Publicación anual

Director de la Revista

Mg. Ana Galina Paredes Padilla

Editor

Mg. Ana Galina Paredes Padilla

© Unidad Ejecutora 122: Escuela Nacional Superior de Ballet

Dirección de Investigación y Creación

Calle Spencer Lt.2 Mz."O" Urb. La Calera de la Merced – Surquillo
Lima – Perú

Depósito Legal N° 2023- 202302916

Publicación dirigida a un público interesado en la reflexión y discusión de ideas que buscan promover la investigación a partir de la divulgación de artículos académicos, así como procesos vinculados al campo de las artes, ciencias y las humanidades.

El contenido de cada artículo, ensayo y/o reseña es de responsabilidad exclusiva de sus autores y no compromete la opinión de la Revista CORPUS. No se permite la reproducción parcial o total del contenido de esta publicación sin el permiso previo de la Dirección de Investigación y Creación.



Facebook:
[@ensb.peru](https://www.facebook.com/ensb.peru)



Instagram:
[@ensb.peru](https://www.instagram.com/ensb.peru)



ISSU DIC
<https://issuu.com/dic-ensb>

REVISTA

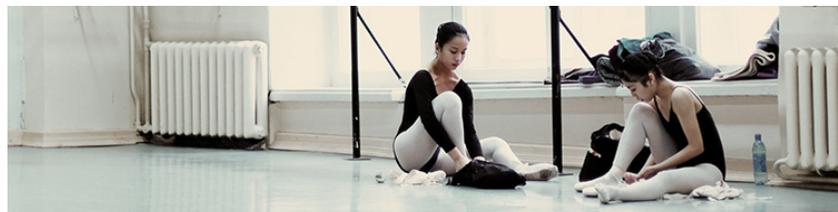
CORPUS

Índice

10

Presentación

Gina Natteri Mármol
Directora General



12

Editorial

Ana Galina Paredes Padilla
Directora de Investigación y Creación



16

Mirar la historia

La Influencia de Pushkin en la danza clásica masculina

Arturo Vela



26

Diálogos

"Danzar en pandemia"



28

Jean Sánchez

Jefe del Departamento Académico FAS

Diálogos



30

Marlon Cabellos

Docente de técnica de danza moderna y contemporánea

Diálogos





32

Esther Chamorro

Bailarina profesional y docente

Diálogos

34

Carla Plaza

Docente de Danza Clásica

Diálogos



36

Patricia Mogrovejo

Docente de Danzas de Carácter

Diálogos

38

Arturo Vela

Docente de Danza Clásica

Diálogos



42

Reseñas

Introducción

45

Miguel Torres Meza

Opresión vs. libertad: El último bailarín de Mao

Reseñas



49

Deni'al Rojas Valverde

El proceso interno de evolución de Lara

Reseñas

53

Cinthia Cuevas Mondragón

Los prejuicios sobre el rol masculino en la danza clásica

Reseñas

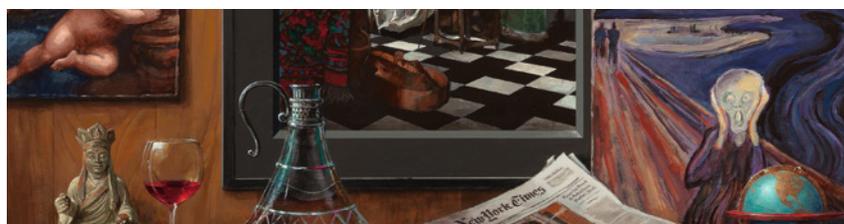


58

Ensayos

Introducción

61
Claudia Rodarte Santos
Vínculo entre arte, ciencia y tecnología: Reflexiones sobre
El Laboratorio Arte Alameda, México.
Ensayos



69

Tania Trejo Serrano

Arte, educación y confinamiento: ¿Expresión liberadora?

Ensayos

79
Marlon Cabellos Izquierdo
La danza en la nueva normalidad pandémica.
Ensayos



90

Artículos

Introducción

93

Mg. Luz del Rosario Levano

Herramientas Digitales: En la Educación remota en Lima

Artículos



106

Erika Languasco Calderón

El arte como criterio de excelencia

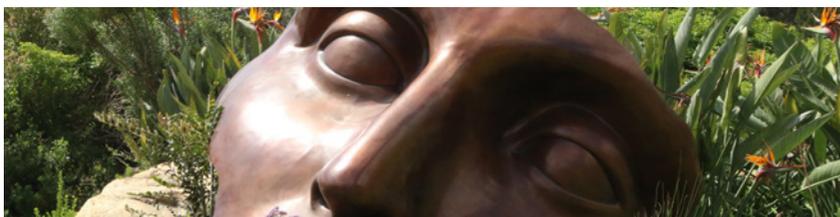
Artículos

93

Mg. Xavier Fuentes Ávila

La investigación de las escuelas de arte del Perú

Artículos



132

Nuevas Reflexiones

Introducción

135

Luis Ángel Bejarano

Adultos, ballet y virtualidad.

Nuevas Reflexiones



143

Jorge Villon

La danza en la ópera barroca de Lully

Nuevas Reflexiones

Presentación

La formación integral de nuestros alumnos nos lleva a reflexionar sobre nuestro quehacer y la forma en la que podemos evolucionar como artistas y personas.

Nuestra revista Corpus, además de ser un espacio de reflexión, es una forma de visibilizar lo que somos, lo que hacemos.

Creemos que el cuerpo debe recuperar su lugar en la sociedad. Queremos que la danza se vea como una herramienta eficaz de expresión.

La danza es un tesoro que queremos compartir, pero algo que no se conoce no se puede amar. Por eso, esperamos que nuestra revista sea un instrumento eficaz para el apoyo y la promoción de nuestra disciplina artística.

Mis felicitaciones a la Dirección del Departamento de Investigación y Creación por lograr la entrega de esta tercera edición de nuestra revista que, además de los temas que toca sobre la investigación artística, ha incluido ensayos que desarrollan diferentes posturas y miradas sobre la danza.

Gina Natteri Mármol

Directora General

Escuela Nacional Superior de Ballet



Editorial

La pandemia por la COVID-19 nos ha transformado como individuos y como sociedad. Este cambio ha incluido al sector educativo de nuestro país, que ha comenzado a replantearse las metodologías y recursos tradicionalmente utilizados a nivel pedagógico, con miras a adecuarse a esta nueva normalidad. Así, la educación a distancia, a través de medios digitales, se instauró como la única vía pertinente para continuar con la formación de los estudiantes y cumplir con la currícula nacional educativa.

Aunque algunas instituciones no estaban preparadas ni familiarizadas con el mundo digital, otras que sí venían utilizando plataformas mixtas para la enseñanza actualizaron e implementaron estos sistemas. En ese sentido, la realidad mediada (o realidad virtual) fue el escenario donde se gestaron las relaciones entre alumnos y docentes. Estas experiencias se vienen reinventando en un plano sensorial y kinestésico, del que el sector de las artes escénicas (dentro del cual se encuentra la danza) ha sido más consciente.

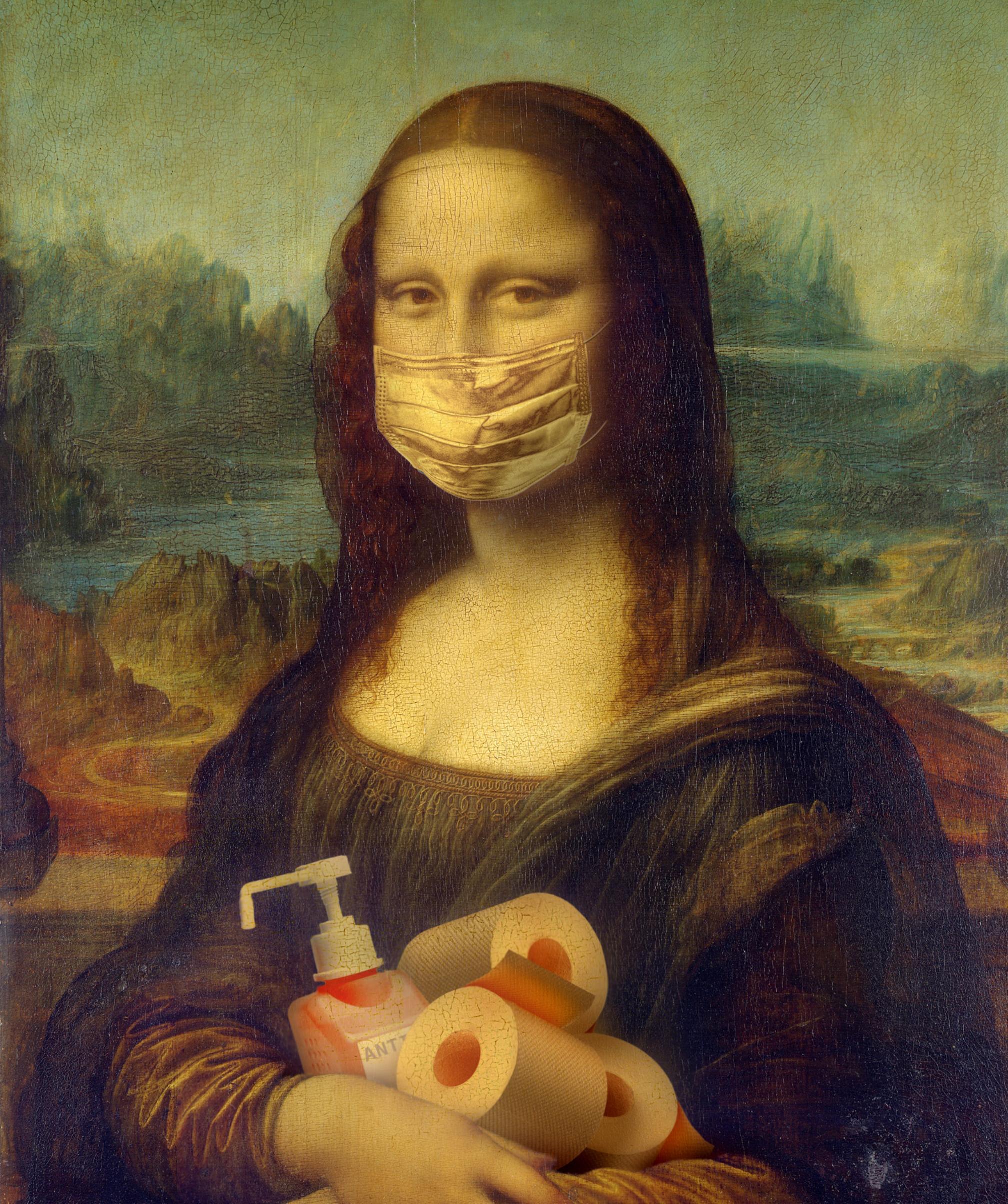
Esta tercera edición de la revista CORPUS se ha enfocado en reflexionar acerca de todos los desafíos y las nuevas propuestas que trajo la pandemia en el sector educativo. Abordamos temáticas como la danza, la pedagogía, la educación artística y la historia. Nos complace que, desde nuestra institución, se comience a gestar y generar conocimiento, pero también contamos con invitados que se han formado en otras escuelas superiores de arte y casas universitarias nacionales e internacionales.

En “La influencia de Pushkin en el desarrollo e impacto de la danza clásica masculina. Arturo



Ana Galina Paredes

**Directora de Investigación y Creación
Escuela Nacional Superior
de Ballet del Perú**





LA INFLUENCIA DE
PUSHKIN EN LA DANZA
CLÁSICA MASCULINA.



Arturo Vela¹

Docente en Danza Clásica de la Escuela Nacional Superior de Ballet

✉ arvela62@gmail.com

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el mundo quedó dividido en dos bloques cerrados: el capitalista y el comunista. Este hecho impidió, entre otras cosas, que el desarrollo del ballet en uno de los bloques se conociera en el otro. El propósito de este texto es mostrar a Pushkin desde dos dominios, como maestro y como ser humano, y también analizar un poco de su vida y entender cómo su metodología de enseñanza, que presenta similitudes con algunas de las corrientes de aprendizaje más relevantes, inspiró a sus alumnos –en particular, a dos de los más famosos: Rudolf Nureyev (Rudik) y Mikjail Barishnikov (Misha)– en los ideales de libertad artística y personal². Además, se mostrará cómo la desertión de Nureyev de la URSS tuvo gran impacto en todo el mundo, donde se impuso como un ícono al generar un cambio radical en la manera de bailar ballet de los hombres, así como en las propuestas de los grandes clásicos. Asimismo, veremos cómo esta desertión ocasionó graves problemas a su maestro. Este artículo no pretende señalar a Pushkin como el mejor maestro de todos

los tiempos, puesto que habría muchos otros, antes, durante y después de él. Sin embargo, por sus propios méritos y a través de como influenció a sus pupilos, marcó la diferencia. Ante todo, esto, aparecen dos interrogantes: ¿si él no hubiera sido su maestro, aun así, hubieran llegado a ser lo que fueron?, o, tal vez, ¿hubiera sido Pushkin conocido a nivel mundial, aun sin salir de la Unión Soviética? Se intentará dar respuesta a estas cuestiones, pero también quedarán como reflexiones. Para ello, se analizará el contexto histórico, sociopolítico y artístico –particularmente, del ballet– en la Unión Soviética, a través del artículo de Gemina Gil (2011) sobre el libro de Gennady Albert (2001), *Alexander Pushkin: Master Teacher of Dance*.

Contexto histórico

Según varios historiadores, la segunda mitad del siglo XX fue consecuencia de las grandes revoluciones y conflictos armados; en particular, la Segunda Guerra Mundial, que generó una división geopolítica de Europa y del mundo, denominada la cortina de

¹ Bailarín profesional con treinta y ocho años de experiencia en diferentes escenarios nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como maestro y repositor en la asociación Choreartium, Ballet Contemporáneo de Caracas, Ballet Teresa Carreño, Compañía Nacional de Danza y en la Universidad de las Artes en Corea.

² En la URSS –a partir de la era de Stalin– empieza un régimen autocrático en el que no existía la libertad de expresión; esta era reprimida en todo sentido por el régimen (Matluck, 1952). Pushkin ejerció gran influencia en la huida revolucionaria de ambos en las décadas de los 60 y 70, respectivamente, marcando una nueva era para el ballet a nivel mundial.

hierro, encabezada por dos bloques ideológicos y regímenes socio-políticos: el capitalismo y el comunismo. A partir de 1961, con el muro de Berlín y la Guerra Fría, se generó una división definitiva y un bloqueo total que impidió que el desarrollo del ballet en un frente se conociera en el otro. En otro contexto, entre los años 1925 y 1970 en la Unión Soviética, se puede apreciar cómo el politburó controlaba y fiscalizaba todo; no se podía enseñar ni presentar ningún espectáculo que no fuera aprobado por esta comisión política, y aquel que violaba estas normas era severamente reprimido (Hobsbawm, 1994; Matluck, 1952).

Refiere Gil (2011) que Albert, en su libro *Alexander Pushkin: Master Teacher of Dance*, nos presenta el siguiente panorama: corría el año 1925, con un Pushkin recién graduado, comenzando su carrera profesional, la cual duraría 45 años, de los cuales 38 los vivió como maestro. Había estudiado con Agripina Vaganova y Vladimir Ponomarev. De este último, recordaba en su diario: “me gustaba mucho formarme con él, cada día nos enseñaba nuevos pasos, nunca estábamos en la misma posición” (p. 98) El primer año le pareció como un primer día; pasó volando.

Pushkin: la persona, el maestro y su método

Ser maestro es una carrera sacrificada, solitaria, incomprendida e ingrata, pero encuentra satisfacción en ver sus frutos en la vida de los alumnos. Así describe Albert (2021) la carrera de Pushkin: “¡Treinta

y ocho años de enseñanza! ¡Treinta y ocho años de entrega desinteresada de conocimiento, fuerza, bondad y amor! Largos años maravillosos de fiel servicio a su arte: la danza clásica” (Albert, 2021, p. 176³). Para poder apreciar y, sobre todo, entender este compendio de saber es necesario conocer a Pushkin como ser humano. Albert indica que sus alumnos recuerdan que siempre era el primero en llegar al salón, vistiendo pulcramente de traje, que se dirigía cortésmente al pianista para pedirle la música y que luego les decía a los estudiantes: “como siempre dos *grand plié* en todas las posiciones” (p. 98), Luego, para el centro (la parte de la clase en la que se realizan desplazamientos y ejercicios más complejos), se quitaba la chaqueta. Nunca abandonó esta costumbre durante más de medio siglo. Llegaba temprano al teatro y salía exhausto en la tarde, feliz de haber realizado su labor, lo que más le apasionaba, sin importar qué hubiera ocurrido durante el día. Lo más admirable de él era su bondad, fuerza y pasión. Jamás perdía el control. Cuando algo estaba mal, solo se notaba que su expresión y el color le cambiaban (Gil, 2011, p. 99). Aprendió de primera mano la técnica, la metodología y el arte del ballet de Nikolai Legat y Vaganova; y, más adelante, de Ponomarev⁴ (Borisova, 2003), del cual, como él decía, aprendió la manera fácil y amena de transmitir el conocimiento⁵.

En todos los ámbitos, al hablar de metodología, se suele pensar solo en el método, el contenido, la estructura y la planificación, olvidando que,

³ A partir de aquí, los textos en ruso han sido traducidos por Mayumi Sakamoto. Sakamoto estudió y se graduó en la Academia Vaganova. En San Petersburgo, Rusia, tiene una carrera como bailarina del cuerpo de baile dentro del repertorio de los grandes clásicos. Durante 25 años, ha formado parte del cuerpo de baile en el Teatro de Ópera y Ballet Mikhailovsky de San Petersburgo. Ha bailado todo el repertorio desde 2011 hasta 2014, y desde 2014 hasta la actualidad es la coordinadora de los ballets del director artístico Nacho Duato en la dirección del Ballet del Teatro Mikhailovsky. Ha trabajado como profesora de ballet y profesora de danza de carácter en seminarios internacionales.

⁴ En 1951, Pushkin tomó la Clase de Perfeccionamiento para Bailarines del Teatro Kirov de Vladimir Ivanovich Ponomarev.

⁵ El sistema de enseñanza de Pushkin estaba basado en la experiencia de sus destacados predecesores, pero se diferenciaba de ellos en que poseía un don único para crear combinaciones de entrenamiento para formación. Sus combinaciones eran lógicas, coherentes, bailables y, al mismo tiempo, de gran utilidad para el desarrollo de la coordinación, educando el cuerpo del bailarín (Borisova, 2003).

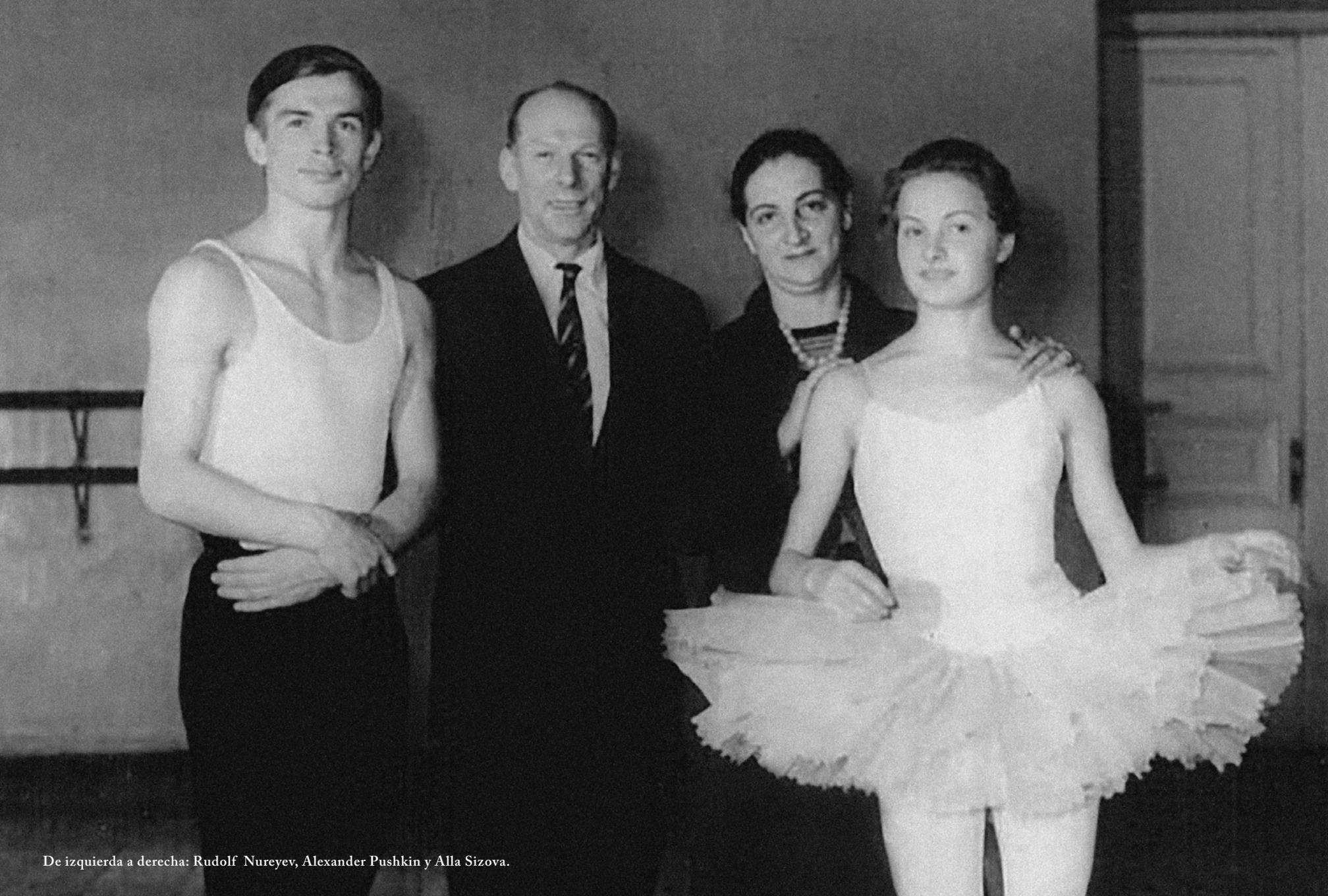
“Al impartir el último año en la escuela, el nivel técnico e intelectual que Pushkin exigía en sus clases– así como la entrega al arte– era elevado.”

en una relación de aprendizaje, por naturaleza, están involucrados seres humanos diferentes, con emociones y formas de pensar variadas, por lo que es primordial la manera de transmitir el conocimiento y el intercambio de saberes. Según Albert (2001), Sasha (como le decían a Pushkin) heredó de su maestro una manera de ser sutil y hacer reflexionar a sus alumnos, además de los tipos de ejercicios que asignaba. Según refiere Julie Kavanagh (2001) sobre lo que Nureyev contó de ellos: “Él hacía combinaciones muy bailables, de tipo irresistibles, de muy buen gusto, deliciosas. Uno gozaba de ejecutarlas, esos pasos, esas combinaciones. Y tenía la habilidad de hacer las clases más bailables. Así que tu nivel se elevaba cada vez más” (p. 12). Estos ejercicios, al ser constantemente repetidos, realmente mejoraban el cuerpo y la técnica del bailarín. La forma en que los ejecutaban sus pupilos y solistas llamó la atención del resto de profesionales, haciéndolo famoso entre ellos. Obviamente, él utilizaba la metodología Vaganova en la cual se había formado, y, aunque al principio algunos estudiantes no encontraban nada especial ni diferente, su benevolencia, su capacidad

de ser paciente y su simplicidad, al momento de explicar cada paso y su ejecución, además del trabajo duro exigido, potenciaba las claves de su particular y magnífico método. Gil (2011) cuenta que Misha lo describía como “un método de la autoeducación” con el que pretendía enseñar a los bailarines a tomar sus propias decisiones y volverlos capaces de darse cuenta de sus propias limitaciones y fortalezas, para así sacar el mejor partido de ellas, tal como sucederá en su vida profesional (p. 99). Es importante darse cuenta de esto, ya que los maestros de las escuelas formales que pretenden formar bailarines muchas veces se olvidan de la complejidad de su alcance, ya que muchos serán profesionales, y que, además de buscar la excelencia, se tienen que preocupar por encontrar la individualidad en la diversidad y por seguir desarrollando la creatividad.

Al impartir el último año en la escuela, el nivel técnico e intelectual que Pushkin exigía en sus clases –así como la entrega al arte⁶– era elevado; sin embargo, no imponía sus conocimientos como la mayoría de los pedagogos por medio de

⁶ Siempre se piensa que el intelecto solo se utiliza en el aprendizaje teórico. Pero está más que comprobado que el estudio del ballet requiere también de un nivel intelectual avanzado.



De izquierda a derecha: Rudolf Nureyev, Alexander Pushkin y Alla Sizova.

una ardua disciplina (en este punto, ya implícita e interiorizada). En sus clases, siempre se sentía una atmósfera placentera. El maestro se enfocaba en los errores de sus alumnos como si fueran suyos, anotándolos para buscar soluciones y evitar que se repitieran. Buscar el porqué de un error era una de las claves del éxito de su método, que enfatizaba el estudio y el análisis del funcionamiento corporal.

Basándonos en la referencia de sus alumnos, se puede afirmar que el éxito de su metodología estaba íntimamente ligado a su manera de ser y a la entrega que tenía hacia el arte del ballet, lo cual se vio reflejado en toda su carrera artística y pedagógica. Además de poseer una sensibilidad y una intuición para los detalles, Pushkin tenía una manera sencilla y específica de comunicar a sus alumnos sus ideas, haciendo que reflexionaran

sobre su realidad como artistas. En el ballet, la técnica constituye el arte, que se va transformando según el artista va madurando de la mano de su maestro, quien crea un hábito reflexivo en él sin crear dependencia: “la naturaleza humana se ha de desarrollar por la educación cada vez mejor, y que a esta se la pueda impartir de una forma que sea adecuada a la humanidad. Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz” (Kant, 2009, p. 32).

De todo lo anterior debe entenderse que el aprendizaje no solo consiste en transmitir la información. Muchas veces, los maestros enseñan, pero esto no siempre significa que los alumnos aprenden. La educación del talento explicada por José Antonio Marina (2015) implica desarrollar las capacidades primarias de la persona, explicadas

por Howard Gardner (2001) como inteligencias múltiples, a las cuales Daniel Goleman (1996) añade también la inteligencia emocional⁷. Además, según Marina (2015), la inteligencia ejecutiva, que se encuentra en el lóbulo frontal del cerebro, gestiona la ejecución de todas ellas y de la mayor parte de procesos que captan, guardan y elaboran información de manera inconsciente para conseguir de forma eficiente los resultados deseados. El aprendizaje es el producto de una relación entre maestro y discípulo, en la que quien enseña debe validar su comprensión en el receptor, observando, calificando y cuantificando estos resultados para, en consecuencia, evaluar y establecer nuevas estrategias para seguir desarrollando las capacidades mencionadas. Además, como reza un dicho popular (sobre todo, de quienes trabajan con el cuerpo): “el 10 % es talento; el 90 % es trabajo y sudor”. El talento y la inteligencia en sí mismos no garantizan la obtención de resultados si no van acompañados de una acción.

Aunque en la educación del ballet exista una metodología establecida, no se emplea una pedagogía particular. Pocos maestros de ballet tienen estudios superiores de pedagogía formal. Cada profesor tiene una particular manera de enseñanza que, frecuentemente, proviene de la tradición o del modo personal de comunicarla, y que, muchas veces, determina la calidad de enseñanza y del producto obtenido. En Pushkin, siguiendo la tradición de la cual fue heredero y su particular manera de enseñar, se podría identificar una sinergia de algunas de las corrientes pedagógicas más conocidas, como las constructivistas de Jean Piaget y Jerome Brunner, quienes plantean la idea de que los seres humanos no son simples receptores de información pasivos, sino que van construyendo el conocimiento y reorganizando sus estructuras mentales de acuerdo a las interrelaciones con su medio. También se observa una tendencia hacia el

aprendizaje social de Albert Bandura, quien plantea conceptos como el modelado, la observación y la imitación, y también una orientación hacia las teorías socio-constructivistas de Lev Vygotsky que hacen hincapié en el papel del contexto y la interacción social (Fuentes, 2003; Shunk, 2012).

Para ilustrar lo anterior, Albert (2021) menciona que Pushkin amaba y conocía muy bien su ciudad, Leningrado (hoy, San Petersburgo), repleta de sitios llenos de arte e historia. Por eso, paseaba por ella con sus alumnos, visitando museos y asistiendo a conciertos. Además, organizaba sesiones de lectura de los grandes clásicos rusos y realizaba en su casa tertulias sobre literatura, música, danza y filosofía. A cada alumno, le relataba lo más que podía sobre la ciudad, pues nadie sabía si ese joven trabajaría allí o se marcharía; lo importante es que llevara en su corazón ese momento y el amor hacia la belleza y grandeza de Leningrado.

Él supo hacer bailarines, así como enseñar a trabajar sin escatimar. Esta se convirtió en su principal e inmutable ley moral, dedicándose completamente al arte del ballet, y a transmitir esta cualidad a sus alumnos. Claro que comprendía que uno podía cansarse, enfermarse, pero no entendía las palabras “No estoy de humor, o no quiero”. En la danza, la pereza y los caprichos eran incompatible para él. (Albert, 2021 p. 176)

Relación con sus alumnos e impacto en la danza clásica mundial

La labor de Pushkin como maestro no se limitaba al aula de clase; también influenciaba en las expectativas de vida en sus alumnos, inculcándoles, no solo que investiguen acerca de su cuerpo (el cual debía ser el centro del estudio de un bailarín y servir al propósito del arte), sino también que se nutran de todo su entorno.

⁷ En el estudio del ballet profesional se requiere y se desarrollan todas estas inteligencias.

Aunque Pushkin, como lo describe Kavanagh (2001), era muy soviético en su corazón, también creía e inculcaba en sus alumnos la libertad de pensamiento y espíritu. De esta manera, al sembrar –inconscientemente y sin ninguna malicia– las semillas de la emancipación personal, artística y, al fin y al cabo, política en sus pupilos, los estimulaba a forjar un estilo propio que complementara el clasicismo del Kirov con innovaciones occidentales⁸, para así revolucionar el ballet clásico. Pushkin puso al alcance de la mano del pupilo la independencia y la libertad que él había anhelado siempre, alejándose así de la dependencia ciega y del chauvinismo disfrazado de nacionalismo.

La revolución de Nureyev

Este joven medio tártaro de 17 años llamado Rudolf Nureyev (Rudik), nacido en un tren transiberiano, cerca del lago Baikal, y criado en la pobreza del pueblo de Bashkiria, en Ufa, a pesar de haber empezado tarde en el ballet con la maestra Udelsova⁹, poseía un talento¹⁰ y una genialidad que no se veían desde la época del gran Nijinsky; en dos años se ubicó como el mejor de su clase. Pushkin lo tomó como a su propio hijo, y junto a su esposa Xenia, quien tenía una fuerte personalidad y con la cual tuvo una relación muy especial, le dieron una educación intensiva en el arte en todas sus facetas, mostrándole una manera diferente de verlo y entenderlo. Además, lo cuidaron con especial atención cuando se lesionó, alojándolo en su casa, cuidándolo y alimentándolo¹¹. Nureyev poseía una personalidad muy peculiar; hasta cierto punto, era indomable. Sin embargo, esto no detuvo ni hizo

mella en el maestro, quien poseía un don especial para las personas y le dedicó especial cuidado. Cuando notaba que el joven iba a exaltarse por alguna razón, inmediatamente le asignaba algún ejercicio que lo retara a buscar una manera de superarlo, situación que lo fascinaba.

Más adelante, respaldado por Pushkin, Nureyev ingresó a la compañía del Kirov, en la cual sobresalió de inmediato. En 1961, ya como solista, emprendió una gira por distintas ciudades de Europa occidental. En París, Nureyev impresionó al público y a la crítica con una manera de bailar que fue descrita como una mezcla entre clasicismo puro y una dosis de esencia animal, viril y excitante que no era vista en Occidente desde Nijinsky. Su carácter indómito lo llevó a romper con los protocolos de la compañía y relacionarse con extranjeros, lo cual estaba prohibido. En el aeropuerto de París, al recibir la noticia repentina de que no continuaría la gira y que lo regresarían a Moscú, el joven Nureyev, sintiéndose amenazado, decidió, súbitamente, pedir asilo político al Gobierno francés, causando un gran revuelo. Tras obtenerlo, al principio nadie lo quería contratar, pues las compañías no querían mezclarse en incidentes políticos debido a la tensión de la Guerra Fría. Al final, un empresario de la compañía del Marqués de Cuevas se valió de esta reciente fama, producto del incidente y del talento de Rudik, para dar un impulso a la compañía. Aquello, sumado a las expectativas de ver a este gran fenómeno de la danza que deslumbraba con una técnica y un arte nunca antes vistos, causó gran sensación y hasta disturbios por parte del Partido Comunista en su debut. No obstante, a pesar de estos incidentes, fue

⁸ A la escuela también asistían algunos alumnos de otras nacionalidades con los cuales indudablemente se relacionaban.

⁹ Maestra de Ufa que bailó en los Ballets Rusos de Diaghilev.

¹⁰ Cuando se habla de talento, muchas veces, erróneamente, se entiende como una condición física. Sin embargo, según José Antonio Marina (2015), el talento es una suma de factores, además de la pasión que se tenga. En el caso de la danza, se requiere más un sentido o inteligencia kinestésica, espacial, matemática, abstracta y musical.

¹¹ Albert (2001) cuenta que Rudik tuvo una relación con ella. El sentimiento de culpa por la traición a su maestro –sumado al rígido régimen del Kirov y del Estado, y a los eventos de París– desencadenarían su decisión de desertar.

un éxito y se convirtió en una estrella internacional, lo cual le dio el poder de decidir dónde y con quién bailar, así como la libertad personal que tanto había ansiado y que le había sido negada en la Unión Soviética. De esta forma, Nureyev se transformó en un ícono, no solo de la danza, sino de la cultura pop de los sesenta.

Luego de pedir asilo político, al dar su primera conferencia de prensa frente a una tormenta de flashes, le preguntaron si temía por las represalias hacia sus padres y hermanas por parte del Gobierno soviético. Él contestó: “Más me preocupa mi profesor de danza en Leningrado, viví en su casa estos últimos años, es mi mejor amigo y temo que le adjudiquen responsabilidad, en mi determinación” (Kavanagh, 2001, p. 12). Ciertamente, esta decisión, no solo cambió radicalmente la historia del ballet, sino que también afectó directamente a Pushkin, pues fue visto como el instigador de la desertión de su pupilo. Como consecuencia, por mucho tiempo, fue interrogado frecuentemente por la KGB; además, los padres de sus alumnos tenían miedo de que siguiera impartiendo clases e influenciara negativamente a sus hijos con ideas anticomunistas, y estuvo a punto de ser expulsado de la escuela. Al final, en 1962, sufrió un infarto y, tras una larga recuperación, le aconsejaron dejar de enseñar. Pushkin se negó rotundamente, ya que prefería morir en un aula de clase antes que postrado en una cama. Su recuperación tomó mucho tiempo. Fueron años duros y la relación con sus alumnos ya no fue la misma (Kavanagh, 2001).

Según el relato de Albert (2001), tras los sucesos subsecuentes al caso Nureyev, cierto día de primavera de 1964 llegó a la escuela una compañía de Riga, Letonia, que dirigía una de las exalumnas de Pushkin, con un chico de 15 años, para que lo audicionara. Su nombre era Mikjail Barishnikov (Misha). Al retornar a su casa en la noche, Pushkin, aún perplejo, le comentó a su mujer que había

aceptado un nuevo alumno personal, ante lo cual ella preguntó, con desdén, si acaso era mejor que Rudik. Mostrando su grandeza como maestro, él le contestó que no era mejor, sino diferente. Lo que vio en Misha fue como una maquinaria de asombrosas dotes, la materialización del ideal clásico por el que tanto luchó. Cada movimiento, incluso en los estallidos de virtuosismo, era realizado con sublime simpleza y tal naturalidad que el crítico Clive Barnes, en su visita a la escuela del Kirov, lo describió como “el bailarín más perfecto que he visto”. Rudik nunca fue un genio del movimiento como él, pues siempre debió batallar con su físico y someterlo a un curso intensivo y contra reloj del estilo de San Petersburgo. Misha, en cambio, parecía no tener un cuerpo sino un Bentley¹² (Kavanagh, 2001, p. 12).

Todo lo que hizo Pushkin fue ajustar detalles. Ambos –Nureyev y Barishnikov– fueron sus herederos, pero Misha fue la evolución. Su única limitación era su estatura, la cual correspondía más a un bailarín de *demicaracter*, que a un *danseur noble*; sin embargo, Pushkin se encargó de entrenarlo para ser cualquier tipo de bailarín.

Para evitar sufrir de nuevo, Pushkin solo trató de perfeccionar su arte, manteniéndolo un poco alejado de la perniciosa influencia de los extranjeros que a veces acudían a la escuela. Misha era más independiente; solo de vez en cuando aceptó ir a su casa a cenar o a las reuniones que se hacían allí, pero bastaron esas pocas veces para enriquecerse de la cultura que se respiraba en el hogar de Pushkin. De estas tertulias, asimiló las maneras cultas petersburguesas y aprendió el verdadero ruso. Todo esto lo ayudó a forjarse como bailarín y como persona, perfeccionando, por otro lado, lo que ya poseía. De hecho, él siempre decía: “Soy lo que soy gracias a Alexander Ivanovich” (Kavanagh, 2001, p 12).

¹² Automóvil inglés, lujoso, potente y eficiente.

Cierta mañana, en marzo de 1970, como de costumbre, Misha fue a desayunar temprano con su maestro, antes de comenzar la jornada, pero fue interceptado por otro profesor del Kirov, quien le informó que la noche anterior, a pesar de la fuerte lluvia, Pushkin había ido al teatro y al regresar de su paseo habitual por el puente Fontanka había sufrido un infarto cardíaco. Murió al instante; no obstante, su cuerpo quedó varias horas bajo la lluvia hasta que alguien lo descubrió. Al oír la noticia, Misha se desesperó y golpeó la puerta de vidrio del departamento con sus puños. Más tarde, debió asistir al velorio y al entierro con las manos vendadas. La muerte de su maestro lo trastornó por completo. Sin embargo, la vida continuaba; era época de graduaciones y, por pedido de Xenia (la esposa de Sasha), aceptó hacerse cargo de los alumnos que debían graduarse en unas semanas, a pesar de que carecía de experiencia como maestro. Dejando de lado su autonomía, se instaló con una compañera en el departamento, para que Xenia no estuviera sola.

Por esta época –y sobre todo desde la partida de Nureyev–, el ballet en la Unión Soviética estaba estancado; en parte, por la apatía del Gobierno, que solo se aprovechaba de él como propaganda política, sin permitir ningún desarrollo que estuviera desligado del pensamiento comunista. El Kirov presentaba siempre los mismos espectáculos, cayendo en una estancante monotonía y ostracismo, mientras, en Moscú, el Bolshoi ensalzaba el ideal soviético a través de coreografías de corte heroico o de lucha de clases¹³ que hacían resaltar su estoicismo y grandeza. Todo esto, sumado a la prematura muerte de su maestro, crearon un vacío artístico, creativo y existencial que sumó al joven Misha en una profunda reflexión y que lo llevó a aceptar, en 1971, una gira

a Inglaterra. Allí, a pesar de la vigilancia de la KGB, se encontró clandestinamente con su predecesor, Nureyev, y le comentó que, después de la muerte de su maestro, no había nada que lo retuviera en su país. Aunque antes nunca se le hubiera cruzado por la mente dejarlo, ahora no tenía ninguna razón para no hacerlo. Al regresar a Leningrado, vio cómo cada una de las iniciativas de su maestro eran descartadas por las autoridades de la compañía y por primera vez vio la posibilidad desertar. Hacerlo antes hubiera sido inconcebible, pues hubiera destrozado el corazón de su maestro; sobre todo, después del calvario que vivió tras la ida de Rudik.

Como consecuencia, en junio de 1974, Baryshnikov, último alumno sobresaliente de Pushkin, sorprendió a todos al aceptar viajar a Canadá con un programa de variedades mediocre, como solista del Bolshoi. Entonces, la noche del 29 de junio, al finalizar una función en Toronto, se escabulló por la puerta de artistas del teatro y solicitó asilo político a las autoridades canadienses (Kavanagh, 2001, p. 12).

Más adelante, según Kavanagh (2001), se hizo visible la influencia que había tenido Pushkin en la escuela soviética, ya que, después de su muerte, se notó un descenso en el nivel técnico y artístico. Las exigencias de la escuela para bailarines masculinos del Kirov (actualmente, Marinsky) cayeron tan bajo que la mayoría de los alumnos recibió con alivio la noticia de que cerraba. Asimismo, según reconoce Serguei Vikulov, un maestro del Kirov que tomó clases durante 15 años con Pushkin: “es muy triste, pero lo cierto es que ninguno de ellos era capaz de soportar una disciplina tan ardua, con él hacíamos diez o doce *pirouettes* (las cuales, Misha solía terminar con un impecable *demipointe*); hoy, ninguno es capaz de más de cinco” (Kavanagh, 2001, p. 12).¹⁴

¹³ Coreografías como *Llamas de París*, *Espartaco* (estrenada primero en Leningrado), *Fuente de Batchisaray* y *Laurencia*.

¹⁴ En el video *Pushkin Class with Mikhail Barishnikov* (2017), se puede apreciar una de las clases de Pushkin en las que aparece Misha.

Conclusiones

En síntesis, la particular manera de enseñar el ballet que Pushkin tenía y la total inspiración que transmitía atrajo a los alumnos, sabiendo expresar el talento y sacar lo mejor de ellos. Es importante que los maestros reflexionen sobre estos aspectos, ya que algunos de sus alumnos serán profesionales; aunque sea importante la excelencia, también hay que procurar que encuentren su individualidad y que sigan desarrollando su creatividad.

El método de Pushkin dio como consecuencia la aparición de dos grandes bailarines que trascendieron

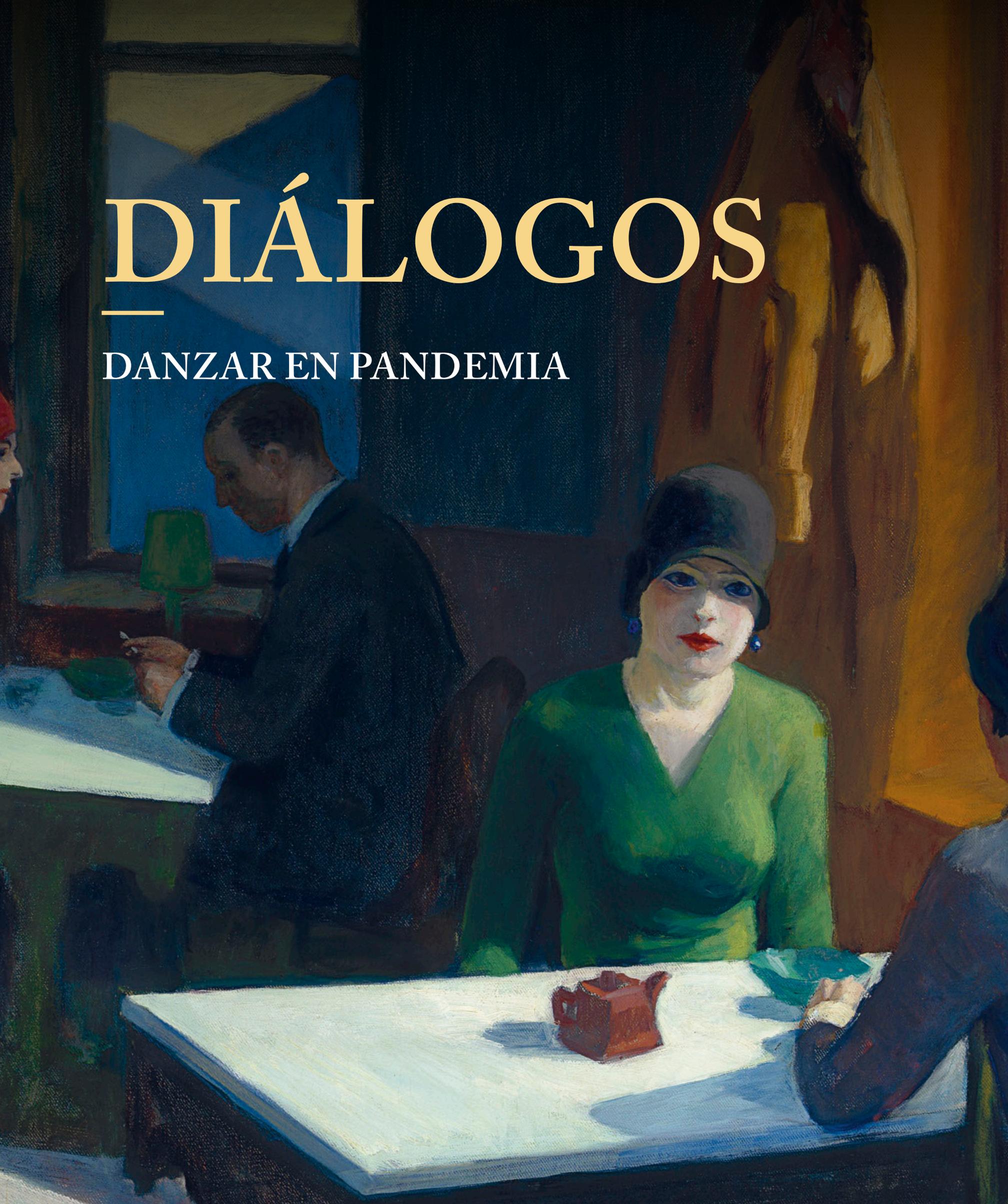
las fronteras de su país. En un periodo de la historia tan controversial como el de la Guerra Fría, estos artistas, en un salto hacia la libertad, maravillaron todos los escenarios del mundo por su sorprendente técnica y arte, y revolucionaron la danza masculina a nivel global al crear un nuevo estilo en el arte del ballet, el cual adoptaron –sobre todo, en Occidente– muchos bailarines y compañías. Además, se convirtieron en íconos que sirvieron de inspiración a futuras generaciones de bailarines. A través de su éxito, sus aportes y sus propios testimonios, hicieron posible el legado de ese gran maestro que fue Alexander Pushkin.

Referencias bibliográficas

- Albert, G. (2001). *Alexander Pushkin: Master Teacher of Dance*. New York Public Library.
- Albert, G. (2021). *Александр Пушкин. Школа классического танца: Учебное пособие* [Alexander Pushkin. Escuela de Danza Clásica: Libro de texto]. Planeta muzyka.
- Borisova, I. (2003). *Звездный Пушкин [Zvezdny Pushkin]*. *Revista Ballet*, 4. (Traducido por Mayumi Sakamoto).
- DanceMasterHolland. (12 de febrero de 2017). *Pushkin class with Mikhail Barishnikov [Archivo de video]*. Youtube. https://youtu.be/_CMyax-XinI
- Gardner, H. (2001). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gil, G. (2011). Aleksander I. Pushkin. *Danza Ballet*, 1, 98-102
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Grijalbo Mondadori.
- Kant, E. (2009). *Sobre pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba y Encuentro Grupo Editor.
- Kavanagh, J. (2001). El último maestro de Petersburgo. *Revista Radar*.
- <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Radar/01-10/01-10-14/nota4.htm>
- Marina, J. (2015). *La inteligencia que aprende*. Santillana.
- Matluck, J. (1952). Economía, sociedad y cultura en el soviétismo. *Revista de estudios políticos*, 66, 15-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2128041>
- Fuentes, M. (2003). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje* [Investigación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez].
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Una perspectiva educativa. Pearson Educación.

DIÁLOGOS

DANZAR EN PANDEMIA







JEAN SÁNCHEZ

JEFE DEL DEPARTAMENTO
ACADÉMICO DE FORMACIÓN
ARTÍSTICA SUPERIOR (FAS)

1 *Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?*

Sentí que los alumnos se podían perjudicar, pero pensé que sería pasajero. La principal dificultad que tuve fue todo lo relacionado con la tecnología, ya que no la domino bien. He tratado de acomodarme de la mejor manera, pero aún es difícil, debido a que en la casa no se cuenta con la comodidad ni la tranquilidad adecuadas para dictar.

2 *¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?*

En el ballet se trabajan mucho las sensaciones; es por eso que en una clase presencial los maestros tocan a los alumnos para ayudarlos y corregirlos.

3 *¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?*

A nivel metodológico, he tratado de hacer una clase sencilla y no tan rápida, debido al desfase que hay con la transmisión. Otro recurso que uso es mandar videos por WhatsApp, en los cuales me tomo mi tiempo para mostrar determinados pasos o ejercicios.

4 *¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?*

Sí se puede enseñar digitalmente, pero hay muchas limitaciones; por ejemplo, en los desplazamientos.

5 *¿Cómo ves el panorama a futuro?*

El año 2022 no lo veo muy alentador. Me parece que las clases seguirán dándose de manera virtual o semipresencial, en el mejor de los casos.



MARLON CABELLOS

DOCENTE DE TÉCNICA DE DANZA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA EN LA ENSB

1 *Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?*

Pensé que iba a ser un proceso transitorio, que las situaciones de pandemia y similares pertenecían al pasado, y que la ciencia actual estaba por encima de ellas. A medida que los plazos de cuarentena se ampliaban y el avance de los contagios se tornó temerariamente incontrolable, fueron provocando una sensación de inseguridad y miedo sobre lo que podría pasar en general con la “normalidad” a la que nos habíamos habituado.

2 *¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?*

Adaptando una habitación de nueve metros cuadrados para poder dar las clases, despojándola de todo mueble, y crear en ese espacio las variaciones y frases de movimiento del modo más claro. Con el transcurrir de las clases, para acelerar los procesos de aprehensión –y, sobre todo, los momentos de evaluar–, fui encontrando las herramientas más adecuadas, como las plataformas para compartir archivos de registros audiovisuales (WeTransfer, Google Drive, YouTube, etc.), ya que la fragilidad de las conexiones hacía que las evaluaciones tengan que ser grabadas y enviadas de modo asincrónico.

3 *¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?*

Los medios virtuales se tornan bidimensionales y las posibilidades perceptivas se acortan y limitan, haciendo que los procesos de aprehensión y

captación del movimiento se tornen cada vez más lentos y pesados. La primera tiene que ver directamente con el carácter vivencial en la transmisión de conocimiento corporal inherente a la danza, ya que uno de los mecanismos más importantes en la transmisión de este conocimiento es la empatía cinestésica, dentro de un contacto directo y tridimensional. De que se puede, se puede, pero, definitivamente, no es el medio más óptimo por las razones de percepción, espacialidad y sincronidad antes mencionados. Los procesos perceptivos se ralentizan, los espacios restringen la proyección y amplitud del movimiento, y el desfase entre movimiento y sonido que la conectividad a distancia provoca plantea un reto a nivel de tempo/ritmo.

4 *¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?*

Primero recurrí a la pregrabación del material y en función a éste se les indicó a los alumnos recreen una nueva variación haciendo uso de sus posibilidades espaciales y musicales. A propósito de esto último, la sincronidad entre sonido y movimiento no era la más adecuada en la teletransmisión. Muchas veces, a ellos como receptores, el movimiento les llegaba desfasado. Por eso, debían trabajar con una música personal o en silencio, creando un tempo/ritmo de acuerdo a la forma en que percibían el movimiento. Luego las dinámicas de clase se focalizaron en la capacidad creativa del alumno pues cada uno generaba una nueva versión del material, pero con una adecuada asimilación de los principios técnicos planteados en clase.

5 *¿Cómo ves el panorama a futuro?*

Creo que muchos aspectos son positivos. Primero, estas restricciones nos hacen valorar lo que en tiempos de antigua normalidad teníamos. Segundo, ponen a prueba nuestro ingenio y creatividad para transmitir del modo más óptimo el conocimiento. Y, tercero, cuando volvamos a la presencialidad podremos incluir mucho de lo descubierto para poder enriquecer nuestras posibilidades pedagógicas.



ESTHER CHAMORRO

BAILARINA PROFESIONAL Y
DOCENTE DE LA ENSB

1

Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?

Sentí mucho estrés, desconcierto y temor de enfrentar las clases de forma virtual, pues es algo muy ajeno a la práctica adecuada en la danza. Al comienzo, fui asistida por mi hija, que es bailarina y conoce mi trabajo, para poder dar una clase bastante buena. También ella me apoya en las filmaciones de mis clases, para poder mostrar y ayudar a los alumnos.

2

¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?

En primer lugar, he sacado mi comedor al patio, he puesto piso de linóleo para que el piso no resbale y una barra de ballet, y he conectado un televisor grande a la computadora para ver mejor a los alumnos. Luego tuve que familiarizarme con el Zoom, el equipo de sonido, la cámara –para enfocar en un buen ángulo a los alumnos– y la iluminación del ambiente de trabajo.

Sin embargo, el desafío más importante era mantener el ánimo de los estudiantes y lograr que su rendimiento no decaiga. También, ser clara en las explicaciones y reafirmar la parte emocional y psicológica del alumno mencionando que en esto estábamos todos juntos y que la situación era mundial.

3

¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?

Sí se puede enseñar, pero de una manera muy limitada. Nos hemos adaptado para no dejar en el aire los cursos, pero es muy difícil; especialmente, cuando falla el internet o cuando el alumno está en un espacio demasiado reducido. Yo, en mi casa, sí tengo comodidad, pero el 80 % de los alumnos tiene serias dificultades. Además, a los alumnos más débiles psicológicamente les es difícil afrontar esta situación. Sin embargo, podría decirse que el beneficio es que se pueden conectar alumnos que están en provincia o con dificultades de transporte.

4

¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?

La grabación de una clase semanal para estudiar un tema y perfeccionarlo. Luego: que un grupo observe al otro para que presten atención a las correcciones.

5

¿Cómo ves el panorama a futuro?

Es una realidad: la danza es humana, sensorial y espacial, los conceptos teóricos ayudan, pero la esencia es el movimiento. No en vano los salones de ballet tienen una pared llena de espejos. Esperemos que la burocracia no dilate más este proceso de regresar por grupos a los salones de clase, al menos para que los alumnos asistan un par de veces por semana. Ya están todos vacunados y eso hace pensar que el futuro será mejor. Que así sea.



CARLA PLAZA

DOCENTE DE DANZA CLÁSICA DE LA ENSB

1 *Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?*

Al inicio, todos esperábamos que el aislamiento durara tan sólo dos semanas; sin embargo, preocupaba un poco el hecho de que se trataba de un virus nuevo que se había expandido rápidamente. En el fondo, confiábamos en que, si todos cumplíamos debidamente la cuarentena, seguramente se emplearían todos los recursos para combatirlo y esto pasaría rápido.

2 *¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?*

Mi área de trabajo la adapté acondicionando la sala de mi casa, moviendo los muebles y empleando, a modo de barra de ballet, un perchero portátil. Me compré un buen parlante bluetooth para enlazarlo a mi tablet, además de un aro de luz LED.

Cuando nos dimos cuenta de que esto iba a durar más de lo esperado y que teníamos que continuar con las clases, los profesores nos vimos obligados a aprender –mayormente, basados en la experiencia prueba/error– a manejar la plataforma Zoom.

Las clases las dicté del mismo modo que se dictan de manera presencial, pero tomando en cuenta que los alumnos no contaban con un espacio adecuado de trabajo y tenían que improvisar, sosteniéndose de la pared o de una silla. Además, los movimientos que los alumnos realizan en la clase se observan con retardo (lag) y el plano de visión está limitado a lo que muestra la cámara.

3 *¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?*

Sí. Obviamente, la forma de enseñar y también la de aprender ha cambiado. Nos hemos visto forzados a aprender sobre la marcha en el intento de continuar, de no rendirnos, de mantenernos comunicados. Lejos de desaparecer, y a pesar de estar aislados, hemos visto que aparecieron clases a distancia de todo tipo –de danza, música, cocina, deportes y muchas más–, tratando siempre de adaptarnos y de aprender lo que la tecnología nos ofrece. Ahora toca hacer una reflexión sobre qué cosas funcionan a nivel pedagógico y hacer una evaluación de los resultados y de la utilidad e importancia de la tecnología como medio de enseñanza en el futuro.

4 *¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?*

Con el transcurrir de las clases de manera virtual, surgió la necesidad de asegurarse de que el alumno aprenda los movimientos exactos. Así, me vi obligada a realizar vídeos haciendo la clase completa yo misma, lo cual se me hizo difícil porque no estoy en training (ocasionándome el recrudecimiento de una lesión en la rodilla). Los alumnos también tuvieron que realizar ellos mismos sus vídeos para enviarlos y poder verificar la ejecución.

Fue entonces que opté por trabajar con secuencias sencillas, para poder ir limpiando las deficiencias poco a poco.

5 *¿Cómo ves el panorama a futuro?*

Simple. La tecnología seguirá avanzando y estará cada vez más asequible, y la educación, el arte y la vida misma se adaptarán a ella, dándole el mejor uso, aunque esto implique cambios que no somos capaces de imaginar ahora mismo.

Al estar en situación de confinamiento, el Zoom nos ha permitido a todos conectarnos desde cualquier lugar y al mismo tiempo. Algunos alumnos se encuentran fuera de Lima, en provincias, y aun así pueden acceder a las clases.

Pienso que todos hemos tomado conciencia de que estamos ante una probable nueva realidad que traerá nuevas formas de creación igualmente válidas a las tradicionales. Quedará en manos de las nuevas generaciones plantear nuevas bases y adaptarlas a su realidad.



PATRICIA MOGROVEJO

DOCENTE DE DANZAS
DE CARÀCTER

1

Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?

Cuando inició la cuarentena y se suspendieron las clases, sentí, por un lado, alivio, porque necesitaba un respiro de la vida ajetreada y pasar tiempo con mi familia; y, por otro lado, preocupación por lo que se venía. La incertidumbre sobre qué iba a pasar desde ese momento en adelante. Al saber que las clases tenían que ser de manera remota, vino la gran pregunta: ¿cómo lograr que mis alumnos asimilen la clase como si fuera presencial?

2

¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?

La conectividad fue todo un reto; cuando esta falla –sea porque el zoom te bota de la reunión, se corta la luz por donde vives o no tienes internet suficiente o el equipo adecuado– se pierde tiempo. No todos tienen el espacio apropiado para realizar una clase de práctica; la incidencia de lesiones incrementa debido al espacio reducido. No poder tocar a los alumnos y transmitir las sensaciones y correcciones adecuadas vuelve el trabajo y el progreso demasiado lento.

De otro lado, tuve que organizar mejor mi tiempo y preparar material para la clase, llenar informes de asistencia entre otras cuestiones administrativas. En paralelo tenía que comprobar que el alumno esté atento, interiorice y aprenda así como asegurarse de que su cámara esté encendida pues era bastante predecible que pueda estar distrayéndose revisando sus redes sociales.

3

¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?

En este tiempo, se ha demostrado que sí se puede. Sin embargo, en mi opinión, la enseñanza y el aprendizaje son más lentos. Además, la enseñanza es completa cuando se toca al alumno para que interiorice las correcciones y sensaciones. Cuando se trabaja con el cuerpo, es muy importante la interacción presencial.

4

¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?

De manera presencial, se dictaba la clase, se realizaba la práctica y, al final, veíamos algún video para reforzar. Ahora, utilizo una presentación de PowerPoint para avanzar la clase, vemos el video para que los alumnos interioricen mejor y, al final, realizamos la práctica.

Entre los nuevos recursos, encontré aplicaciones en las que todos pueden participar al mismo tiempo, encuestas y plataformas de enseñanza, en las que puedes crear tareas, evaluar e interactuar.

5

¿Cómo ves el panorama a futuro?

La pandemia nos enseñó a llevar una vida sana, a tomar conciencia sobre qué valoramos y a qué damos prioridad, y a sentir gratitud por las nuevas oportunidades, las nuevas formas de trabajo y las nuevas formas de expresión. Nos encontramos en una nueva era en la que la tecnología digital en la educación se afianzó enormemente. Si bien antes se utilizaba un poco, ahora es esencial, sea de manera presencial o remota.

Un beneficio es que puedes llegar a personas que se encuentran muy lejos, sea en el interior del país o en el extranjero. Es grato estar unidos en un mismo fin; en este caso, la danza.



ARTURO VELA

DOCENTE DE DANZA CLÁSICA
DE LA ENSB

1 *Han sido tiempos difíciles para la danza; específicamente, desde marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases y nos enviaron a todos a cuarentena. ¿Qué pensaste y sentiste en ese momento?*

Sentí miedo y ansiedad, porque la enfermedad era poco conocida y tenía tasas de morbilidad y mortalidad muy elevadas, y por las numerosas y diferentes noticias que se recibían al respecto. El principal problema fue la falta de presencialidad; luego, la adaptación abrupta y forzada al sistema virtual de enseñanza, la cual, sumada a la ineficiencia del sistema de comunicaciones a través de internet y el poco conocimiento de su manejo, fue una gran traba para mis alumnos y para mí.

2 *¿Qué nuevos desafíos surgieron mientras enseñabas virtualmente?*

Uno de los grandes desafíos fue no tener a los alumnos cerca para poder entrenarlos y verlos pues es importante estar en contacto con ellos, para hacerles sentir en su cuerpo cómo debe hacer un movimiento, o para que ellos vean al maestro hacerlo y puedan emularlo. Asimismo, la deficiencia en las conexiones hacía que hubiese demora en la transmisión de la imagen y la música. Otro problema fue la falta de espacios y pisos adecuados para que los alumnos reciban un entrenamiento óptimo, así como la carencia de barras para la primera fase de la clase. Al principio daba clases desde mi laptop y celular. Aunque yo

ya había entrenado mi campo visual desde hace tiempo por la naturaleza de mi trabajo, no era lo mismo pues era como ver quince películas a la vez en tamaño reducido por lo que tuve que comprar un televisor para poder ver mejor a los alumnos.

3 *¿Se puede enseñar danza a través de medios digitales?*

La danza y el teatro son artes presenciales, que ocurren en un espacio y tiempo determinados, no es lo mismo verlo en una grabación o transmisión, síncrona o asíncrona; es como que quieras enseñar a caminar a un bebé por video, o enseñar a un niño a manejar bicicleta o realizar una actividad que requiera un aprendizaje y un entrenamiento corporales. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, algunos alumnos se adaptaron muy bien y mostraron grandes avances. No obstante, como son casos aislados, esto no demuestra de manera contundente el éxito de esta modalidad. Entonces, replanteemos la pregunta: ¿es eficiente la enseñanza de la danza a través de los mecanismos digitales?

4 *¿Qué metodologías descubriste o aplicaste para aprovechar mejor las clases virtuales?*

Más que metodologías, diría estrategias. Por ejemplo, grabarme realizando los pasos y enviar las grabaciones por lo menos con dos días de anticipación para que aprendan y estudien los ejercicios. De esta forma, ellos podían escuchar claramente la música, estudiar y practicar los movimientos; posteriormente, les pedía que envíen un video ejecutando los ejercicios para ser evaluados.

Diálogos

Por otro lado, cada sábado teníamos reuniones de mentoring en las que se atacaban problemas puntuales –individuales y grupales–, y además se aprovechaba para aclarar dudas y definir conceptos teórico-prácticos.

5 *5. ¿Cómo ves el panorama a futuro?*

Si no se vuelve a la presencialidad, va a ser imposible hacer que los alumnos bailen de manera correcta y eficiente, pues hay demasiadas variables en contra. La vida de un bailarín es bailar en un aula o escenario, y tener delante a un maestro o a un público, para entregarles su arte se necesita ese contacto, esa interacción. Esa es su vocación. Para eso aprende, para eso entrena, y eso es irremplazable.

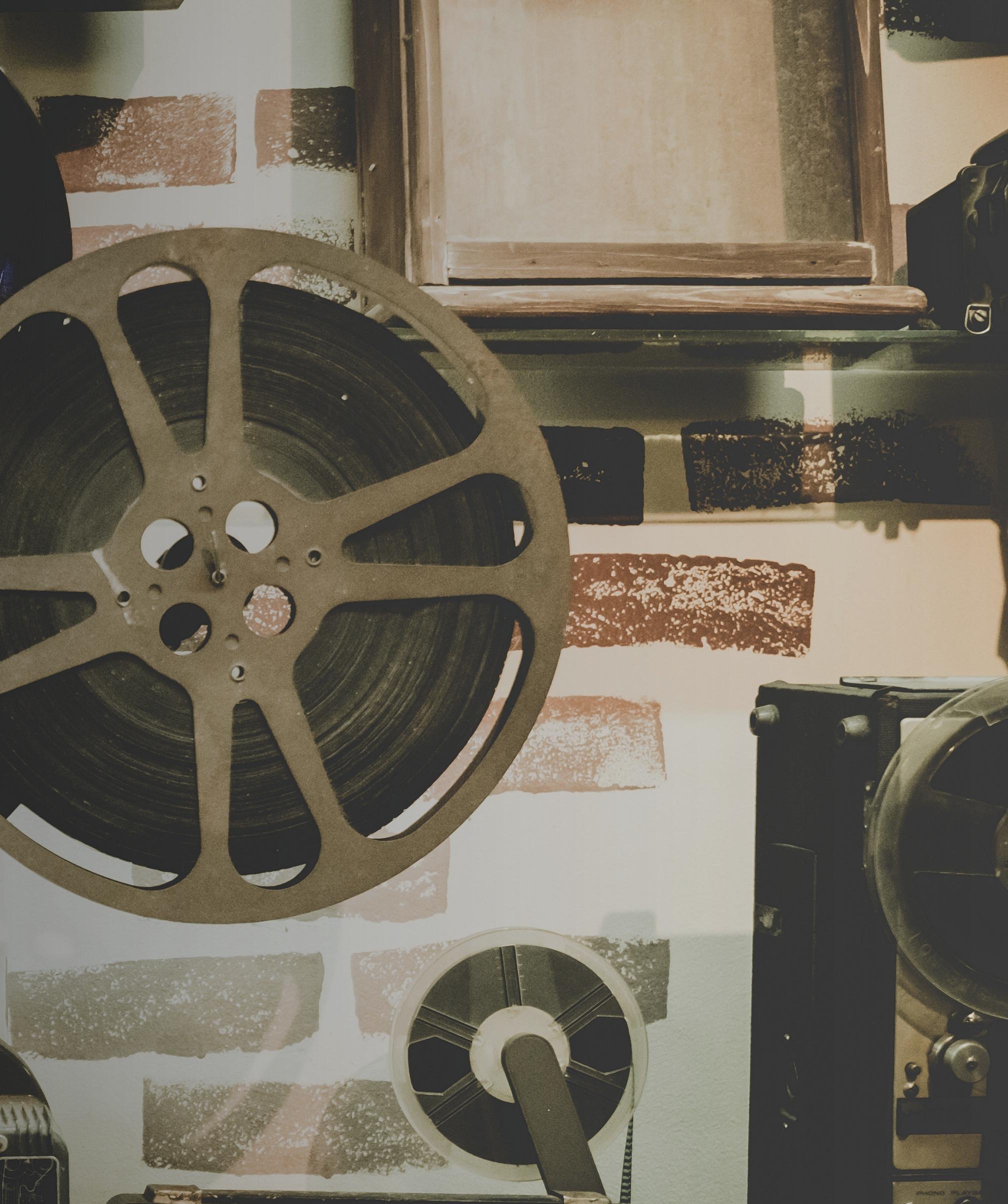
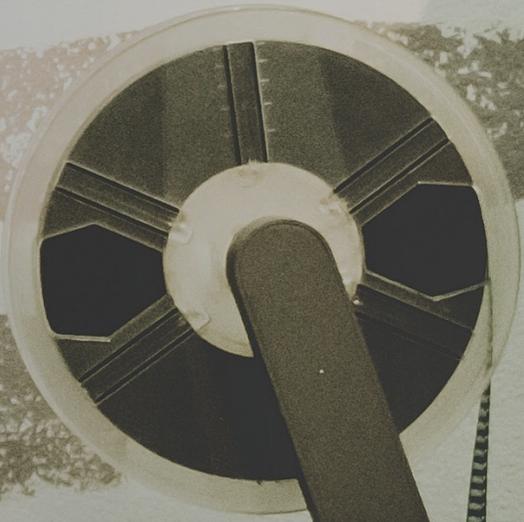
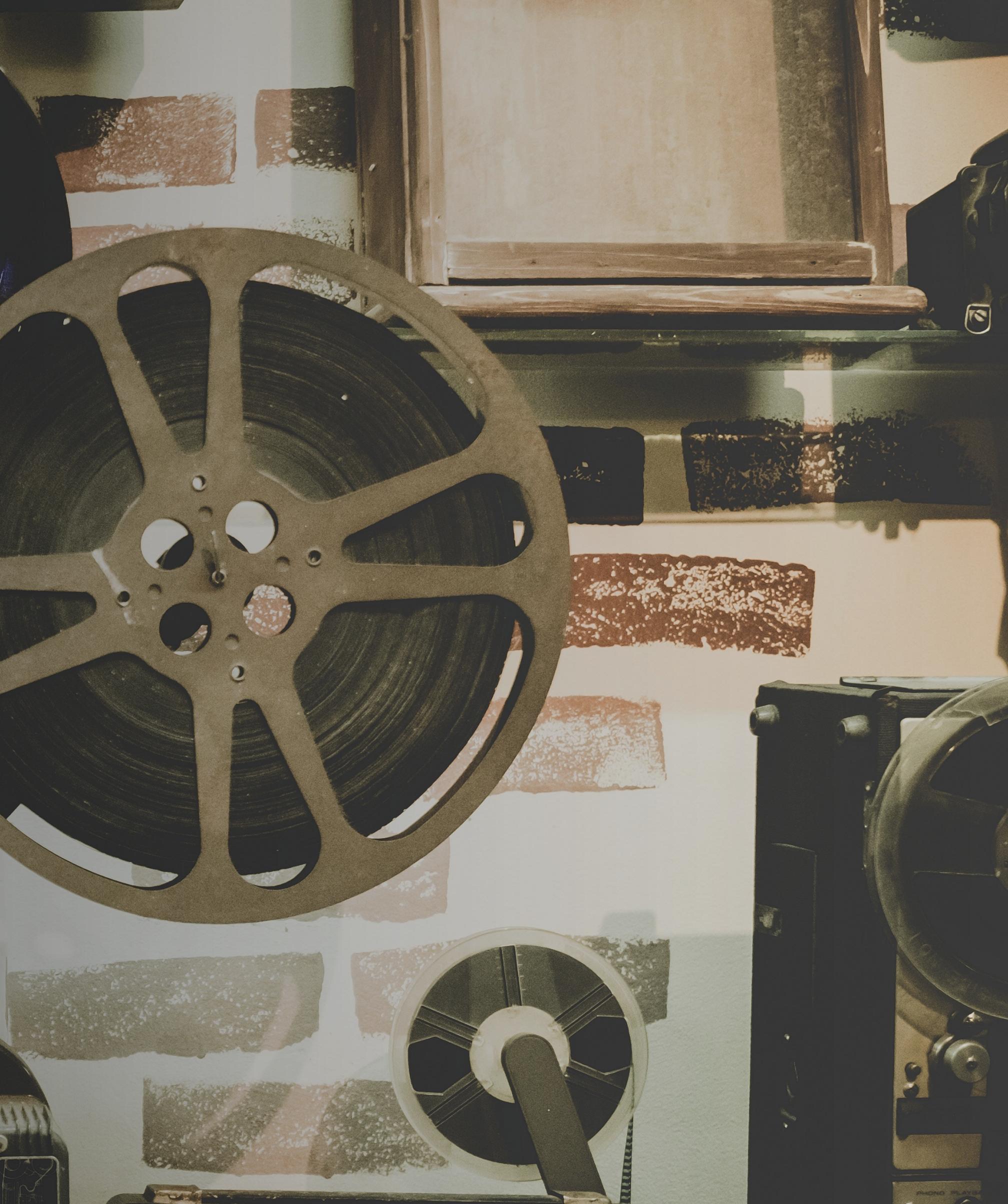




GAYNOR MINDY

A dark, moody collage of vintage items. In the center, a large, reddish-brown film reel is prominent, with various scenes visible through its sprocket holes, including a cartoon of Bart Simpson and a man in a suit. To the right, a portion of a larger, tan-colored film reel is visible. Above the main reel, a vinyl record is partially shown with the text 'THE BIRD MESSIAH' and 'Mr. Y Stereo'. In the background, a bottle of wine with a label that says 'REEZOMIN' is visible. Below the main reel, a white envelope with 'INTL. PRIORITY' printed on it is partially visible. At the bottom, the top of a vintage typewriter is shown, with the brand name 'Bauer P5' clearly visible on its front panel. The overall aesthetic is that of a collector's display or a vintage-themed graphic design.

RESEÑAS



Los inicios del cine se caracterizaron por los grandes desafíos que representó desprenderse de la etiqueta de curiosidad tecnológica o invento sin futuro. En ese proceso de inventar su propio lenguaje, el cine logró integrar el idioma que hablaban otras artes y, de esta forma, conseguir una comunicación inteligible y coherente con el público.

La relación entre el séptimo arte y la danza se remonta a los inicios del primero, cuando el vínculo quedó registrado en una serie de películas de George Méliès en las que se mostraban coreografías y bailes (con la dificultad añadida de que faltaban años para incorporar música a las imágenes, pues el cine aún era mudo). De ahí en adelante, quedaría claro que danza y cine –ambas, artes del movimiento– estaban destinadas a entenderse.

A lo largo de la evolución del cine, la danza ha sido una fuente inagotable de historias que nos han transportado a contextos y culturas diversas. En estas películas, la danza ha sido metáfora de

disciplina, de afán de superación, de lucha por los sueños, de constancia y de recompensa (o no) tras un arduo trabajo. Los directores han ambientado algunas de sus mejores películas entre las cuatro paredes de las escuelas de baile, sobre los escenarios de los teatros más prestigiosos del mundo y en contextos políticamente represivos en los que la danza significó, a través del movimiento corporal, apertura de mentalidad y búsqueda de libertad. Así, hemos sido testigos de la extraordinaria historia de vida de Billy Elliot, las vicisitudes y obstáculos que debe sortear un bailarín nacido en China en una época convulsa, y hasta un acercamiento contemporáneo a las narrativas LGTBI como el que propone “Girl”.

Desde la mirada y la formación multidisciplinarias, Miguel Torres, Den'ial Rojas y Cintihia Cuevas nos acercan a estos filmes y nos proponen una relectura sobre sus temáticas, que, a medida que pasan los años, se vuelven mucho más vigentes y nos ayudan a entender los nuevos desafíos de esta disciplina.



*Opresión vs. libertad:
El último bailarín de Mao*

Miguel Torres Meza

Bach. en Artes Plásticas por la PUCP¹

Hay circunstancias de la vida que nos marcan de forma determinante. Esto le sucedió a Li Cunxin. Él nació en 1961 en el seno de una familia campesina que vivía en extrema pobreza. Cinco años más tarde, se formaría la Banda de los Cuatro², clan liderado por altos dirigentes del Partido Comunista Chino. Este grupo se puso al frente del aparato cultural del Estado, a través de un movimiento que denominaron la Gran Revolución Cultural Proletaria y que estaba enfocado en infundir y difundir el pensamiento maoísta. Debido a este gran cambio educativo, Li tuvo la oportunidad de estudiar en la Escuela de Danza de Beijing, después de ser elegido entre miles de niños.

El último bailarín de Mao, su libro autobiográfico, se convirtió en un *best seller* ni bien se publicó, en 2003. La adaptación cinematográfica, estrenada en 2009, fue dirigida por el director australiano Bruce Beresford. A través de esta historia, Li Cunxin nos cuenta las circunstancias de su vida, desde su niñez en Qingdao hasta su gran salto como danzante, pieza fundamental de su desarrollo personal.

En esta disertación, trataremos un principio básico: la libertad de expresión y pensamiento del artista como motor imprescindible para una vida sana y para la autorrealización.

Luego de ver la película *El último bailarín de Mao*, nuestra mirada se sitúa en uno de los principales derechos humanos³: la libertad de expresión. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y expresión; la libertad de buscar,

recibir y difundir información, ya sea oralmente, por escrito o impreso, o artísticamente (Convención Interamericana de Derechos Humanos, 1969, Artículo 13). De modo particular, la naturaleza del artista considera esta independencia como el motor de su realización personal, rechazando cualquier forma de represión o manipulación, como la que se vivió en los gobiernos totalitarios de China y la Unión Soviética, cuyas sociedades tuvieron como límites carcelarios sus propias fronteras geográficas y un adoctrinamiento por medio del cual se intentaba dirigir a la población hacia un único pensamiento hegemónico y una única forma de sentir y ser, desconfigurando su individualidad y esencia.

Natalia Albarez (2016), en su estudio sobre el concepto de hegemonía en Antonio Gramsci, sostiene que “la hegemonía es la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social” (p. 158), y cita a Gramsci: “Si la clase dominante ya no es dirigente sino solo dominante, detentadora de la fuerza coactiva, ello significa que las grandes masas se han desprendido de las ideologías tradicionales, no creen ya en aquello en lo cual antes creían” (p. 158).

Muchos años después, Li Cunxin comentó en una entrevista que, cuando llegó a Norteamérica, hubo dos cosas que llamaron su atención: los árboles y, sobre todo, la libertad. “En mi comuna arrasaron con los bosques y con todas las zonas verdes. Me sentí muy defraudado por las mentiras que Mao y su régimen nos habían contado. Fue

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú.

² En el año 1976, se produjo el arresto de la Banda de los Cuatro. La organización formada por Jian Qing (la viuda de Mao Zedong), Wang Hongwen, Yao Wenyan y Zhang Chunqiao era la esencia pura del maoísmo. Mao fomentaba una campaña de reestructuración social integral que acabó con las costumbres, hábitos, cultura y modos de pensar que habían existido hasta ese momento; además, alimentaba la idea de la depuración masiva de todos los “reaccionarios” que pudieran considerarse burgueses o “segregaran” intelectualidad. Los castigos recaían, principalmente, sobre estudiantes, profesores y artistas. La muerte del dictador y el arresto de la Banda de los Cuatro pondrían fin a la Revolución Cultural promovida por Mao desde 1966. Durante los 10 años que duró la transformación, el país vivió inmerso en el terror (Delgado, 2020).

³ Los derechos humanos son los derechos que se adquieren de forma natural desde el nacimiento; es decir, todas las personas los tienen.

父さん、母さんのために、
僕は踊り続ける！



en ese momento cuando me di cuenta de que mi corazón como artista se centraba en la danza y no en la política” (García, 2010), explicó el bailarín ⁴.

Rudolf Nureyev, un prometedor bailarín del Kirov, también había sentido algo parecido. Años antes, el 17 de junio de 1961, Nureyev había decidido desertar de la Unión Soviética y pedir asilo político en Francia. “Quiero ser libre”, gritó en inglés mientras se escapaba corriendo por la pista del aeropuerto Le Bourget para refugiarse detrás de dos policías franceses. Más tarde, Nureyev declaró: “Abandoné

mi país sencillamente por falta de oxígeno, para redescubrir el sentido de la perspectiva que todo artista necesita si pretende continuar dando lo mejor de sí mismo (Arrizabalaga, 2012)”.

La libertad de expresión es un derecho que no se puede arrebatar. Además, en el caso del artista creador, tiene un sentido especial. Para poder comprender el arte como una actividad humana esencial, este no puede ser encapsulado en una descripción de sus elementos. La esencia de un ser no puede capturar algo tan complejo como el arte (Muñoz, 2006).

⁴ El inicio de la película de Beresford nos muestra a un Li Cunxin llevando a Mao en el corazón (en la solapa de la chaqueta) mientras se dispone a salir del aeropuerto de Houston. Esta escena representa el momento en el que se quita la venda de los ojos, el punto de no retorno, el encuentro, no solo con su libertad, sino con su propia esencia como persona.

Según Rubén Muñoz, dentro del universo de la creación, encontramos dos tipos: la creación noética, que se refiere a pensamientos o investigaciones que tienen como objetivo la búsqueda de la verdad; y la creación *poiética*, aquella que se expresa en contenidos artísticos: la belleza que expone lo bello. Ambas manifestaciones expresan su propia realidad desde perspectivas diferentes: una, científica; la otra, artística (2006). En ese sentido, Hegel sostiene que “el arte es una forma particular bajo la cual el espíritu se manifiesta” (1997).

En conclusión, si bien, aparentemente, en este nuevo milenio se goza de más libertades para

hacer arte, hay un par (o más) de situaciones que nos hacen reflexionar. Por ejemplo, hay comunidades nativas que se ven forzadas a migrar en busca de mejoras; al hacerlo, pierden su esencia: el contacto con la naturaleza, que es su fuente de expresión y sabiduría. De igual manera, nativos de la sierra y selva peruana, guardianes de la naturaleza, con tradiciones orales y artesanales milenarias, y un impresionante sincretismo, son asesinados brutalmente por oscuros intereses económicos, mientras que el falso “largo brazo de la ley” y el Estado hacen de la vista gorda (*Masacre en la Amazonía indígena peruana*, 10 de agosto de 2020). ¿De qué tipo de libertad de expresión estamos hablando?

Referencias bibliográficas

- Alvarez, N. (2016). El concepto de hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, 15, 152-162. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf.
- Arrizabalaga, M. (2012). El día en que Nureyev dio el mayor salto de su vida. *ABC de Sevilla*. https://sevilla.abc.es/cultura/abci-nureyev-grito-quiero-libre-201206170000_noticia.html
- Beresford, B. (2009). *Mao's Last Dancer*. Great Scott Productions Pty. Ltd. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). Artículo 13. 22 de noviembre de 1969.
- Cunxin, L. (2003). *El último bailarín de Mao*. Agapea.
- Delgado, D. (2020). *Detienen a la Banda de los Cuatro en China*. Muy Historia. <https://www.muyhistoria.es/efemerides/acontecimiento/detienen-a-la-banda-de-los-cuatro-en-china-441601288430>
- García, R. (2010). “Mi corazón sigue siendo el de un campesino pobre”. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/12/01/ultima/1291158002_850215.html
- Hallazi, L. (2020). Masacre en la Amazonía indígena peruana. *El Buho*. <https://elbuho.pe/2020/08/masacre-en-la-amazonia-indigena-peruana/>
- Hegel, G. (1997). *Introducción a la estética*. Península.
- Muñoz, R. (2006). Una reflexión filosófica sobre el arte. *Thémata*. Revista de filosofía, 36. <https://institucional.us.es/revistas/themata/36/N4.pdf>



*El proceso interno de
evolución de Lara.*

Deni'al Rojas Valverde

Bach. de la ENSFJMA¹

Girl (Dhont, 2018) es una película belga que nos narra los días de Lara, adolescente transgénero de 15 años y bailarina en formación que llega a una prestigiosa escuela de danza clásica con el objetivo de convertirse en una de las mejores intérpretes. Este proceso es duramente acompañado por su tratamiento hormonal, que la preparará para la intervención quirúrgica en la que se cambiará de sexo. Entre sus principales premios, podemos mencionar La Cámara de Oro, un galardón que premia a la mejor ópera prima del año; el Premio a Mejor Interpretación de la sección Un Certain Regard (por Victor Polster, el protagonista); el premio FIPRESCI, y la Queer Palm –todos en el Festival de Cine de Cannes 2018–, los cuales hicieron visible el trabajo de su director, Lukas Dhont, que venía realizando cortometrajes con temática *queer*² desde sus inicios.

Cabe resaltar que es importante visibilizar estas historias, ya que son minorías las que son representadas a través de ellas. Ignoramos todo lo que hay detrás de estos casos, no por una falta de acceso a la información, sino por una falta de interés en temas de vital importancia, como nuestra identidad. Por ello, es preciso preguntarnos: ¿Qué es lo que sabemos sobre las personas transgénero? ¿Cuánto sabemos sobre nuestra propia identidad?

Hasta antes de realizar esta reseña, imaginaba que la palabra transexual era equivalente a transgénero, pero debemos tener claro que ambos vocablos tienen diferentes significados³. Las palabras que creemos manejar no son la única categorización para las personas que no se identifican con su género asignado al nacer; ubicarse en algunas

de ellas depende únicamente de su perspectiva e identidad. Este es un tema que en la película se aborda de una forma muy sutil y acertada, dejándonos en claro que Lara se encuentra en la etapa de transición física, emocional y social de una mujer transgénero adolescente que aún tiene muchas cosas por descubrir y experimentar. A través de diferentes sucesos en el film, abordamos su proceso interno. Así, vemos cómo nuestra protagonista recibe un tratamiento hormonal del cual tiene altas expectativas; en muchas ocasiones, se desespera por ver resultados con prontitud. Este proceso consiste en tomar medicamentos; entre ellos, la hormona estrógeno (femenina), que usa para inhibir la acción de la hormona testosterona (masculina) que su cuerpo produce. Además, cuenta con un psicólogo, a quien en más de una oportunidad trata de engañar diciéndole que “todo está bien”, cuando en distintas escenas observamos que tiene problemas hasta para conciliar el sueño. Esta situación se vuelve tan caótica que acaba por acudir a los brazos de su progenitor, con quien siente que todo estará en paz, al menos por una noche.

Aunque la película no lo dice, podría considerarse que Lara sufre de disforia de género (angustia y malestar profundo que experimenta una persona si la identidad de género y el género designado no son congruentes), ya que su estado muchas veces es el de una chica ansiosa y llena de tensión, como podemos observar en la escena en la que, luego de experimentar su primer acercamiento sexual, al regresar a su cuarto se mira al espejo durante mucho tiempo y no puede dejar de mirar su pene con una actitud de frustración y obsesión.

¹ Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas.

² El vocablo *queer* refleja la naturaleza subversiva y transgresora de una persona que se desprende de la costumbre de su género asignado (Mérida, 2002, p. 23).

³ Transgénero es toda persona que no se identifica con su género asignado al nacer; se puede presentar en diferentes variaciones. La persona transexual es quien se realiza la cirugía de reasignación genital porque considera que es fundamental para lograr aquella identidad de género con la que se identifica (Hembree et al., 2018, p. 10)



Este malestar, claramente, no es ocasionado por la sociedad, sino por ella misma y el rechazo que siente hacia su cuerpo y su sexo. Similar ansiedad es ocasionada por su lucha por convertirse en una bailarina clásica, ya que su escuela es de alto rendimiento y sus profesores saben el reto que es para ella el uso de las puntas. No pasará mucho tiempo para que Lara contemple la posibilidad de maltratar sin reparo su cuerpo, sin medir los límites de su práctica, con el fin de acelerar el proceso de cambio, tanto en su identidad, como en la danza.

A pesar que ella tiene una familia que la apoya y un padre que vela por cada paso que da en su vida, podemos notar que nada es suficiente. Además, se encuentra en plena pubertad, lo cual intensifica su carga emocional. Deberíamos entender que a veces no es nada fácil sobrellevar nuestro propio mundo interno y ponernos en los zapatos de las personas trans, que muchas veces no cuentan con apoyo familiar y –contrario a lo que muestra la película–

sufren *bullying* y violencia desmedida. Lara no sufre un acoso constante en su entorno, pero sí se puede observar cómo hasta el más mínimo signo de cuestionamiento hacia ella provoca un torbellino de emociones, el cual irá desencadenando muchas decisiones, tanto positivas como negativas, en su día a día.

Para finalizar, podemos decir que *Girl* es un largometraje que nos invita a hacer distintos cuestionamientos sobre nuestra propia identidad y nos amplía la mirada hacia una realidad a la cual no somos ajenos. No todo es como parece. Los cuerpos solo son como máscaras que podemos decorar de forma muy creativa y juiciosa, pero es precisamente esa creatividad y juicio el reflejo de nuestro interior. Lukas Dhont no nos presenta el típico film de buenos versus malos; aquí no hay victimización. Aunque la película retrate a una sociedad más educada y menos conservadora que la nuestra, las personas trans también sufren.

Referencias bibliográficas

- Dhont, L. (Director). (2018). *Girl* [Película]. Menuet; Frakas Productions; Topkapi Films.
- Hembree, W., Cohen-Kettenis, P., Gooren, L., Hannema, S., Meyer, W., Murad, H., Rosenthal, S., Safer, J., Tangprinchai, V., y T'Sjoen, G. (2018). *Tratamiento Endocrinológico para Personas con Disforia de Género o Incongruencia de Género: Guía sobre Prácticas Clínicas de la Endocrine Society Resumen Ejecutivo*. Endocrine Society
- Mérida, R. (Ed.) (2002). *Sexualidades transgresoras*. Una antología de estudios queer. Icaria Editorial.

*Los prejuicios sobre el rol
masculino en la danza clásica*

Cinthia Cuevas Mondragón

Estudiante de la ENDCC¹



La danza clásica es una disciplina artística a la que se le atribuyen prejuicios y estereotipos provenientes, principalmente, de creencias atávicas² que determinan actividades diferentes y específicas para hombres y mujeres, así como respectivas adjudicaciones al incumplir con estas normas sociales. Esta temática se ve retratada en la película *Billy Elliot* (2001), un filme dirigido por Stephen Daldry que nos muestra la lucha de un niño inglés de 11 años por cumplir su sueño de ser un gran bailarín, a pesar de las convenciones machistas de su sociedad y de su propia familia durante una huelga minera en los años 80. Esta inspiradora cinta nos presenta los estigmas sociales de género de la época y la ruptura de todos ellos por parte del protagonista.

A diferencia de lo que indican los prejuicios actuales, cuando ocurrió el surgimiento del ballet (1710-1756) esta disciplina fue delimitada como total y únicamente masculina. Las mujeres tenían prohibido bailar, por lo que los hombres tenían que llevar a escena los papeles femeninos. Sin embargo, a partir del romanticismo, a principios del siglo XIX, las mujeres se convirtieron en un símbolo de belleza que permitió su aparición en los escenarios. Además de las musas de lo etéreo y la delicadeza sobrenatural que desplazaron a los bailarines masculinos, la aparición de los tutus de estilo romántico y las zapatillas de punta también contribuyó a la creación de los estereotipos que conocemos hoy en día.

En *Billy Elliot*, el boxeo y el trabajo son símbolo de masculinidad, mientras que la danza representa la feminidad. Estos estigmas construyen fronteras

sociales que marginan y discriminan a las personas que no cumplen con el rol preestablecido por la sociedad. El protagonista, al descubrir su pasión por la danza, se encuentra reprimido por los arquetipos³ de género. Sin embargo, la señora Wilkinson, su maestra de danza, le otorga la confianza y seguridad necesarias para sustituir los guantes de boxeo por zapatillas de ballet y así poder realizar su sueño. Esta sustitución evidencia la carga simbólica del filme, de modo que la razón de ser de estos objetos recae en la diferenciación de dos culturas, una dominante y otra dominada, que se convirtieron en esencias a través de los mitos de lo masculino y lo femenino, hasta parecerse natural.

Por otro lado, es importante señalar la controversial relación de Billy y su mejor amigo Michael. Este último es homosexual⁴ y le gusta travestirse⁵, lo cual no es un problema para Billy; al contrario, le da un espacio libre de prejuicios en el que puede ser él mismo. Michael resulta ser una figura clave para el crecimiento emocional y el desarrollo individual del protagonista a lo largo de su acercamiento a la danza, que lo ayuda a liberarse de las creencias ajenas e incluso de sus propios miedos.

Con este sentido de identidad adquirido, la maduración lo conduce a tener la posibilidad de convertirse en un bailarín profesional.

Por lo que respecta al padre de Billy, desde el principio es mostrado como un hombre duro, huraño y de mente cerrada. Su ambición por hacer perdurar la tradición familiar del boxeo a través de su hijo es desafiada por la firme convicción de bailar que este tiene. La escena en donde el

¹ Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea INBA, México.

² Atavismo: "Comportamiento que hace pervivir ideas o formas de vida propia de los antepasados" (Real Academia Española, s.f., definición 1)

³ "Imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forman parte del inconsciente colectivo" (Real Academia Española, s. f., definición 4).

⁴ "Dicho de una persona: Inclined sexualmente hacia los individuos de su mismo sexo" (Real Academia Española, s. f., definición 1).

⁵ Travestir: "Vestir a alguien con la ropa del sexo contrario" (Real Academia Española, s. f., definición 1).



protagonista reta a su padre bailando frente a él es un parteaguas de la aceptación y el posterior apoyo incondicional que manifestará hacia la carrera de su hijo. Ante la notoria pasión de Billy, su familia se convierte en un apoyo importante e incluso un motivo más para seguir luchando contra los ambiguos patrones sociales. En ese sentido, durante la película, se resalta el valor de la familia: la pasión del protagonista puede ablandar el duro corazón de su padre y de esta forma se crean lazos inquebrantables.

En conclusión, la simbolización de los prejuicios del rol masculino es evidente escena tras escena. Probablemente, el director de la cinta quiso crear cierta controversia al presentar al personaje principal al lado de un niño homosexual y suscitar

preguntas como: ¿Por qué, si el mundo cree que los bailarines son gays, Billy no lo era y su amigo sí? Este cuestionamiento nos advierte sobre la falta de apertura y nos invita a reflexionar sobre nuestras propias creencias arcaicas. “No se trata de tolerar lo que se considera distante de la normalidad, sino de convivir constructivamente con lo que es genuinamente diferente.... La diversidad no sólo se sueña, sino que hay que construirla, lucharla y palparla” (Morin y Kern, 1993). La perspectiva de género nos brinda la oportunidad de hacer un análisis profundo a de los roles y las relaciones sociales entre hombres y mujeres. *Billy Elliot* es una obra maestra que ejemplifica de forma excepcional las diferencias vinculadas al género en los años 80, cuya cercanía con la realidad actual resulta, por lo menos, interesante.

Referencias bibliográficas

- Daldry, S. (2000). *Billy Elliot* [Película]. Studio Canal; BBC Films; Tiger Aspect Pictures; Working Title Films.
- Morin, E. y Kern, A. (1993). *Tierra Patria*. Nueva Visión.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de julio de 2022: <https://dle.rae.es>





ENSAYOS



El contenido de los ensayos que aquí se exponen incide en la discusión y reflexión sobre el rol del docente y su eventual adecuación para desarrollar actividades académicas artísticas a través de los medios digitales. Urge que las instituciones los capaciten en estas nuevas herramientas y este nuevo lenguaje, con miras a que puedan desarrollar su competencia digital y disponer de entornos de aprendizaje flexibles, adaptables y con contenidos que fomenten la participación activa del alumnado y conecten con su realidad.

Debido al desarrollo de la tecnología, es posible hablar de una cultura digital. Se trata de un nuevo campo de investigación y de aplicación que encarna la versión digital del patrimonio cultural. Este engloba tanto a las artes escénicas como a las artes visuales y los medios de comunicación.

Finalmente, desde un enfoque fenomenológico, explicaremos la danza como una experiencia perceptiva que el bailarín comparte con el espectador, abordándala desde la dicotomía convívio-technovívio que Jorge Dubatti plantea. A partir de ello, se formulan algunas interrogantes respecto a este cambio en la transmisión y creación de la danza escénica.

Parece ser que la difusión de las artes, a través de medios exclusivamente virtuales y/o tecnológicos, es la única posibilidad de continuar con su práctica, reinvención y creación. No obstante, también hay que advertir las posibles implicancias en los ámbitos sensoriales y cinestésicos que estas experiencias pueden generar en un futuro.

HACIA UNA CULTURA DIGITAL

VÍNCULO ENTRE ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA: REFLEXIONES SOBRE EL LABORATORIO ARTE ALAMEDA, MÉXICO

Con el paso de los años, la cultura digital (Colorado, 2010) ha ido ganando terreno en la sociedad y se ha posicionado en el ámbito del arte. El papel que juegan la tecnología digital y los medios de comunicación en el arte, la cultura y sus distintas manifestaciones cada día es más evidente (Giménez, 2007). La importancia de la tecnología como extensión del cuerpo radica en lo digital, ya que este vínculo permite modificar la relación de los seres humanos con su entorno (McLuhan y Powers, 2002), además de generar nuevas formas de interacción con la realidad; incluido, el ámbito del arte.

Claudia Rodarte Santos

Bach. en Arte y Patrimonio cultural por la UNAM¹

El objetivo general de este ensayo es evidenciar la importancia que tiene la cultura digital en el ámbito artístico. Primero, se pretende evidenciar cómo, a través del paso del tiempo y a partir de la relación que actualmente existe entre el arte, la ciencia y la tecnología, se han ido generando nuevas formas de exhibir, documentar, producir e investigar las distintas prácticas artísticas. Posteriormente, se busca realizar algunas reflexiones sobre el surgimiento de distintas propuestas más allá de los museos; tal es el caso del Laboratorio Arte Alameda (LAA), surgido en el año 2000 con el propósito de

generar nuevos espacios de diálogo desde una perspectiva digital.

Si bien hablar de cultura digital no es un tema nuevo, pues ya se ha trabajado desde distintos enfoques, en este ensayo se analizará su relación con el arte en México, y cómo este, al ser un país que busca estar a la vanguardia, ha apostado por la creación de nuevos espacios que den cuenta de ese vínculo. En suma, en este ensayo se desarrollarán los siguientes ejes temáticos: qué es la cultura digital, cuál es su relación con el arte y cómo dicha relación se ve reflejada en el LAA.K

¹ Nacionalidad Mexicana. Organizadora y participante como cuentacuentos en el evento "Historias de Oriente y Occidente" y "Cuentos maravillosos para niños y niñas" en el Centro comunitario de atención integral al adulto mayor y su familia" (2018). Participó como organizadora del evento "Flores para los muertos" UACM (2019). Interesada en investigaciones relacionadas con el rescate de las manifestaciones artísticas de las comunidades indígenas.

LA DIGITALIZACIÓN DE LA CULTURA

Hablar de cultura es un tema difícil, pues el concepto intenta abarcar una totalidad. Se puede entender la cultura como un proceso de producción, reproducción e intercambio de significaciones; es decir, un proceso de apropiación, negociación y confrontación de distintas prácticas sociales. Es la “organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricos específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, p. 27). La cultura es un sistema formado por flujos dinámicos de información, personas y/o productos, adoptando formas diferentes que responden a distintas maneras de relación entre individuos, sociedades y territorios.

Actualmente, con el desarrollo de la tecnología, es posible hablar de una cultura digital. Se trata de un nuevo campo de investigación y de aplicación que se refiere a la versión digital del patrimonio cultural. Este engloba a las artes escénicas, las artes visuales y los medios de comunicación. Así mismo, incluye las nuevas expresiones artísticas que nacieron en el ámbito tecnológico, asumiendo el reto de coleccionar, contextualizar, conservar y transmitir las manifestaciones que han ido surgiendo en un contexto en el cual lo digital permea a los distintos sectores de la sociedad, traspasando las fronteras que actualmente existen entre la digitalización y la cultura. Al respecto, Colorado (2010) menciona que: “la era digital supone una nueva etapa en la construcción del conocimiento humano, no sin advertir que esta etapa debe sus fuentes a preocupaciones humanísticas y tecnológicas que se han manifestado a lo largo de los siglos y que ahora alcanzan un nuevo estadio” (p. 104).

NUEVAS TECNOLOGÍAS: LA TRANSFORMACIÓN DE LAS DISTINTAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS

Cuando se habla de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus aplicaciones en el contexto sociocultural, se puede decir que han contribuido con cambios significativos, delimitando una visión realista de las transformaciones en el proceso de la cultura y la sociedad, provocando un efecto innovador; especialmente con la evolución de Internet, que está conduciendo a nuevas formas de acceso, aprendizaje, trabajo y creatividad.

Con la llegada de las TIC, el mundo artístico se ha ido transformando, pues actualmente las prácticas artísticas se han modificado y los artistas experimentan haciendo uso de estas nuevas herramientas digitales, reinventando y conceptualizando el arte, sin dejar de lado algunos de sus aspectos tradicionales. Poco a poco, se ha ido abriendo paso un nuevo tipo de género artístico: el arte digital, el cual “aglutina un conjunto de prácticas artísticas que utilizan como medio el lenguaje de los sistemas de la información: el código binario” (García, 2012, p. 98).

Con el uso de estas nuevas tecnologías y con una sociedad inmersa en un mundo digital, el hombre y el arte atraviesan tiempos difíciles, sujetos a grandes periodos de cambio. El triunfo de lo digital parecía un paradigma, pero con el uso de los recientes recursos tecnológicos han surgido nuevos procesos de creación artística que buscan plasmar y conceptualizar novedosas ideas, dando lugar al surgimiento de distintas manifestaciones, tales como el videoarte, el net.art, el software arte y el virtual art, demostrando que



Ensayos

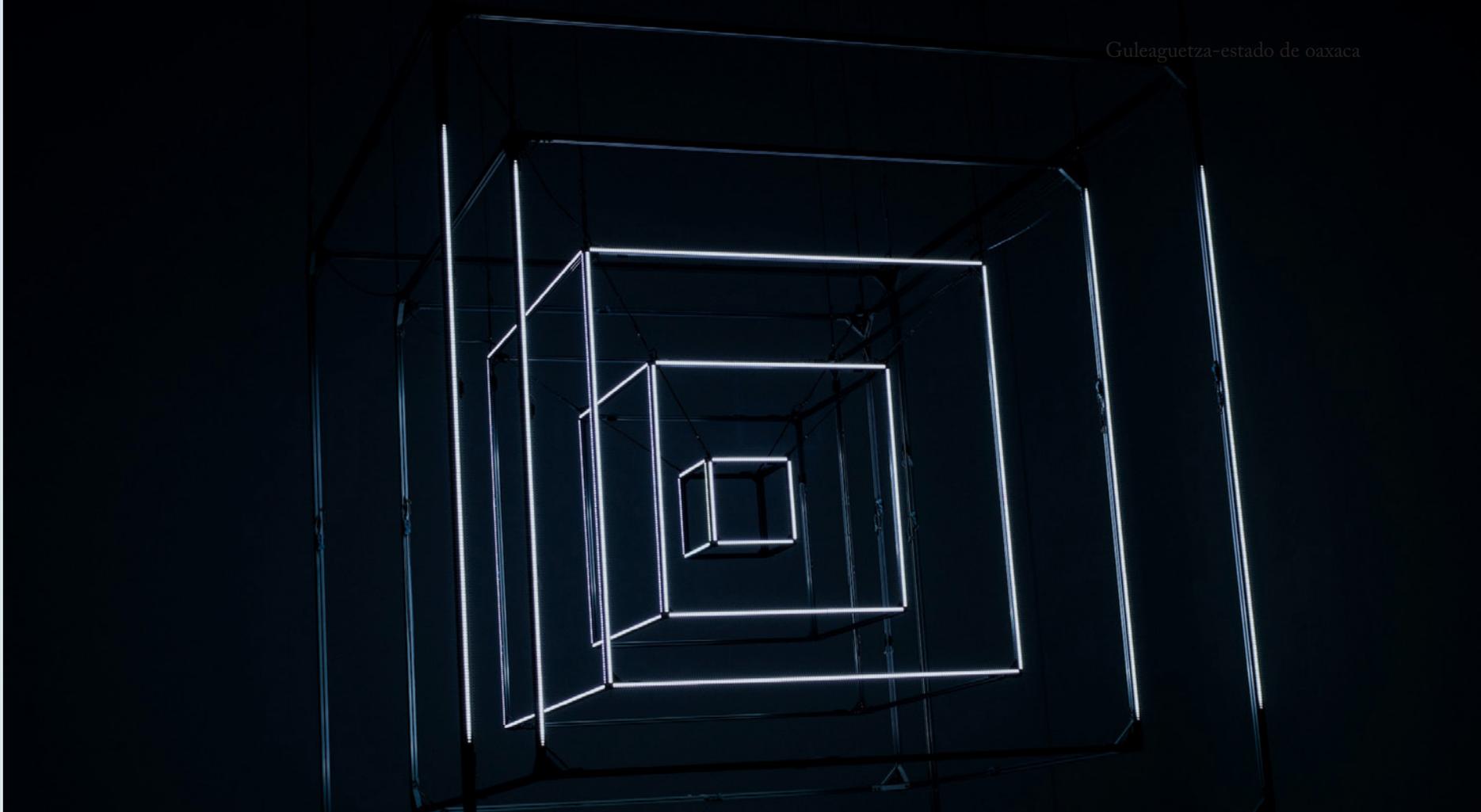
las posibilidades a la hora de la creación son infinitas. Es aquí donde el LAA juega un papel fundamental, pues, al ser uno de los primeros laboratorios de arte en México, ha dado la pauta para que surja una interconexión entre el artista y el espectador, dejando de lado el rol del público pasivo y abriendo paso a la experimentación e interacción con las obras. Tal y como dijeron Marshall McLuhan y Bruce Powers, “el medio es el mensaje” y este es producido por todos y amplifica las capacidades de los individuos para terminar moldeándolos y convirtiéndolos en parte de la exposición (2002, pp. 20-21).

En consecuencia, el uso de estos nuevos espacios ha ocasionado una nueva forma de ver el mundo en

los artistas, pues su tarea ya no es solo la de plasmar su obra; ahora, buscan explorar nuevas formas de sensibilización en los distintos campos artísticos (McLuhan y Powers, 2002, p. 23), estableciendo diversas conexiones entre los sujetos y las exposiciones. Así mismo, el LAA tiene la posibilidad de transformar sus creaciones, pues, al ser un campo de experimentación constante, se ha convertido en el lugar donde se producen, se experimentan y se crean nuevas prácticas culturales, modificando sus espacios para adaptarse a sus distintas exposiciones.

Una de las exposiciones a destacar lleva por nombre *En el tiempo de la rosa no envejece el jardinero*, del mexicano Emilio Chapela (2019). Para él, la tecnología es el medio que hace posible la interpretación visual





de lo que quiere comunicar, permitiendo comprender cómo “las tecnologías, al igual que las palabras, son metáforas. De este modo, comprometen la transformación del usuario en tanto que establecen nuevas relaciones entre éste y sus medios” (McLuhan y Powers, 2002, p. 25). Dicha exposición contó con distintas piezas –esculturas, instalaciones y videos–, elaboradas de diversos materiales y medios, que fueron colocadas para dialogar e interactuar con el recinto, mientras retrataban la alineación entre la astronomía, el arte, la naturaleza y la ciencia, permitiéndole al espectador reflexionar acerca de la relación que actualmente existe entre estas disciplinas y como a su vez se interrelacionan con el ser humano. Por otra parte, a lo largo de esta exposición, se podía apreciar el papel que jugaba la tecnología, pues era la encargada de enfatizar los sentidos con sus efectos sonoros o visuales, generando nuevas sensaciones que le permitía al público adentrarse dentro de las distintas piezas elaboradas.

También es posible apreciar el vínculo entre arte y tecnología en la exposición *Reflexiones.3 México*, del diseñador catalán Antoni Arola (2020). En esta muestra, se abordó el fenómeno de la luz, con distintas formas de adaptarla en función de las prácticas ar-

tísticas, trabajando desde nuevas perspectivas y haciendo uso de simbolismos que incorporaban distintas manifestaciones culturales. Dicho montaje contó con una excelente instalación lumínica que estaba acompañada de grandes piezas de diseño industrial, las mismas que llevaban al espectador a sumergirse en un proceso de observación y de experimentación, pues, a través de la luz y a partir de movimientos mecánicos, se generaban “proyecciones vivas”, acompañadas de un sonido casi hipnótico que nos muestra que “el «mensaje» de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que introduce en los asuntos humanos” (McLuhan y Powers, 2002, p. 30).

Sin embargo, un problema mayor que proviene de todos estos avances tecnológicos es un aumento en la desaparición de las obras. No hay territorios, no hay cuerpos y, en consecuencia, no hay trayectos. Se han abandonado los soportes materiales (McLuhan y Powers, 2002, p. 29). Entonces, ¿qué nos queda? Si bien esta pregunta sigue latente, habría que recalcar la labor que el LAA está llevando a cabo para que las muestras exhibidas en este recinto tengan esa perdurabilidad y se puedan conservar y preservar en sus formatos digitales.

HACIA UN PATRIMONIO CULTURAL DIGITAL

Según *la Carta sobre la preservación del patrimonio digital* de la Unesco (2003), el patrimonio cultural “comprende tanto las creaciones heredadas del pasado que deben ser identificadas, definidas y preservadas, así como: la herencia viva de técnicas tradicionales, habilidades artísticas, de sensibilidades estéticas, de creencias y comprensiones a través de las cuales los pueblos actuales se expresan”. Dentro de este, podemos encontrar el patrimonio cultural

digital, el cual “consiste en recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprende recursos de carácter cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente” (Unesco, 2003).

El resguardo y la digitalización del patrimonio es un tema relativamente novedoso, pues, si bien en la actualidad existe el documento referido en el párrafo anterior, habría que mencionar que di-



“Valdría la pena preguntarse si en un futuro estas nuevas manifestaciones digitales serán consideradas como parte del patrimonio de la humanidad”

cha carta esta más enfocada en la conservación y preservación de saberes ancestrales, dejando de lado al arte digital y sus distintas manifestaciones artísticas. Por ello, valdría la pena preguntarse si en un futuro estas nuevas manifestaciones digitales serán consideradas como parte del patrimonio de la humanidad, y, de ser consideradas, cuáles serían las medidas que tomarían las distintas instituciones para preservarlas.

En suma, hablar de cultura digital y el vínculo que actualmente existe entre el arte, la ciencia y la tecnología es muy importante, pues a través de esta se han creado nuevas y distintas herramientas, las mismas que, con el paso del tiempo, han facilitado el surgimiento de diversas manifes-

taciones artísticas. El LAA, haciendo uso de los más recientes avances tecnológicos, ha demostrado que la tecnología juega un papel muy importante en la evolución del arte, reafirmando lo que decían McLuhan y Powers acerca de que el ser humano tiene distintas extensiones y que estas, a su vez, le van a permitir seguir evolucionando, ya que el arte digital se ha vuelto parte importante del desarrollo humano. Finalmente, podemos observar cómo la tecnología sigue creciendo de manera exponencial, por lo que valdría la pena preguntarse qué rumbo va a tomar el arte digital y, en el futuro, cuáles van a ser las nuevas formas de manifestaciones artísticas que podrían llegar a surgir.

Referencias bibliográficas

- Colorado, A. (2010). Perspectivas de la cultura digital. *Revista de Estudios de Comunicación*, 15(28), 103-115.
- García, L. (2012). Heterotopía digital. En Crespo, J. (Coord.). *Discursos sobre arte digital*. Grupo de investigación Eumed.net; Universidad de Málaga.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Instituto de Estudios Tecnológicos de Occidente.
- McLuhan, M. y Powers, B. (2002). La aldea global. Editorial Gedisa. Unesco (2003). *Carta sobre la preservación del patrimonio digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229034_spa

ARTE, EDUCACIÓN Y CONFINAMIENTO:

¿EXPRESIÓN LIBERADORA?

A través de la historia, el hombre ha enfrentado diversas situaciones de manera colectiva que lo ha llevado a adecuarse a nuevos contextos y a reformularse un antes y un después. Este ensayo demuestra cómo los estudiantes de una carrera artística en Lima (en la Escuela Superior de Bellas Artes) se han expresado desde el confinamiento y cómo su mensaje conlleva una retroalimentación en los nuevos modos de aprender y crear. Asimismo, se reflexiona sobre la dinámica de la enseñanza-aprendizaje y los roles del docente y el estudiante en esta nueva dinámica.

Tania Trejo Serrano

Lic. en Educación por la UNE¹

HECHOS HISTÓRICOS QUE MARCARON UN ANTES Y DESPUÉS A TRAVÉS DEL ARTE

El arte también ha sido transmisor de acontecimientos que llevaron a todo un cambio. No solo nos referimos a hechos en los que interviene la mano del hombre y determina el modo en cómo se conduce la sociedad, ya sea por enfrentamientos bélicos entre poderes, luchas o pugnas de diferentes grupos sociales frente al yugo o la presión económica incipiente en la que viven unos sometidos por otros. También existen factores que mellan la salud y que conllevan la pérdida inmanejable de vidas debido al desconocimiento sobre cómo enfrentar aquel

mal que de pronto los aborda hasta el extremo de dominarlos.

El arte como lenguaje conlleva mensajes que también informan del contexto del emisor (artista). Vivian Romeu (2010) señala que, si se define el arte como medio comunicativo, este no solo aborda su momento, sino también lleva, en otros tiempos, experiencias a las que se somete la humanidad por diversas situaciones que se presentan en su entorno y que no son del dominio del hombre, como, en este caso, una pandemia. “Con ello, el arte entra a formar parte, no solo de un saber compartido, sino también de los actos sociales y culturales que objetivan ese saber” (Romeu, 2010, p. 2).

¹ Más de 20 años en docencia superior en universidades y escuelas de arte. También cuenta con experiencia en la Implementación Complementaria Expresarte del Ministerio de Educación. Como parte de su experiencia profesional ha desarrollado actividades de corrección y edición de textos periodísticos y académicos

En el artista, esto no es esquivo a aspectos relacionados con la salud y la enfermedad, cuyos síntomas, en su momento, provocaron una reacción en la sociedad. Algunas de estas enfermedades eran terriblemente contagiosas. Y las que no lo eran, por evidencias de síntomas muy susceptibles para el sentido humano, justificaron el aislamiento. Estos enfermos eran confinados a la muerte social antes que a la física. Sobre la expresión de los artistas frente a estos hechos de salubridad, Ricardo Topolanski (2006) refiere, por ejemplo, cómo la lepra es visualizada a través de los cuadros de Vicente de Beauvais (fraile dominico), de dibujos en manuscritos medievales o de los retablos de Bernaert van Orley.

Nicolás Poussin se inspiró en un capítulo de la Biblia para su cuadro *La peste de Asdod* (1630-1631). Incluso, la disposición de la forma en que dispuso al enfermo en el cuadro guarda similitud con lo que hizo Juan Manuel Blanes, quien, en Montevideo, retrató luego *La fiebre amarilla*, cuando esta peste atóco América. Se podría suponer que, muchas veces, como parte del estudio, los artistas más jóvenes buscaban propuestas sobre temáticas parecidas para abordar temas en otros tiempos y espacios. Tal vez trataban de mantener una forma de recrear las sensaciones involucraban la desolación, el dolor, la enfermedad, el rechazo a la falta de vida y la muerte.

La peste bubónica marcó un antes y un después en la vida europea y asiática. Las ratas, a través de los barcos, trasladaron pulgas infectadas. Esta plaga, también conocida como la muerte negra, fue graficada en los manuscritos de la época. Micco Spadara la retrata también en 1656.

Los moches retrataron la viruela, pandemia que aparentemente fue introducida por los conquistadores. Esto se ve en algunos huacos retratos mochicas que evidencian signos de padecer una enfermedad que podría ser la viruela.

En Europa y América, siempre han aparecido cuadros que reflejan diversas enfermedades que padeció el hombre. En un momento, la tuberculosis fue considerada como una amenaza inmanejable por no tener tratamiento. Hay muchos cuadros y afiches que se refieren a esta enfermedad. Edvard Munch (1863-1944) pintó muchos cuadros relacionados con este mal.

Judith Vives (2020) precisa que Munch, en su cuadro *El grito*, refleja la angustia, la enfermedad y la tragedia. Munch vivió la pérdida de casi toda su familia por la tuberculosis. Un artista no es libre de ser afectado por lo que le rodea o tocado con la misma severidad que los demás, pero maneja lenguajes que domina con mayor comodidad para poder trasladar su sentir y su percepción sobre su coyuntura y sobre lo que le aqueja; por ejemplo, cuando se trata de una enfermedad desconocida de la que uno no se puede uno librar. Incluso, hay un cuadro de cuando Munch superó en 1918 la gripe española.

Asimismo, Vives (2020) menciona que la peste antonina (sarampión o viruela) duró 15 años. Alexandre Jean-Baptiste Hesse, por ejemplo, recreó la muerte de Tiziano por este mal y este cuadro está ahora en el Museo del Louvre. No es un asunto aislado y caprichoso que otros artistas le rindieran culto a Tiziano a través de la pintura. Él es reconocido como uno de los mejores pintores de la historia del arte; por ello, las siguientes generaciones de aprendices le rindieron homenaje a su maestro y predecesor en el dominio de las artes visuales.

En 1989, se inicia la denominada epidemia del sida. Keith Haring (1989) pinta en la técnica del graffiti y muere un año después de ser diagnosticado seropositivo de una enfermedad que entonces era considerada letal y ahora es considerada crónica. El artista no es ajeno a las enfermedades desconocidas que atacan y que van acabando con la normalidad, con el día a día y con lo esperado.



Jenness Cortez – Missin [Heritage Auctions - Oil on panel, 61 x 76.2 cm]

LOS MODOS DE ENSEÑAR-APRENDER EN LAS ESCUELAS DE ARTE EN ESTA “NUEVA NORMALIDAD”

Las escuelas de arte se crean por una necesidad, ya sea del tipo social, económico, religioso, etc. La mayoría de veces, están regidas por quien haga uso de los oficios que ellas creen; por eso, muchas veces han estado a cargo de gobiernos, religiones, artistas o autoridades de algún tipo. Begoña (2005) afirma que las escuelas nacieron con el inicio de los gremios de artesanos, ya que estos tomaban una fama reconocida por su entorno y, con los años, debido a los pedidos y a la edad que iba avanzando, desarrollaban la labor de docencia, de enseñar a otros para que los ayuden, lo que generaba también una escuela.

La pandemia del COVID-19 obliga a tomar diferentes acciones; entre ellas, la educación superior a distancia. Albert Villamonga (2002) define que este tipo de actividad ocurre cuando no se reúne en un mismo tiempo ni espacio al estudiante y al profesor, y este contacto se establece por un medio electrónico o impreso. Esta dinámica se da siempre y cuando esté planificada, pero el COVID-19 nos llevó a un confinamiento de manera muy rápida, y los docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse a esta nueva realidad, a esta “nueva normalidad”.

Asimismo, Villamonga (2002) refiere que cada vez hay más instituciones que desarrollan programas a distancia, aunque con actividades semipresenciales; es decir, con ciertos encuentros periódicos. Además, señala que la oferta formativa con *e-learning* está aumentando considerablemente años tras año. Sin embargo, en este contexto, las condiciones de equipamiento deben ser buenas tanto de parte del estudiante como del docente. Esta situación demuestra que las condiciones para tener una enseñanza con estas características varían según las condiciones económicas, sociales y de ubicación para recibir clases *online*. Por ello, se

señala la necesidad de una formulación de políticas que potencien los servicios de libre acceso a recursos educativos digitales y tecnológicos. Es decir, los recursos a trabajar no podrán estar orientados a un tipo de tecnología que no es de dominio y alcance de ambas partes (docente y estudiante)

Alicia Beatriz Ipiña (2020) expresa que es necesario conocer y diagnosticar el manejo cómodo, fluido o de fácil acceso de los equipos, medios, aplicaciones y programas digitales en los que se vayan a impartir las sesiones de enseñanza y aprendizaje, así como tener en cuenta los recursos y herramientas más viables.

También refiere que el rol del docente cambia en esta nueva forma de enseñar y aprender. Ya no es un docente que está al frente del estudiante, sino uno que apuesta por estudiantes más autónomos a los que solo se debe guiar y orientar, sin alcanzarle la enseñanza como sucedía en un espacio físico. Debe confiarse más en el modo de aprender por sí solo del estudiante. El rol del docente cambia; ahora es más un mediador u orientador. Por último, debe tenerse en cuenta que, por las condiciones en las que se da la formación académica desde casa, la flexibilidad será una palabra mediadora en esta nueva coyuntura.

Frente a la situación de confinamiento y a la imposibilidad de realizar clases presenciales, la Escuela Nacional de Bellas Artes ha resuelto diversas dinámicas en esta nueva coyuntura. Entre las medidas que tomó, postergó el inicio de las clases para tomar algunas medidas básicas de diagnóstico para luego continuar con las clases en este nuevo contexto. Carlos Valdez, director de esta escuela, respondió en una entrevista que han tratado de digitalizar todo el currículo para que el estudiante tenga opción de tener, a través de internet, más herramientas para un aprendizaje que sea más responsabilidad del estudiante (ATV Noticias, 2020).



Por otro lado, también los docentes se han preparado y actualizado en programas que puedan reemplazar aspectos físicos que antes se daban en aula. Por ejemplo, la especialidad de escultura contaba con modelos reales para tomar en cuenta el volumen de los cuerpos. Ahora, los docentes han aprendido a trabajar con programas como Muscle Premium para abordar el cuerpo en cuatro dimensiones y tener visualmente los modelos para desarrollar las propuestas en volumen.

Como parte de su dinámica de trabajo, el docente Manuel Ávila comenta que continúa yendo al local de la escuela para conectarse con sus estudiantes porque el lugar donde vive no es un entorno ideal para realizar sus clases, ya que suele haber ruidos externos que no puede controlar, problemas con

el internet, etc. Se siente más cómodo al realizar sus encuentros en línea desde la escuela (ATV Noticias, 2020).

Por otro lado, Antonella Bazán, alumna de esta casa de estudios, refiere que todos se han ido adecuando a esta “nueva normalidad” de clases. Le sorprende que tanto sus compañeros como sus profesores hayan ido adecuándose a esta forma de trabajo. Si ella ve algún problema en esta nueva forma de aprender es en la manipulación de elementos con la computadora. No es fácil pintar o esculpir, y, a la vez, continuar atendiendo a la laptop. Es difícil maniobrarla con las manos llenas de barro o de otros elementos que esté usando. “Frente a la situación que vivimos, no hay otra opción. El arte no puede parar” (ATV Noticias, 2020).





Asimismo, la escuela realizó una exposición en la que, no solo mostró el producto final de los estudiantes, sino también el testimonio de esta nueva forma de aprender, en un entorno en el que los estudiantes, en su mayoría, provienen de condiciones económicas básicas o carentes. Para esta propuesta, buscaron la participación voluntaria de los estudiantes de los dos últimos años de formación profesional. Esta dinámica tuvo un enfoque etnográfico; por ello, no solo reunió las propuestas artísticas, sino también el testimonio de los participantes. Asimismo, expuso cuatro ejes curatoriales: proyecto artístico en cuarentena, experiencias a partir de la crisis, relatos familiares y personales, y experiencias de docentes en cuarentena. En esta muestra, participaron 15 estudiantes de cuarto y quinto año (Valdez, 2020).

En la muestra, se desarrollaron diversas técnicas, y las temáticas giraron en torno a la nueva realidad y la nueva perspectiva que se tiene desde el espacio en el que ahora estudian. Entre los temas, se presentaron la desconexión del ser interior; la experiencia estética latente en la materialidad precaria de la periferia limeña; ídolos digitales; retablo cultural; infancia en ambivalencia; lo real, lo simbólico y lo imaginario en Lima 2020; el desplazamiento del grabado contemporáneo a partir del estudio de huacos patológicos mochicas; la imagen perdida, entre otros. La mayoría de los 15 participantes fueron de Lima. También hubo estudiantes de Huaral, Ancash, Huánuco y Chimote. En el resumen y la descripción del proyecto, se evidencia cómo los estudiantes, de un modo más autónomo, desarrollaron el proyecto a través de la interiorización de su contexto.

Ante la declaración de la emergencia nacional, la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú entró en una adecuación para desarrollar actividades académicas artísticas en esta “nueva

normalidad”. Las acciones que tomaron fueron la implementación de la herramienta Google Classroom para generar aulas virtuales, las capacitaciones para el uso de la herramienta y la entrega de equipos en calidad de préstamo a los estudiantes que lo solicitaron.

Entre los relatos personales, tenemos el de Kervin Fabrizio Calle Chunga, quien señala que las principales dificultades fueron lidiar con el encierro, al no poder salir a recolectar material o a comprarlo por encontrarse casi todo cerrado, y el hecho de que en el hogar ya no existían horarios porque se mezclaban las actividades de la casa con las de estudio. Asimismo, fue difícil adecuar espacios en su casa para poder colocar sus cuadros para realizar su trabajo; en su caso, la zona más apropiada fue la azotea. Sin embargo, también rescata aspectos positivos, como la nueva inventiva y creatividad para conseguir otras alternativas de insumo para lograr crear sus obras plásticas. Otro aspecto que resalta es cómo la necesidad de contar con mayor información logró derrotar la distancia y así alcanzó bibliografía digital que desconocía que podría obtener a través de los medios comunicativos tecnológicos (por ejemplo, pudo contactar al autor de un libro que él necesitaba) (Valdez, 2020).

Finalmente, la docente Rocío Rendón Castañeda comenta que la metodología de clase inversa se adaptó mejor en esta nueva dinámica. Asimismo, esta nueva coyuntura le ha permitido contar con otros especialistas que tal vez en una clase presencial sería difícil invitar por cuestiones de agenda, tiempo y lugar de contacto. La comunicación online rompe con estas barreras. Lo que le pareció muy grato en esta nueva experiencia es el compromiso de los estudiantes, quienes se mostraron más responsables y comprometidos con su propia formación al revisar y leer más material de referencia. Ella percibe que ocuparse



más de sus estudios los ha ayudado a olvidar que están confinados, lo cual los ha llevado a ser más independientes y más autodidactas, y a manejar programas digitales “que contribuyen activamente al desarrollo de su conjunto de obra” (Valdez, 2020).

Michel Foucault refiere que la normalización es aquello que se impone por poder y controla al hombre, quien está obligado a cumplir reglas (Ministerio de Cultura Argentina, 2020). Esta vez, el poder estuvo en el desconocimiento, en no saber cómo enfrentar el COVID-19 desde la raíz. Por ello, surge la necesidad de protegerse en esta “nueva normalidad” que ha involucrado en la enseñanza aspectos de adecuación, información nueva y adaptación a nuevas formas de aprender y enseñar entre estudiantes y docentes. Foucault tampoco fue ajeno a vivir las consecuencias de una enfermedad que se consideró mortal. Murió a los 58 años, enfermo de sida. En 1984 todavía no se contaba con medicamentos para combatir la enfermedad.

En conclusión, el arte es un medio comunicativo que permite al estudiante de esta especialidad contar con el lenguaje de su dominio para reinventarse y seguir transmitiendo su sentir artístico, su momento y el reto que se le presenta, y no dejar de seguir haciendo arte. Asimismo, el docente también necesita retroalimentarse y adecuarse a las nuevas formas de enseñar, teniendo en cuenta que su rol ya no es tanto dirigir, sino orientar, ya que debe buscar que el estudiante, en esta nueva coyuntura, sea más autónomo con las herramientas que el docente crea o alcanza en este nuevo modo de interacción con un currículo más digitalizado. Por último, la educación a distancia se ha dado siempre; sin embargo, esta debe ser planificada y tener en cuenta a los que intervienen en ella. En esta realidad pandémica, la experiencia y el compromiso de adaptación tanto del docente como del estudiante logrará, de manera progresiva, cambiar el modo de profesionalizarse. Es decir, ya no retornaremos a las clases presenciales de antes por haber vivido esta “nueva normalidad”.

Referencias bibliográficas

- ATV (2020). *Bellas Artes se reinventa en tiempos de pandemia* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/Bc7611pae90>
- Begoña, S. (2005). Las escuelas de arte a través de la historia. *Paperback*, 1. <https://artediez.es/paperback/wp-content/uploads/sites/13/2005/01/historia.pdf>
- Alicia Beatriz Ipiña (2020). *Enseñar artes en tiempos de pandemia I*. [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/hl_7X0KgZFs
- Ministerio de Cultura Argentina (2020). *Michel Foucault, un crítico de la normalidad*. <https://www.cultura.gob.ar/michel-foucault-un-critico-de-la-normalidad-9175/>
- Romeu, V. (2010). Arte y comunicación. *Apuntes para una reflexión sobre la comunicación artística*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. https://www.researchgate.net/publication/27393005_Arte_y_comunicacion_apuntes_para_una_reflexion_sobre_la_comunicacion_artistica
- Topolanski, R. (2006). *El arte y la medicina*. <https://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/textocompleto/arte-y-medicina/>
- Villamonga, A. (2002). *La educación superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades*. Unesco. <https://silo.tips/download/la-educacion-superior-a-distancia-modelos-retos-y-oportunidades>
- Valdez, C. (Setiembre de 2020). Pandemia, educación y arte. Bitácoras desde la crisis. *Centro Cultural Bellas Artes*. <https://centroculturalbellasartes.pe/exposiciones-virtuales/pandemia-educacion-y-arte/>
- Vives, J. (3 de abril 2020). El arte en tiempos de epidemia. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200331/48219519679/arte-tiempos-epidemia.html>

LA DANZA EN LA NUEVA NORMALIDAD PANDÉMICA:

DE UNA EXPERIENCIA PERCEPTIVA COMPARTIDA A UNA EXPERIENCIA PERCEPTIVA TELETRANSMITIDA

La actual situación de confinamiento social ha hecho de la comunicación virtual un medio de interacción, necesario e indispensable en nuestras diversas formas de interrelación social. La difusión de las artes escénicas, incluida la danza, mediante dispositivos electrónicos parece ser la única posibilidad de continuar con su práctica y creación. En el presente texto, comparto algunas reflexiones y planteo ciertas interrogantes en relación a los posibles efectos que esta interacción exclusivamente virtual y tecnológica puede generar en la danza, entendiéndola como un medio de comunicación primordialmente sensorial y cinestésico.

Marlon Cabellos Izquierdo

Mg en Artes Escénicas por la PUCP¹

Tomaremos el planteamiento fenomenológico de la corporalidad que explica el movimiento como un flujo constante que vincula e integra el tiempo y el espacio, y que se presenta como manifestación misma de nuestras vivencias y experiencias con el entorno (Sheet-Johnstone, 2015). Este enfoque nos permite entender la danza como una experiencia perceptiva que el bailarín comparte con el espectador y en la que prevalece una afectación sensorial y cinética que otorga sentido al hecho comunicativo (Louppe, 2011). Abordaremos este rasgo distintivo del movimiento dentro de la dicotomía convivio-technovivio que Dubatti (2015) propone y, sobre ello, distinguiremos la experiencia presencial de la experiencia virtual del espectáculo escénico,

resaltando la importancia de atender a los cambios perceptivos y cognitivos que ello conlleva.

LA DANZA ESCÉNICA COMO UNA EXPERIENCIA PERCEPTIVA COMPARTIDA

El cuerpo en movimiento es manifestación de múltiples y entrelazadas vivencias de orden sensorial, cinestésico y cognitivo que involucra al ser humano en su dimensión más integral. Para entender mejor esta propuesta, es pertinente abordar nuestra experiencia perceptiva desde un enfoque fenomenológico, el cual rompe con la mirada mecanicista y jerárquica de un cuerpo

¹ Bailarín, coreógrafo e investigador con estudios de danza en la Escuela de Ballet San Marcos y en el Grupo de Aspirantes de Danza Universitaria (Universidad de Costa Rica). Ha participado en la Compañía Nacional de Danza de Costa Rica. Actualmente, se desempeña como docente en la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y en la Escuela Nacional Superior de Ballet (ENSB).

subyugado por la mente. La fenomenología replantea el concepto de corporalidad al considerar al cuerpo como un ámbito fundamental en el proceso de conocimiento o constitución del sentido de la realidad, y aborda la relación mente-cuerpo como parte de un todo integrado, reconociéndonos como “conciencias encarnadas”². Asimismo, la percepción tiene una importancia primordial, ya que nos pone en contacto con los objetos del entorno de modo directo y tangible, y, para que la conciencia encarnada constituya un sentido o significado del objeto dado en la percepción, es necesario que se entrelace con el movimiento. Los datos de sensación, aprehendidos en una experiencia perceptiva, involucran un movimiento vivo del cuerpo, de modo que el complejo e intrincado concepto de percepción no se puede entender más en el esquema dualista que separa mente y cuerpo³, sino que se da énfasis al cuerpo vivido (cuerpo Leib), que se constituye como órgano de voluntad y entidad material con que nos percibimos y, al mismo tiempo, percibimos al mundo comprendiendo el tiempo y el espacio de modos primordialmente vivenciales. En ese sentido, podemos decir que el movimiento surge como una manifestación de nuestros actos y vivencias intencionales, en una estrecha e incesante interacción perceptiva con el entorno y dentro de un espacio y tiempo inherentes a nuestra experiencia.

Hablamos de experiencias cinestésicas como sensaciones corporales que vivenciamos al constituir el movimiento mismo, el cual puede ser vivaz, sostenido, súbito, contenido, etc. En cualquiera de estas manifestaciones, el movimiento no se compone de partes, sino que es toda una unidad en flujo que “puede fluctuar y

cambiar de forma delicada, inquieta o repetitiva, y en ese sentido puede hacerse sucesivamente, pero ese hacer se constituye de una manera totalmente cualitativa, no cuantitativa” (Sheet- Johnstone, 2011, p. 131). Este es un rasgo muy importante: las cualidades son inherentes a todo movimiento, ya que no es posible hacer movimientos sin percibir y, al mismo tiempo, constituir una cualidad de energía específica. Las cualidades de energía que emanan y dan sentido al movimiento están íntimamente vinculadas al acto intencional bajo el cual interactuamos con el entorno, y este, a la vez, involucra una vivencia temporal y espacial que termina de definir las cualidades de energía que matizan y caracterizan a nuestros actos intencionales; por lo tanto, su naturaleza constitutiva y perceptiva está implicada en una parte muy íntima de nuestro ser, la cual puede ir desde puras experiencias sensoriales hasta experiencias afectivas y emocionales. En efecto, desde que amanecemos y empezamos el día, nuestras dinámicas cualitativas son manifestación de qué hacemos y cómo nos sentimos; por ejemplo, hay una cualitativa diferencia cinestésica entre el hecho de despertarse temprano o tarde con respecto a un objetivo: en el primer caso, podría ser un despertar parsimonioso, progresivo y relajado, y en el otro, es posible un despertar con premura, súbito y ansioso. En ambos casos, están implícitos estados emocionales: el “yo encarnado” hace manifiestos estos estados a través de diversas cualidades de movimiento. Siendo consecuentes con lo que acabamos de mencionar, seguimos el enfoque fenomenológico que Maxine Sheet-Johnstone (2015) hace sobre la danza. Ella sostiene que la danza, como arte eminentemente efímero, es un fenómeno que percibimos en tanto lo “experimentamos” (en el sentido de entrar en contacto con este fenómeno

² “Conciencia encarnada”, “cuerpo soma” o “cuerpo Leib” es un término acuñado por el padre de la fenomenología, Edmund Husserl, para referirse a su compleja naturaleza holística; el término entrelaza múltiples ámbitos: “El cuerpo se considera un principio constitutivo o trascendental precisamente porque está involucrado en la posibilidad misma de la experiencia. Está profundamente implicado en nuestra relación con el mundo, en nuestra relación con los demás y en nuestra autorrealización, y su análisis, por consiguiente, resulta crucial para nuestra comprensión de la relación mente- mundo, para nuestra comprensión de la relación entre el yo y el otro, y para nuestra comprensión de la relación mente- cuerpo” (Gallagher y Zahavi, 2008, p 135).

³ La percepción no es algo que sucede en el cerebro, sino algo que hacemos con todo el cuerpo (Noe, 2006).



en la amplitud de sus posibilidades, ya sea bailando u observando). Por lo tanto, es la experiencia vivida de un cuerpo consciente o una conciencia corpórea, tanto del que danza como del que la observa. La danza es y existe en tanto es realizada y vivida en un momento dado. Es lo que se nos presenta o aparece en ese momento (cualquier conjetura o juicio de valor sobre un espectáculo de danza, antes o después de su interpretación, será solo un conjunto de conceptos con los que se trata de describirlo, ya sea como recuerdo o expectativa; es decir, será una traducción parcial del fenómeno). La danza es un fenómeno creado en el momento en que es experimentado y vivido⁴. La danza escénica existe en tanto cuerpo de ser humano. Se trata de un dinámico y cohesivo flujo de energía. En efecto, cuando un bailarín va a bailar (ya sea improvisando o siguiendo un repertorio), lo que existe es una estructura dinámica latente en su cuerpo-memoria, pero la danza en sí aún no existe; existe en el momento de la experiencia dancística misma.

El bailarín es capaz de generar movimientos que transforman y alteran el espacio y el tiempo en escena mediante el manejo de las cualidades dinámicas inherentes al movimiento (movimientos súbitos, contenidos, densos, vivaces, explosivos, implosivos, etc.). El flujo de estas cualidades, que el bailarín siente al mismo tiempo que las constituye, es ese material, ese vínculo comunicativo que el espectador capta y aprehende al mismo instante que casi desaparece y que hace de la danza un arte efímero por antonomasia. La danza es una experiencia perceptiva compartida en todos sus aspectos, en todos sus niveles y en todos sus enfoques. El carácter efímero de la danza se debe a que su principal medio comunicativo, el movimiento, lleva también este rasgo distintivo. Laurence Louppe, al igual que Sheet-Johnstone, usa el término “reverberar” como metáfora para describir el modo en que la conciencia percibe

el propio flujo temporal del movimiento en su intrínseca dinámica cualitativa. Asimismo, Louppe se refiere a la danza contemporánea como una “poesía de cuerpo”, justamente porque el discurso lingüístico solo lo puede abordar de modo metafórico, ya que la naturaleza efímera y sensorial de la danza escapa a la aprehensión meramente conceptual y racional. Además, su percepción dentro de un mismo horizonte espacial (bailarín y espectador) genera un tipo de vínculo comunicativo único e irremplazable.

En danza esto va más lejos aún: el tipo de percepción que propone el espectáculo coreográfico es a la vez múltiple e íntimo. Múltiple porque, además de la mirada, y sin duda en mucho mayor medida que ella, son las relaciones cinestésicas las que nos ponen en relación con una obra, sus vías de creación, sus objetivos y sentido. Íntimas porque, dado que se trata de las capas sensitivas del tacto, la relación de los análisis de la percepción convocada tiene más que ver con nuestra dimensión más secreta, y a la vez más próxima a lo sensorial y a lo emocional, que con aquello que es directamente traducible en los términos racionalizantes habituales. (p. 31)

Desde este punto de vista, podemos afirmar que la danza, tanto para el que la baila como para el que la capta visualmente, es toda una experiencia perceptiva que va más allá de los marcos y referentes expresivos o estéticos dentro de los cuales está concebida y creada. En danza, el movimiento se manifiesta como una reverberación compartida entre el bailarín y el espectador. Las cualidades de energía que el cuerpo genera en el movimiento son percibidas por la conciencia del espectador como destellos de luz que reverberan sobre una superficie tridimensional que es el espacio escénico habitado y transformado por el movimiento del bailarín, y que el espectador capta primordialmente en un nivel prereflexivo.

⁴ Así también, la fenomenología nos ayuda a entender el espacio y el tiempo como aspectos inherentes a nuestra propia experiencia, a la vivencia de una “conciencia encarnada”, que, al interactuar con el entorno, se manifiesta a través del movimiento. Espacialidad y temporalidad son una “unidad múltiple o una multiplicidad unificada” (Sheet- Johnstone, 2015, p. 14).

TECNOVIVIO EN DANZA: UNA EXPERIENCIA PERCEPTIVA TELETRANSMITIDA

La danza es una manifestación artística que, al igual que el teatro y otras formas de artes escénicas, tiene como carácter fundamental lo que Jorge Dubatti (2015) llama un "convivio"; es decir, la necesaria concurrencia del artista y el espectador dentro de un mismo horizonte temporal y espacial⁵. Opuesto a este convivio, está lo que este autor llama "tecnovivio", como una experiencia "desterritorializada" que hace ajeno al intérprete de la circunstancia del espectador y viceversa: "Lo opuesto al convivio es el tecnovivio, es decir, la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica ... El teatro es [necesariamente] espacio y tiempo compartidos en una misma zona de afectación" (p. 46).

Convivio y tecnovivio se plantean como dos paradigmas que comprenden características que pueden resultar opuestas en la experiencia escénica. Hablamos de un distanciamiento que afecta la forma y los modos en que se vivencia el hecho escénico, y que hace evidente la importancia de los aspectos sensoriales y cinestésicos en la danza. Dubatti (2020) hace un paralelo entre convivio y tecnovivio: materialidad del cuerpo y del espacio / signo y virtualidad; calor de los cuerpos vivos / frialdad táctil de los dispositivos electrónicos; presencia física / presencia telemática; territorialidad (intraterritorial) / desterritorialización (interterritorial); proximidad y cercanía / distancia y vínculo remoto, etc. Observamos claramente que varios de los aspectos corporales que son

fundamento de la danza, entendida como una experiencia perceptiva compartida, se ven bastante alterados dependiendo de la modalidad bajo la cual se da este compartir escénico. Asimismo, a diferencia del cine, la radio o la televisión como medios de difusión artístico performáticas, la danza y el teatro tienen un rasgo distintivo especial: la conciencia que, tanto el espectador como el artista, tienen sobre la presencia del otro dentro de un evento único que, como repito, se lleva a cabo en una misma e irreplicable unidad de tiempo-espacio. Esta conciencia del otro, esta presencia de la otredad, tiene implicancias que resultan especiales para la danza, considerando su carácter primordialmente sensorial y cinestésico.

Considerando la dicotomía convivio-tecnovivio teatral expuesta por Dubatti, y entendiendo el hecho comunicativo dancístico como una experiencia perceptiva que el bailarín comparte con el espectador, caben las preguntas: ¿cómo se ve alterado este vínculo por medio del tecnovivio? ¿Acaso no sigo viendo un cuerpo humano en movimiento? ¿Acaso las nuevas modalidades de comunicación virtuales como el *streaming* y las plataformas de videoconferencia, capaces de congregarse a miles de personas al mismo tiempo, no nos demuestran lo prescindible de las modalidades convencionales de reunión y socialización que hasta hace muy pocos meses creíamos necesarias? La realidad virtual, las redes y las plataformas de interacción social, ahora más que nunca, se tornan altamente desafiantes a nuestros sentidos⁶. La tecnología del procesamiento de datos a velocidades cada vez más inverosímiles nos conecta de tal modo que podría parecer innecesario volver a rituales

⁵ El autor incluye también a los diversos agentes que contribuyen para dar cabida al hecho escénico, como iluminadores, tramoyistas, acomodadores, etc.

⁶ A partir de los años ochenta, el uso de la tecnología ha impactado de forma creciente y múltiple en las artes performáticas; sobre todo, en las llamadas "instalaciones", en las que el meollo del evento radica en la experiencia interactiva del espectador con la "realidad virtual". Las diversas modalidades de interacción entre lo real y lo virtual requieren el uso de dispositivos cada vez más complejos, como HMD (casco montado en la cabeza), sensores corporales, guantes, etc. Están también los bailarines virtuales que generan movimiento en base a sensores o rastreadores de movimiento de cuerpos reales, y que, bajo diversos algoritmos, pueden crear danzas y combinaciones de movimiento, etc. Hoy en día, es posible llevar a cabo experiencias inmersivas que comprenden una afectación corporal cada vez más cercana a lo sensorial y cinestésico. Danzas virtuales que "comprenden interacciones con entornos virtuales animados en tiempo real" (Boucher, 2011).





sociales interactivos en espacios compartidos. Pareciera que la proximidad y cercanía con el otro es un factor irrelevante para nuestra comunicación e interacción. Sí, pareciera. Pero hasta ahora la tecnología no nos permite sentir ese pulso vital y energético de un ser humano danzando para nosotros, danzando con nosotros. Hasta ahora los hologramas no sudan y no emanan el aliento agitado de un cuerpo en movimiento.

Como destaca Dubatti, la cercanía espacial comprende aspectos de nuestra experiencia corporal dentro del convivio que resultan irremplazables dentro del tecnovivio. La actual coyuntura de confinamiento mundial nos lleva al tecnovivio como único o principal recurso para mantener vivas las artes escénicas, pero también nos corrobora lo irremplazable de ese vínculo con un cuerpo real. En este contexto, la danza está haciendo uso de las diversas modalidades de teletransmisión, entre las que destacan las modalidades asincrónicas, como la videodanza (que comprende a la danza por animación digital); sin embargo, la que podría resultar más cercana a la experiencia de relación entre bailarín y espectador dentro de un convivio es el espectáculo de danza en *streaming* (ya que se comparte en tiempo real y constituye un espectáculo que se da de modo sincrónico). En estos eventos de teletransmisión, muchos bailarines alrededor del mundo realizan sus performances para una audiencia que los percibe por medio de una pantalla. Los movimientos que despliegan los bailarines son captados de forma sincrónica mediante tecnología HD que nos lleva el hecho escénico a casa, en pantallas gigantes (*home theatre*). Ellos bailan ante una cámara, ante un lente; nosotros observamos un cuerpo en movimiento bidimensional dentro de una pantalla. Ellos son conscientes de que bailan para alguien en alguna parte del mundo; nosotros somos conscientes de que vemos una transmisión tecnológica que nos remite a alguien que baila en algún escenario del mundo. Sin embargo, la carencia de conciencia de cercanía del otro, tanto desde la conciencia perceptiva del bailarín como desde la del espectador, marca un cambio fundamental, ya que el simple hecho de

tener conciencia de la presencia cercana del otro predispone y activa sensaciones y estados anímicos muy diversos en ambos protagonistas del hecho escénico. El *streaming*, aun siendo en tiempo real, suspende aspectos de la comunicación sensorial al no llevarse a cabo dentro de un mismo espacio.

Dubatti especifica que esta mediación tecnológica se lleva a cabo como un “tecnovivio interactivo: hombre-maquina-hombre.” Entonces, podemos decir que la danza pasa de ser una experiencia perceptiva compartida entre bailarín y espectador a una experiencia perceptiva teletransmitida. La experiencia dancística que comprende pulso vital, adrenalina, nervios, placer, emoción y furor se queda en el espacio del bailarín. El espectador, a kilómetros de distancia, puede emularla en las figuras de la pantalla de su dispositivo, pero no puede sentirla mediante ese canal sensorial que solo la proximidad espacial permite. Nuestras facultades de relación y comunicación más primarias e instintivas se ven suspendidas y coartadas; tal vez se deba a que la danza, a diferencia de otras formas de artes escénicas, requiere, de modo primordial, de la participación protagónica de nuestros ámbitos sensitivos y cinético-táctiles que remiten a una animalidad más incipiente. Hay toda una afectación instintiva que sólo se puede llevar a cabo en un cuerpo a cuerpo. Dentro de lo expuesto, surgen ciertas interrogantes: ¿cuál es la particularidad de este convivio en la danza que puede verse alterado al ser mediado por dispositivos tecnológicos? ¿Es determinante la diferencia entre un cuerpo danzante percibido de modo directo y presencial a uno mediado por dispositivos tecnológicos?

CONCLUSIONES

Un enfoque fenomenológico de la corporalidad nos permite entender la comunicación entre bailarín y espectador que se lleva a cabo en la danza escénica: una experiencia perceptiva compartida que encuentra en nuestros ámbitos sensoriales, perceptivos y cinestésicos un fundamento que explica el potencial comunicativo del movimiento, que implica, a la vez, un acercamiento territorial.



Ensayos

Es una necesidad y una primordialidad corporal irremplazable que se consume en un real compartir dentro de un aquí y ahora que nos conecta de modo único⁷.

Toda crisis humana conlleva retos y aprendizajes, y esta “nueva normalidad” comunicativa, mediada por aparatos electrónicos, nos abre nuevas posibilidades de interacción. La danza, como arte escénico, explora y explota nuevas formas de relación para poder mantenerse vigente. Sin embargo, como lo señala Dubatti (2015), serán otras las formas de afectación. Ninguna mejor o peor, ya que no existe una necesaria comparación disyuntiva o peyorativa de una respecto a la otra, pero es necesario poner en perspectiva la diferencia con aquella experiencia que nos afecta dentro un mismo territorio, justamente, para explorar con efectividad estas nuevas formas de creación y relación. La necesidad de interactuar y compartir

con el movimiento del cuerpo es propia de nuestra condición humana, así como la necesidad de comunicar mediante ámbitos primordiales que escapan a lógicas puramente racionales o de carácter linguo-formal, como lo es la danza. Estas necesidades nos llevan a ampliar, modificar y encontrar otros modos de interacción para proponer nuevas formas de creación que contemplen la participación o la colaboración de la tecnología que constituyan una alternativa a esta pérdida de los ámbitos sensoriales que la cercanía permite. Así como el cine, que, partiendo del teatro, se constituyó como un nuevo género para narrar historias, la danza puede valerse de las herramientas tecnológicas y digitales para ejecutar un cambio en los modos de creación y difusión mediante plataformas virtuales, las cuales podrían tener éxito, siempre y cuando tengan presente el rasgo distintivo sensorial y cinestésico que caracteriza a la comunicación en danza.

Referencias bibliográficas

- BOUCHER, M. (2011). Virtual Dance and Motion-Capture. *Contemporary Aesthetics*, 9. <http://hdl.handle.net/2027/spo.7523862.0009.011>
- DUBATTI, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escenicas*, 9, 44-54.
- DUBATTI, J. (2020). Entre el convivio y el tecnovivio: artes de pluralismo, convivencia y diversidad epistemológica. *Investigacion teatral: Revista de artes escénicas y performatividad*, 11(18), 17-21. <https://doi.org/10.25009/it.v11i18.2649>
- GALLAGHER, S. y ZAHAVI, D. (2008). *The Phenomenology of Mind*. Routledge.
- LOUPPE, L (2011). Poética de la danza contemporánea. Universidad de Salamanca. NOË, A. (2006). *Action in Perception*. Massachusetts Institute of Technology.
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2011). *The Primacy of Movement*. John Benjamin Publishing.
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2015). *The Phenomenology of Dance*. Temple University Press.

⁷ La nostalgia de una comunicación dancística real nos hace conscientes, ahora más que nunca, de un ámbito de nuestra esencia social y comunitaria que solo puede ser consumada dentro de un convivio. Nos hace reflexionar sobre la naturaleza festiva, carnal y social de la danza, la cual ha tenido lugar en todo grupo humano a lo largo de la historia, y que, ahora, seguramente como en otras épocas, se ve suspendida.



ARTÍCULOS





“Las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo arquetipo es internet, afectan nuestra autoconcepción, nuestras interacciones mutuas, nuestra concepción de la realidad y nuestras interacciones con la realidad”.
(Floridi, 2015).

Las plataformas digitales se han convertido en el engranaje hacia un nuevo modelo de enseñanza. Su aparición se ha conjugado con el desarrollo tecnológico de nuestros tiempos, en busca de un desarrollo sostenible y equitativo que permita la construcción de un conocimiento compartido.

Esto ha facilitado que se establezcan vínculos, contactos e intercambio de conocimientos libres de barreras, rompiendo fronteras geográficas y sociales, unidos en torno a intereses comunes, ya que el aprendizaje no se deriva de las relaciones unidireccionales, sino que se construye como consecuencia de la práctica, la interacción y la innovación. Sin embargo, también ha develado la

carencia o nula familiarización de los docentes con estos medios, lo que ha conllevado una serie de cuestionamientos y reflexiones.

Los artículos que aquí presentamos indagan en el papel de la virtualidad como alternativa para la comunicación y la enseñanza, pero también como espacio para la gestión de los procesos educativos. Asimismo, profundizan en los cambios sociales que está generando la revolución tecnológica, así como su incidencia en las escuelas superiores de arte. De igual manera, en el campo de la creación y la investigación –en especial, dentro de la formación en danza–, se revisan las condiciones en las que actualmente deben desarrollarse las tesis de pregrado en las escuelas de arte del Perú.



HERRAMIENTAS DIGITALES

(EN ESPAÑOL E INGLÉS) EN LA
EDUCACIÓN REMOTA EN LIMA
DURANTE LA PANDEMIA DE LA
COVID-19 EN 2020



**Mg. Luz del
Rosario Levano**



levanofrancialuz@gmail.com

Maestra en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo. Ha publicado artículos científicos en las revistas indexadas Propósitos y Representaciones e International Journal of Early Childhood Special Education. Ha sido colaboradora editorial del libro *Mejores gobiernos, ciudadanos felices*. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Actualmente, se desempeña como docente de la carrera de Periodismo en la Universidad Jaime Bausate y Meza, además de ejercer como correctora de estilo.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo actualizar las bases teóricas de las herramientas digitales (en español e inglés) que cobraron mayor popularidad en la educación remota en Lima durante la pandemia de la COVID-19 en 2020. Para lograrlo, se realizó una revisión descriptiva de conceptos de las variables mencionadas, tomando en cuenta trabajos de investigación con no más de 10 años de antigüedad que tuvieran el contexto peruano como eje principal. Luego de la revisión de estas investigaciones, se concluyó que las herramientas digitales se convirtieron en un elemento central para el desarrollo de la educación remota que permitió que las actividades académicas no se interrumpieran por la pandemia de coronavirus.

Palabras clave: herramientas digitales en español e inglés, educación remota, pandemia covid-19.

Abstract

This research aims to update the theoretical bases on digital tools (in Spanish and English) that gained greater popularity in remote education in Lima during the COVID-19 pandemic in 2020. In this sense, a descriptive review of the concepts of the mentioned variables was carried out taking into account research works no more than 10 years old that center on the Peruvian context. After reviewing these research works, it was concluded that digital tools became an essential element for the development of remote education, allowing academic activities not to be interrupted by the coronavirus pandemic.

Keywords: spanish and english digital tools, remote education, covid-19 pandemic.

Artículos

se refuerce el aprendizaje colaborativo y la motivación de los estudiantes, y que se logre una mejor comprensión de los contenidos abordados en clase.

Desde su punto de vista, López y Azuero (2020) señalan la comunicación educativa como el objetivo del docente que domina habilidades aptas para un entorno educativo virtual. Asimismo, enfatizan y coinciden con otros autores en que, de no realizar adaptaciones y actualizaciones, el proceso educativo se verá envuelto en prácticas simples como solo presentar diapositivas y hacer una lectura de ellas.

En el Perú, la educación superior pública y privada se vio en la obligación de utilizar herramientas digitales, ya que las clases en aula se suspendieron. Ante esta situación, es pertinente ser enfáticos en lo que significa realmente el uso de herramientas digitales, tal y como se ha mencionado líneas arriba. Granado (2019) recalca que la generación de nativos digitales puede estar dispuesta a manejar todas las herramientas que encuentre, pues sus capacidades y habilidades le permite adaptarse con mayor facilidad. Sin embargo, lo que los autores citados cuestionan es la capacidad de reflexión y elección: aquella que le permite al nativo digital discernir entre lo que puede usar y lo que no, lo que le sirve significativamente y lo que simplemente se presenta como un distractor.

Tiempo antes de que la pandemia del coronavirus llegara al Perú, Marmanillo (2019) describió que en el Instituto Certus existía un problema con la metodología de los docentes. El autor alegaba que dicha situación se debía a la poca familiaridad que los profesores tenían con las herramientas digitales, al punto de que las clases llegaban a convertirse en monólogos. Es por ello que propuso la aplicación de estas herramientas y recursos web 2.0 en la mencionada institución.





Este último caso demuestra que las herramientas digitales no son solo útiles en medio de un entorno virtual de educación, sino que también pueden ser empleadas dentro de un salón de clases, de forma presencial. Lo que en el pasado impidió su uso fue el desconocimiento.

Leturned y Viteri (2018) señalan que las herramientas digitales contribuyen a encontrar oportunidades de resolución de problemas, al permitir un acceso rápido a la información en cualquier momento y lugar. A ello, se le suma la ventaja de poder compartir dicho insumo sin mayor complicación.

Para poder entender la naturaleza de las herramientas digitales, es esencial analizar sus clasificaciones. Según Carrasco (2015, como se citó en Leturned y Viteri), existen varias clasificaciones para las herramientas digitales. A continuación, se presenta una de las más significativas, que contempla ocho tipos:

1 **CMS (Coment Management System).**

Herramientas que se encargan de la creación y administración de contenidos digitales. Su ventaja es que no demandan que los usuarios tengan amplios conocimientos en programación.

2 **Marcadores.**

Herramientas útiles para el almacenamiento de páginas web de mayor preferencia. Este grupo está integrado por los navegadores Explorer, Chrome, entre otros. La ventaja es que el usuario puede revisar el contenido de las páginas web en el momento que desee.

3 **Redes sociales.**

Herramientas que hacen posible la interacción entre usuarios con intereses en común. Sus plataformas permiten la creación, publicación y difusión de contenido. Whatsapp, Instagram,

Facebook, Twitter y otros forman parte de esta clasificación.

4 **Edición multimedia.**

Este grupo de herramientas hace posible la elaboración de contenido audiovisual. Se usan imágenes, audio y vídeo para obtener un resultado. La edición completa su procedimiento. Canva y Premiere Pro son dos ejemplos claros de este grupo.

5 **Publicar 2.0.**

Grupo de herramientas que le ofrece a los usuarios la posibilidad de compartir información de una forma simple. Google Drive es, tal vez, la herramienta más usada de este grupo.

6 **Acortadores de URL.**

Este grupo facilita el proceso de compartir enlaces de contenido digital, al reducir su número de caracteres.

7 **Discos de almacenamiento virtuales.**

Herramientas que permiten almacenar cantidades significativas de información. Estas reemplazan a los discos o memorias externas físicas. Mega, iCloud y Dropbox son las más recomendadas.

8 **Streaming.**

Son herramientas que ofrecen la posibilidad de transmitir un evento en tiempo real, como programas de televisión y radio, y los innovadores podcasts. Las plataformas Livestream y Periscope forman parte de este grupo de herramientas.

En esta clasificación, destacan, sobre todo, las redes sociales y la edición multimedia. Por ejemplo, los docentes pueden aprovechar las opciones que ofrece Facebook para generar interacción con sus estudiantes. Canva y Premiere







Mg. Luz del Rosario Levano

Pro también son de gran utilidad, tanto al momento de generar contenido audiovisual para los estudiantes como al asignar trabajos individuales o colaborativos; ambas se presentan como buenas alternativas para dejar fluir la imaginación y la creatividad.

Como parte de la nueva realidad nacional, el sector universitario se vio obligado a integrar distintos tipos de herramientas digitales. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2020) inició su periodo académico con Google Classroom (para anuncios y tareas) y Google Meet (para videoconferencias). De otro lado, la Universidad de Lima (2020) inició sus actividades académicas con las plataformas Blackboard Learn y Blackboard Collaborate. Otras casas de estudio de nivel superior optaron por Zoom o Microsoft Teams. A medida que ha pasado el tiempo, las plataformas han ofrecido mejores ofertas que benefician la interacción entre docentes y estudiantes.

En este contexto, ha salido a la luz la importancia del dominio del idioma inglés, ya que hay herramientas que presentan sus características e instrucciones en dicha lengua extranjera. No se trata de traducir cada una de las indicaciones; muy por el contrario, tanto docentes como estudiantes deben estar capacitados para evitar complicaciones y aprovechar las herramientas que realmente les sean útiles. Muchas veces, al enfrentarse a una herramienta en inglés y no dominar el idioma, dejan de tomarla en cuenta.

EDUCACIÓN REMOTA

La educación remota no apareció como consecuencia de la llegada de la pandemia por la COVID-19; esta modalidad tiene orígenes en el siglo XVIII, y su inclusión en los sistemas ya existentes fue controversial e innovadora a la vez. Canavoso (2014) señala que la educación a distancia en América Latina se expone a dos tipos de marginalidades: cultural y jurídica. La primera de ellas

es descrita como aquella que se manifiesta en opiniones que desmerecen la calidad de la educación a distancia o la ponen en tela de juicio, pues aseguran la imposibilidad de aprender sin proximidad física. Sin embargo, aquellos que se atreven a opinar de la misma sin haberla integrado como parte de su educación revelan sus prejuicios. La segunda marginalidad se refiere al poco accionar en el aspecto legislativo; es decir, la falta de gestión y generación de proyectos o normas legales que han impedido dar paso a esta modalidad en la educación.

Ante dicho escenario, es necesario contextualizar tal afirmación a la realidad peruana. El 15 de marzo de 2020, el entonces presidente de la República del Perú, Martín Vizcarra, anunció el inicio de la cuarentena obligatoria, la cual demandaba que la población se quede en casa. Ya se había descubierto el primer caso de coronavirus en el país y dicha medida se tomó para salvaguardar la salud de los peruanos. En ese sentido, las actividades educativas en los dos primeros niveles también se vieron interrumpidas. Si bien la alternativa para Primaria y Secundaria fue el programa *Aprendo en casa*, dicha oportunidad no se creó para el sector universitario. Días después, el Ministerio de Educación (2020) comunicó que las universidades tenían la potestad de continuar sus actividades, siempre y cuando salvaguardaran y aseguraran el cuidado de su personal docente y de sus estudiantes. Al conocerse dicho comunicado, las universidades optaron por evaluar la aplicación de la educación remota. Es por ello que se cambió la fecha del inicio de clases e incluso algunos institutos optaron por no desarrollar el ciclo académico 2020-I. Una vez que se tuvieron las herramientas digitales para hacer posible la impartición de clases, los docentes y estudiantes se prepararon para enfrentar un nuevo reto de adaptación. Vale indicar que las decisiones que se tomaron se rigieron a las normativas que establece la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Palominos, García y Martínez (2020) consideran que la educación remota es aquella que exige un nivel alto de autonomía por parte de sus participantes, además de organización y responsabilidad. Se busca tener la atención de los estudiantes en todo momento, ya sea durante la sesión de clase virtual o con el material que se les proporcione para reforzar la temática.

Para los peruanos, aún resulta novedoso estar inmersos en la educación remota y sigue existiendo preferencia por la educación presencial. Sin embargo, parece haber un esfuerzo para que la población entienda que hay propuestas que no se pueden pasar por alto. En esa línea, la Universidad Privada del Norte (2020) establece que “hay innovaciones imposterables y en el gremio académico existe consenso respecto a que la educación remota representa una alternativa importante para transformar los procesos formativos...” (párr. 4).

En suma, y en referencia a las dudas sobre la calidad de esta alternativa, García (2020) asegura que “la educación remota puede ser de igual o mayor calidad y exigencia que la presencial. Sucede que esto no depende de la modalidad, sino de las buenas o malas prácticas” (“¿Cómo realizar una educación a distancia de calidad?”, párrafo 2). Es justamente esta afirmación la que debe ser tomada en cuenta, ya que resulta complicado exigir calidad inmediata cuando la gestión del sector educativo no se enfoca en una oportuna capacitación de sus integrantes.

Para muchos docentes universitarios, el escenario de una educación remota en medio del contexto de una pandemia afectó su desenvolvimiento. En algunas ocasiones, la inserción a esta modalidad fue prematura. En otros casos, hubo preparación y capacitación para quienes no estaban familiarizados con el sistema, lo que obligó a las autoridades a retrasar el inicio de clases. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Ingeniería anunció el inicio de clases no presenciales con fecha 18 de mayo (*La UNI inicia sus clases no presenciales desde el 18 de mayo, 2020*), mientras que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos inició su período académico el 8 de junio.

“La educación remota es aquella que exige un nivel alto de autonomía por parte de sus participantes, además de organización y responsabilidad.”

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la realidad mundial y las acciones ejecutadas en el Perú, se puede afirmar que la educación superior universitaria, regulada por la Sunedu, se vio obligada a ser parte de una transformación positiva. Además de ello, se adelantó lo que iba a ser necesario en un futuro no muy lejano. La pandemia de la COVID-19, más allá de sus lamentables consecuencias en el sector salud, permitió que el sector educativo se vea inmerso en un contexto diferente al tradicional.

En ese sentido, se hizo una pausa a las alocuciones presenciales de los docentes y a la interacción entre estudiantes, y se dio paso a la educación remota. Para ello, hubo que familiarizarse con las herramientas digitales, las cuales

ya existían, pero a las que no se les otorgaba importancia por cierta negación a conocerlas o por no dominar el idioma inglés (transversal a ellas).

Tanto docentes como estudiantes se enfrentaron a un nuevo reto y tuvieron dos opciones: formar parte del grupo que recibió capacitación de calidad o aprender individualmente durante la ejecución de esta nueva modalidad.

De no haber sido por la implementación de la educación remota en el sistema educativo de nivel superior, el sector se habría perjudicado al perder un año de actividades académicas. Esto, a su vez, habría provocado pérdidas de oportunidades laborales y de especialización para los estudiantes que buscan superación profesional.

Referencias bibliográficas

- Canavoso, A. S. (2014). La educación a distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. *VEC. Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 66-73. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7476/8530>
- Dubouloy, M., Gimeno, C., Grillo, L., Marrari, A., Massimo, A. y Prado, A. (2016). *Nuevas herramientas digitales: hacia una educación tecno- participativa*. [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de la Matanza]. <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/229>
- García, O. (30 de marzo de 2020). *Educación a distancia: una estrategia global frente a la pandemia*. Punto Edu. <https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/educacion-a-distancia-una- estrategia-global-frente-a-la-pandemia/>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Resed. Revista de Estudios Socioeducativos*, (7), 27-41. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Leiva, J. y Moreno, N. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: experiencias y herramientas didácticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31, 1-18. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/291534>
- Leturned, R. y Viteri, J. (2018). *Herramientas digitales educativas en el rendimiento académico*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36399>
- López, D. y Azuero, A. (2020). Tendencias pedagógicas y herramientas digitales en el aula. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), 16-39. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.286>
- López, M. y Bernal, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/3265/2955>
- Marmanillo, J. (2019). *Aplicación de las herramientas digitales y recursos web 2.0 para el logro de competencias digitales de los docentes del Instituto de Educación Superior Privado de Formación Bancaria - Lima, 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3141>
- Mercader, C. y Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *Redu. Revista de docencia universitaria*, 15(2), 257-273. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/7635/9191>
- Ministerio de Educación (24 de marzo de 2020). *Comunicado – A la comunidad universitaria*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes- publicaciones/462446-comunicado-a-la-comunidad-universitaria>
- Palominos, M., García, L. y Martínez, V. (2020). El virus que coronó la vulnerabilidad de la formación remota en la educación Chilena y Colombiana. *Revista FULL Investiga*, 1, 16-19. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3105>
- Realidad.PE (28 de abril de 2020). *La UNI inicia sus clases no presenciales desde el 18 de mayo*. <https://realidad.pe/educacion/la-uni-inicia-sus- clases-no-presenciales-desde-el-18-de-mayo/>
- Soto, J. y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 20-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547027>
- Universidad de Lima (19 de agosto de 2020). *'El Comercio' destaca plataformas virtuales utilizadas por la ULIMA*. <https://www.ulima.edu.pe/ulima/noticias/el-comercio-destaca- plataformas-virtuales-utilizadas-por-la-ulima>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (8 de junio de 2020). *Más de 30 000 estudiantes inician hoy sus clases virtuales en la UNMSM*. <http://www.unmsm.edu.pe/noticias/ver/mas-de-30000-estudiantes- inician-hoy-sus-clases-virtuales-en-la-unmsm>
- Universidad Privada del Norte (17 de agosto de 2020). *Educación remota: el futuro que la pandemia adelantó*. <https://blogs.upn.edu.pe/rectorado/2020/07/17/educacion-remota-el- futuro-que-la-pandemia-adelanto/>



*EL ARTE COMO
CRITERIO DE
EXCELENCIA*



Erika Languasco Calderón



elanguascocalderon@gmail.com

Licenciada en Educación Artística con especialidad en Folklore. Es miembro asociado del Consejo Nacional de Danza del Perú. Ha formado parte del Ballet Folclórico Nacional del Perú así como del conjunto Nacional de Folklore de la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas. Actualmente dirige y asesora artísticamente Elencos de Danzas Folclóricas para diversas empresas públicas y privadas.

Resumen

La enseñanza y la investigación superior del arte son contradictorias en nuestro país. Por lo general, responden a modelos extraños cuyos pros y contras hemos asumido como conflictos propios. Los cambios sociales que están generando las revoluciones tecnológica y digital también han incidido en la formación de estas disciplinas. En este artículo, las exponemos para hacer visibles los referentes teóricos que las sustentan y las nuevas alternativas teóricas que las impulsan a un protagonismo social cada vez más influyente en la constitución de los seres humanos y en el mantenimiento del equilibrio social. En adición, reconocemos el impulso que les han proporcionado las artes creativas para su resignificación social y para su inserción en otras disciplinas, que las necesitan para fomentar sus procesos creativos.

Palabras claves: educación, arte, investigación, ciencia, creación

Abstract

Higher art education and research is very contradictory in our country. In general, responds to strange models whose pros and cons we have assumed as inner conflicts. The social changes that the technological and digital revolutions are generating have also influenced the formation of these disciplines. In this article, we expose them to make visible the theoretical references that sustain them and the new theoretical alternatives that drive them to an increasingly influential social role in the constitution of human beings and in the maintenance of social balance. In addition, we recognize the impulse that the creative arts have provided for its social resignification and for its insertion in other disciplines that need them to promote their creative processes.

Keywords: education, art, research, science, creation

La formación superior artística en el Perú transita por los mismos míseros senderos de toda la educación superior. Quizá –¿quién sabe? – por algo peor; porque, a las deficiencias de las otras formaciones superiores, suma la carencia de legitimidad social. En este sentido, encontramos en los documentos de gestión de este tipo de instituciones un conjunto de limitaciones en los enfoques teóricos que creo que es urgente atender.

Este artículo, entre didáctico e histórico, está concebido para ofrecer referencias más precisas respecto a los presupuestos teóricos que subyacen a los modelos de arte, de manera que los involucrados dispongan de una bibliografía más afín a sus propósitos en sus procesos formativos.

En principio, nos ubicamos en el debate de los años 60 del siglo pasado, en el que los procesos de transmisión de conocimiento estaban en cuestión, para luego realizar un recorrido por las principales corrientes del arte. Al mismo tiempo, nos introducimos en las relaciones tan marcadas que se han tejido, en las últimas décadas, entre los cambios sociales y los tipos de arte que los representan; y, sobre todo, en el debate contemporáneo respecto a la conversión del arte en objeto de investigación científica. Es evidente que abundan las reflexiones sobre si el valor del arte está en la obra, en la genialidad del autor, en los procesos creativos o de constitución de la obra de arte, o en la interacción de los materiales de trabajo con el genio creador.

Al debate se suman los temas de investigación artística y, sobre todo, los vasos comunicantes o similitudes entre la investigación científica y la creatividad artística.

Por mi preocupación en la producción de conocimiento en las instituciones superiores –

en particular, en las de formación artística–, considero importante desbordar los acostumbrados análisis respecto a sus debilidades y ofrecer argumentos en los que se denote que la investigación en el arte es un tema de mucha actualidad que debería ser un rubro a incentivar y que es hora de ir al encuentro de un país que, históricamente, ha creado su propio capital artístico y cultural.

EVOLUCIÓN DEL ARTE

Enseñar el arte ha sido en sí mismo un tema de intensos análisis desde los años 60 del siglo XX; algunos más acertados que otros y sin olvidar que el tema tiene sus particularidades forzadas por el contexto político. *Investigar en arte* es en sí una aporía según la cual, y de manera generalizada, se interpreta que la investigación en esta materia pasa irremediablemente por el análisis y la valoración de la obra de arte. Volveremos sobre ello más adelante.

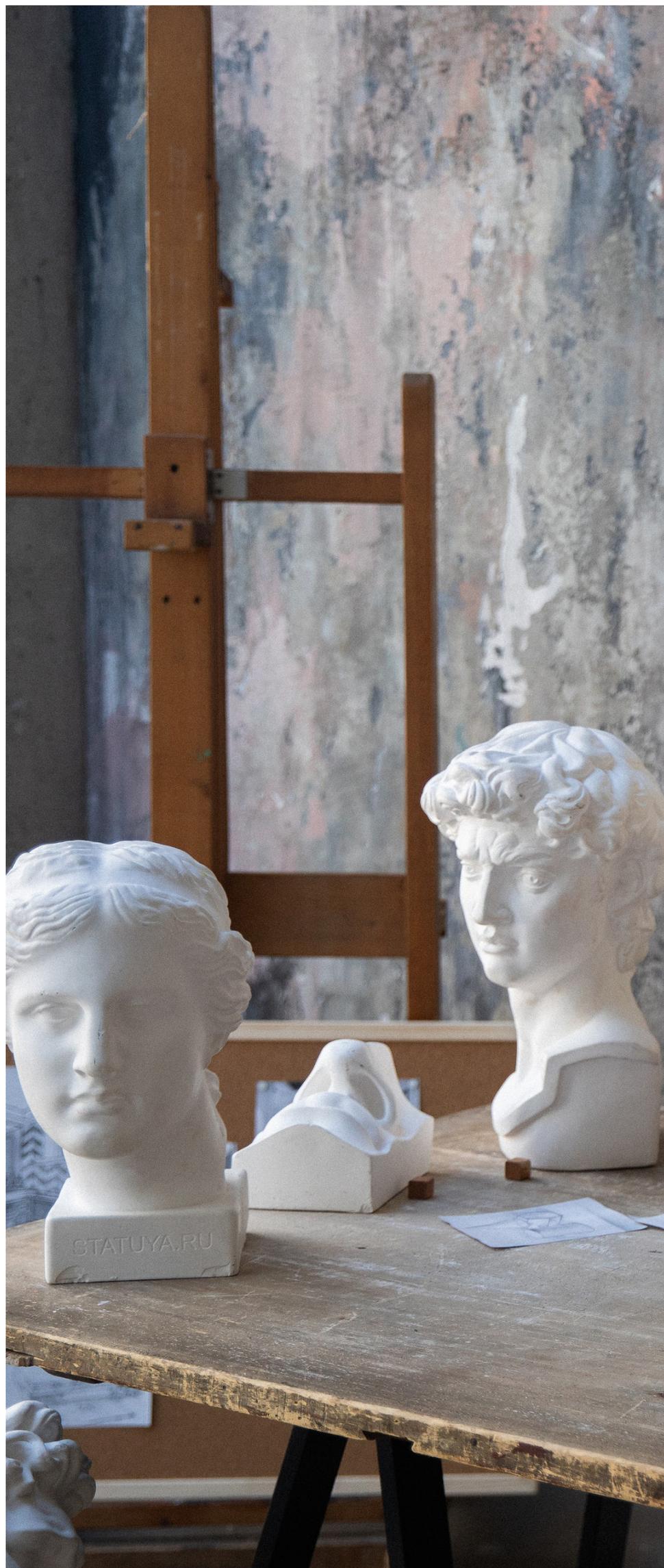
Lo cierto es que, en nuestra contemporánea enseñanza reglada del arte, conviven varios modelos educativos que, en ocasiones, chocan frontalmente. Todos los modelos responden a ideas contextuales y coyunturales (algunas de las cuales reaparecen en periodos de grandes transformaciones filosóficas, económicas y políticas) sobre el sentido del arte que, lógicamente, generan paradigmas. No obstante, hay que tener en cuenta que estos paradigmas son respuestas pedagógicas a necesidades y condiciones específicas de orden social y cultural. Entre los siglos XVII y XIX, el arte academicista consideró la esencia del arte desde una perspectiva mimética. En los principios del siglo XX, varias perspectivas entraron en conflicto: para algunos, el arte era una forma significativa, resultado de un orden formal; para otros, era la expresión de un ser genial y único; y para algunos otros, tenía la función de estetizar la vida cotidiana y, por lo tanto, mejorarla.

Artículos

En los años 60, en el ámbito internacional, se impuso un modelo basado en investigar sobre el propio concepto de arte y el estudio de las disciplinas artísticas. En la década de 1980, el debate sobre la enseñanza del arte contemporáneo se centraba –en un contexto internacional– en la operatividad de la educación basada en las disciplinas. La vanguardia ya se había institucionalizado; 20 años habían bastado para convertirla en el arte oficial, hegemónico y normativo. En esta época, otros agentes del arte –muchos de ellos también implicados en la enseñanza del arte: historiadores, artistas, críticos y estudiosos– discutían sobre las repercusiones que iba a producir la introducción de disciplinas como la estética, la historia del arte y la crítica, e incluso los estudios fílmicos, la arquitectura y la teoría fotográfica, más cuando estas estaban sufriendo su propio proceso crítico interno.

Ciertas ideas modernas empezaron a ponerse en cuestión y otras muchas empezaron a ser consideradas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (sin entrar a analizar su alcance económico-político ni su papel central en la reorganización global) han marcado centralmente a las artes visuales. Aceptamos la idea de que la computadora puede ser usada con fines artísticos, y esta aceptación nos obliga a reconocer la necesidad de reflexionar sobre las concepciones universales del arte y a plantearnos la posibilidad de que estas manifestaciones sean solo la expresión de particularidades vinculadas con realidades espacio-temporales.

La ausencia de patrones estilísticos comunes y de paradigmas consensuados constituyen los signos exteriores de estas transformaciones profundas en el ámbito de la cultura: la arquitectura, la fotografía, el cine, la pintura, la escultura, la literatura, etc... Suzy Gablick (1984) afirmaba que los enormes cambios de paradigmas habían llevado a una enorme falta





de criterios consensuados en las artes y la crítica artística (p. 56). La teoría posmoderna aportó importantes modificaciones de contenido y sentido a cada disciplina artística; sin embargo, lo más importante es que planteó cómo se diluyen los límites que las separan.

La historia de las ciencias, como la historia de la educación artística y su investigación, está basada en la idea de progreso. No obstante, Thomas Kuhn introdujo un concepto que la puso en tela de juicio. Para Kuhn (1970), este progreso científico, racionalista e ilustrado estaba jalonado de conflictos que obligaban a plantearse paradigmas más complejos que define como “logros científicos universalmente reconocidos que durante un tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales” (p. 53). Tanto en las ciencias como en las artes, la idea de progreso significaba el paso de un paradigma a otro de signo distinto; cada nuevo paradigma obligaba a liquidar los que le precedieron. Pero esto no significa progreso ni en el caso de las ciencias ni en el de las artes.

La investigación en bellas artes también ha estado determinada por estos mismos avatares.

Hay que señalar que, en las fuentes bibliográficas trabajadas, encontramos, por un lado, autores que, aunque demuestran interés en la investigación en el campo de las artes, proponen que nos cuestionemos que aquello que hacen los artistas no debemos llamarlo investigación o, por lo menos, que debemos complejizar el problema. En este sentido se enfoca la investigación de McLeod y Holdridge (2006) en *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*. En contraste, Verwoert et al. (2011), en *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*, generan un diálogo muy productivo en torno a las

cuestiones relacionadas con la investigación artística, como en qué consiste, cuál es su método, de dónde toma sus modelos, qué facultades moviliza... El objetivo es determinar la validez del concepto de investigación artística.

Otros autores proponen abarcar esta complejidad, no desde un campo cerrado y propio, sino desde un enfoque interdisciplinario; en este sentido, es destacable *Research in Art & Design Education: Issues and Exemplar*, recopilado por Richard Hickman (2008). En esta línea también se pronuncian Efland, Freedmann y Stuhr (1996), quienes analizan “cómo y por qué han ganado predicamento las ideas posmodernas en las humanidades, las ciencias sociales, la historia del arte y en el discurso actual de los educadores profesionales” (p. 18). Cuestiones como ¿qué es el arte? y ¿cuál es su finalidad? les obliga a preguntarse, a su vez, cuál es la finalidad de la educación y la investigación artísticas. De esta investigación, se desprende que parece consensuado entre numerosos autores que la finalidad del arte es “la construcción de la realidad”, sea esta representada o ficcionada. La realidad es pura construcción social y la finalidad de la enseñanza del arte, desde este punto de vista, es contribuir a la comprensión del panorama cultural y social. En ese sentido, Efland, Freedmann y Stuhr sostienen que:

El principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. Estos mundos son representaciones creadas a partir de cualidades estéticas de los medios artísticos. Para entender cómo estas cualidades llegan a producir significado, es preciso que los estudiantes se enfrenten a ellas en su propia experiencia con diferentes medios. (p. 125)

Por otro lado, hay contribuciones de investigadores de renombre internacional que exploran una amplia gama de temas en la educación artística, destacando los problemas y las ventajas

“Es necesario otorgar la mayor importancia, no solo a la conservación del patrimonio artístico, sino también a su creación, a la fuerza cultural de la educación estética del ciudadano y a la capacidad integradora del arte para ofrecer perspectivas globales y no cerradas en versiones disciplinares o presupuestos ideológicos particulares”

propias de este marco de investigación, como el libro de Barret y Bolt (2010), *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*, una valiosa herramienta de formación para la investigación. Este libro se esfuerza por elaborar metodologías, afirmar la importancia del contexto y de los resultados, y hacer hincapié en el proceso de investigación. Otro libro a señalar, también a modo de manual, es *International Handbook of Research in Arts Education*, de Liora Bresler (2007). En esta línea, asimismo, hay que incluir la propuesta de Quaresma et al. (2010), *Investigação em arte: uma floresta muitos caminhos*, que ofrece un abanico de opciones y posibilidades sobre temas y campos de investigación en las bellas artes.

Asimismo, Marín, De Laiglesia y Tolosa (1998), en *La investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate*, se preguntan ¿cómo, ¿qué y por qué se investiga en bellas artes? Aunque es un libro referido a las tesis doctorales en las facultades de Bellas Artes, existen algunos aportes interesantes sobre la investigación en el campo artístico.

Centrados también en nuestro territorio, es destacable, por un lado, el libro de Rodríguez y Fuente (2007), *La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos (2007-2015)*, que puede considerarse, no solo como un documento que ayuda a ordenar y aclarar la trayectoria investigadora en el marco de la universidad, sino también como una guía para la investigación en bellas artes que aborda la naturaleza de esta disciplina perfectamente tramada dentro de las estructuras de la institución pública donde se enmarca, corroborando, sin ningún género de dudas, que la creación artística se configura como una labor investigadora de imprescindible necesidad en el desarrollo del conocimiento contemporáneo. Por otro lado, la investigación llevada a cabo por Robles (2008) en *Investigación artística: propuesta de entorno y participación. IVAC y tiempos de acción paralela* nos presenta dos propuestas de investigación artística que van encaminadas a mostrar la situación del arte como forma de integración entre el medio tecnológico, el artista como usuario y el concepto de percepción o apreciación artística. En suma, son dos respuestas tangibles a diferentes propuestas que tienen en común, en el ámbito artístico actual, una

vinculación clara entre ciencia, avances tecnológicos y visión del artista.

Tal y como indicamos al inicio de este apartado, investigar en arte es entendido generalmente como un proceso de análisis y valoración de la obra de arte. Por lo tanto, el arte como objeto de estudio no es privilegio de los creadores; más bien, podemos afirmar que se considera que no es una actividad esencial en la creación artística, sino una actividad propia de disciplinas como la estética, la historia del arte, la filosofía, la semiótica del arte, la sociología del arte y la antropología del arte. En todo caso –y partiendo de esta concepción–, para la elaboración de obras, se reserva una parte de la investigación del creador a los procesos técnicos y, por lo tanto, formales; obviando que, dentro de la enseñanza artística, también tiene lugar un trabajo que se mueve entre la innovación y la reflexión, y que, a partir de los procesos experimentales, pone en marcha nuevos conocimientos creativos con los que ayuda a la cultura y a transformar el lenguaje visual de la sociedad.

Consideramos que, en la mayoría de los casos, el objeto básico de la investigación en bellas artes es el mismo proceso de trabajo, ya que el propio hecho artístico lleva implícita la reflexión en la propia elaboración, comportando todas las ramificaciones, estructuras e interrelaciones que se puedan hacer desde dentro del propio proceso hacia todo lo que lo rodea: la obra de arte comporta el hecho de la globalidad; es decir, la formulación de una idea o acción que es nueva y valiosa, y que es un centro en una multiplicidad de relaciones internas y externas en relación con otros segmentos de la cultura, del pensamiento y de los discursos artísticos en general.

Varias publicaciones recientes se postulan en este sentido. Caduff, Siegenthaler y Wälchli (2010), en *Art and Artistic Research: Music, Visual*

Art, Design, Literature, Dance, defienden una nueva concepción en la que los propios artistas actúan como investigadores y presentan sus conclusiones en forma de obras de arte. Esta práctica se ha establecido firmemente en las universidades europeas, pero hasta el momento ha provocado solo una leve respuesta por parte del público. Lo que distingue a la investigación artística del mero arte y qué contribución puede hacer al mundo del arte son temas que trata este libro.

Asimismo, García et al. (2008), en la conocida publicación *En torno al arte*, se centran en propuestas que han hecho algunos profesionales del arte a través de sus propias experiencias y sus investigaciones.

Incluso hay autores que van más allá y defienden que la investigación basada en las artes está permitiendo que estudios de múltiples disciplinas utilicen métodos de visibilización de la información que permiten representar las experiencias que los métodos tradicionales no pueden capturar. En este sentido, es recomendable *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*, de Patricia Leavy (1975). Por otra parte, Baronet y Eisner (2011), en *Arts Based Research*, exploran las formas en que la investigación basada en las artes solicita la recreación de las dimensiones del mundo.

Es necesario otorgar la mayor importancia, no solo a la conservación del patrimonio artístico, sino también a su creación, a la fuerza cultural de la educación estética del ciudadano y a la capacidad integradora del arte para ofrecer perspectivas globales y no cerradas en versiones disciplinares o presupuestos ideológicos particulares. La tradición cultural otorgó al arte unas prerrogativas de excelencia cultural ligadas a una triple misión: transmisión de la memoria cultural, representación de valor y expresión de la singularidad y dinamización social.



Para avanzar en el camino de la excelencia, las universidades españolas, por ejemplo, apuestan por el desarrollo de una investigación de calidad. En este sentido, el 4 de octubre de 2010, la Secretaría General de Universidades y el Instituto de Arte Contemporáneo firmaron un convenio para “fomentar la elaboración de modelos de excelencia, que integren aspectos vinculados con la sensibilidad artística interdisciplinar entendida como núcleo fundamental de la educación ciudadana y de la cultura” (Ministerio de Educación y Secretaría General de Universidades, 2010, p. 4). Lo que aquí se busca es el reconocimiento de la experiencia artística como una experiencia de conocimiento imprescindible para un modelo de excelencia integrador y cooperativo entre universidad, sociedad y empresa. Los autores plantean que la creación artística comparte con la investigación científica muchos aspectos; especialmente, si comparamos las artes con las fases iniciales de una investigación científica, antes de que la imaginación creativa se inserte en los aspectos específicos de la disciplina a la que sirve (sus exigencias metodológicas, epistemológicas y praxiológicas). En ambas, insisten, se trata de una observación cuidadosa del mundo, de actos y miradas creativas, del propósito de transformación, del uso de modelos abstractos para comprender el mundo y de la aspiración a elaborar obras de relevancia universal. En efecto, el investigador y el creador comparten no pocas actitudes y métodos.

La biología cognitiva y la pedagogía han advertido que la elaboración plástica ofrece una formación integradora de todas las capacidades humanas, por lo que constituye una fuente educativa nuclear para todas las competencias –lingüísticas, lógicas, matemáticas, espaciales, corporales, emocionales. Las artes son interdisciplinares no porque incluyan muchas modalidades disciplinares, sino porque

desarrollan operaciones cognitivas que se encuentran en la encrucijada común de cualquier disciplina... la experiencia plástica establece “modelos de aprendizaje” por descubrimiento que resultan cruciales en diferentes entornos y niveles de formación.

Las obras de arte se presentan entonces como capaces de proporcionar competencias inducidas.... Dado que las obras no transfieren un contenido o un mensaje concreto del que la obra sería un mero vehículo neutral, sino que transmiten una experiencia, en tanto logran una transposición entre la vivencia del autor y la del espectador Las obras de arte constituyen un gran depósito del saber humano, ofreciendo una valiosa información simultánea técnica, simbólica, emocional, vivencial.... Y al mismo tiempo, insertan las innovaciones científicas y tecnológicas en el contexto de las significaciones simbólicas, de la historia de la cultura y del plano del valor patrimonial. De este modo, la creación artística ofrece al mundo empresarial posibilidades insospechadas de desarrollo y un enriquecimiento simbólico de los “programas” tecnológicos. Esta doble aportación –hacia el futuro como vector de innovación, y hacia el pasado como vector cultural– vertebrada las agregaciones entre creatividad, patrimonio y empresa. (Ministerio de Educación y Secretaría General de Universidades, 2010, pp. 7-9)

Las industrias creativas constituyen un componente cada vez más importante en las economías actuales basadas en el conocimiento. Pero, no solo contribuyen al crecimiento económico y a la creación de empleo, sino que también actúan como elementos vehiculares en la transmisión de la identidad cultural, aspecto esencial en la difusión y promoción de la

“La creación artística comparte con la investigación científica muchos aspectos; especialmente, si comparamos las artes con las fases iniciales de una investigación científica.”

diversidad cultural. Además, favorecen el desarrollo de otras áreas: transporte, turismo, inversiones... Por estas razones –y por haberse convertido en principales actores de la comunicación dentro de cada país y entre las naciones–, la radio, la televisión, el cine, los discos, los videos e internet adquieren enorme importancia para la cohesión social y política.

Las teorías culturales y artísticas (Bourdieu, Eco) demostraron largamente que la creación cultural se forma también en la circulación y recepción de los productos simbólicos. Es necesario, entonces, dar importancia en las políticas culturales a esos momentos posteriores a la generación de bienes y mensajes, o sea al consumo y apropiación de las artes y los medios masivos. (García, 2001, p. 4)

Pero no son suficientes las tecnologías avanzadas para facilitar la circulación transnacional y el consumo popular. Hay que trabajar por el sentido público de la creatividad cultural. La oferta académica, por lo tanto, debe reflejar esta tendencia con nuevas titulaciones de grado y máster.

CONCLUSIONES

- 1.** Hemos demostrado que el sector creativo todavía es poco considerado; no obstante, la importancia de las industrias creativas en las actividades económicas nacionales es un factor clave en el desarrollo y expansión económica de nuestro país.
- 2.** El reconocimiento del arte como un campo de saber implica el reconocimiento del carácter experimental de la carrera de Bellas Artes en todos sus niveles, pero también el reconocimiento de las fortalezas del sistema del arte –museos, galerías, artistas contemporáneos– como agentes que configuran los modelos de excelencia para la ciudad del futuro.
- 3.** Este reconocimiento también implica una consideración profunda sobre las condiciones del arte como investigación, como agente social y como creación patrimonial; y sobre las condiciones óptimas y posibles para la indagación artística.

Referencias bibliográficas

- Baronet, T. y Eisner, E. (2011). *Arts Based Research*. SAGE Publications.
- Barret, E. y Bolt, B. (2010). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. I. B. Tauris.
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer.
- Caduff, C., Siegenthaler, F. y Wälchli, T. (2010). *Art and Artistic Research: Music, Visual Art, Design, Literature, Dance*. Scheidegger & Spiess.
- Efland A., Freedmann K. y Stuhr P. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós
- Gablick, S. (1984). *¿Ha muerto el arte moderno? / Is Modern Art Dead?* Hermann Blume.
- García, A., Mayor, J., Morgado, B. y Robles G. (2008). *En torno al arte*. Visión Libros
- García, N. (marzo de 2001). *Economía y Cultura: Los Países Latinos en la Esfera Pública Transnacional*. Conferencia en el Seminario Internacional OEI Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización, Paris, Francia.
- Hickman, R. (2008). *Research in Art & Design Education: Issues and Exemplar*. Intellect Ltd.
- Leavy, P. (1975). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- Marín, R., De Laiglesia, J., Tolosa, J. (1998). *La investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate*. Grupo Editorial Universitario.
- McLeod, K. y Holdridge, L. (2006). *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Secretaría General de Universidades (2010). *El arte como criterio de excelencia*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.iac.org.es/wp-content/uploads/2011/02/CEI.-El-arte-como-criterio-de-excelencia.pdf>
- Quaresma, L., Rosa F. y Ramos J. (Coord.) (2010). *Investigação em arte: uma floresta muitos caminhos*. Centro de Investigação e Estudos em Belas- Artes.
- Robles, G. (2008). *Investigación artística: propuesta de entorno y participación. IVAC y tiempos de acción paralela*. Visión Libros.
- Rodríguez, M. y Fuentes, S. (2007). *La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos (2007-2015)*. Universidad de Vigo, Servicio de Publicaciones.
- Verwoert, J., Sadr, N., Echevarría, G., García, D., Lesage, D. y Brown T. (2011). *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Museu d'Art Contemporani y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.



*LA INVESTIGACIÓN
EN LAS ESCUELAS
DE ARTE DEL PERÚ*



Mg. Xavier Fuentes Ávila



xfuentesavila@gmail.com

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias del Deporte por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Docente en la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en las cátedras de Juegos Motores y problemática Sociocultural y Económica del Perú. Ha publicado artículos sobre temas de educación y discapacidad en revistas científicas indexadas.

Resumen

El propósito del artículo es describir las condiciones actuales dentro de las que debe desarrollarse la investigación de pregrado en las escuelas de arte del Perú. Se puntualiza algunas particularidades de la formación en danza. Como antecedente, es revisada la legislación universitaria de finales del siglo XX y su repercusión en la situación actual. Se revisa los alcances de la Ley Universitaria vigente y los intentos de adaptación producidos en la universidad peruana. Se identifica las principales limitaciones para el desarrollo de la investigación en los estudios de pregrado en general y en las escuelas de arte.

Palabras claves: universidad, investigación, arte.

Abstract

The purpose of the article is to describe the current conditions within which undergraduate research should be developed in the art schools of Peru. Some features of dance formal education are detailed. As a precedent, the university legislation of the late twentieth century and its impact on the current situation is reviewed. The scope of the current Ley Universitaria as well as the adaptation efforts produced in the Peruvian university are reviewed. The main limitations for the research development in undergraduate studies in general and in art schools are identified.

Keywords: university, research, art.

la educación universitaria y conseguido profesionales con formación científica. Lo que se hizo, en cambio, fue elevar los niveles de tolerancia a la mediocridad, produciendo un importante número de bachilleres sin rumbo.

El problema no fue generado únicamente por la exoneración de la exigencia de investigar en la universidad, sino también por todo el conjunto de medidas que favorecieron la creación de universidades privadas en calidad de sociedades anónimas comerciales (SAC), sin infraestructura mínima, sin docentes y con exámenes de admisión que no medían nada. Esta lesión a la investigación científica, como es natural, se extendió hacia los posgrados. Legiones de nuevos bachilleres, urgidos por obtener un “cartón” más, para no ser víctimas de la desocupación, accedieron a las maestrías enfrentándose por primera vez a la investigación científica en la universidad. No es materia de este artículo examinar lo que ocurrió en la investigación producida en las maestrías y doctorados de la universidad peruana, pero es fácil inferir que una universidad –lesionada por la carencia de recursos, la pobreza monetaria de sus estudiantes y docentes, y la flexibilización y mercantilización demente de su legislación– no pudo producir fácilmente tesis de calidad.

LAS EXIGENCIAS DE LA ACTUAL LEY UNIVERSITARIA

La herencia que recibió el siglo XXI produjo una alta inseguridad en la masa de universitarios peruanos, que asciende a más de 1 200 000². Muchos no lograron nunca salir con éxito de la tortuosa tarea de plantear el problema de investigación, en una universidad que, por obra del Decreto Legislativo N.º 739, fue eximida durante 23 años de la responsabilidad de formar investigadores en los estudios de pregrado.

Y que no se diga que la tesis era exigida para optar el título profesional, pues la tesis era una de tres opciones a elegir. La segunda: “haber prestado servicios profesionales durante tres años consecutivos en labores propias de la especialidad. Debiendo presentar un trabajo u otro documento a criterio de la Universidad”. La tercera: “cualquier otra modalidad que estime conveniente la universidad”.

En estas condiciones de desastre para la investigación, salió a la luz la Ley Universitaria 30220, que exige el trabajo de investigación para la obtención del bachillerato y la tesis, o el trabajo de suficiencia para el título profesional. Esta nueva norma debía sacar a la universidad peruana de la mediocridad científica fomentada por la legislación anterior; sin embargo, a pesar de haber transcurrido ya más de seis años desde su publicación, la mayoría de las universidades peruanas no tienen plenamente definida una estrategia para adaptarse a la nueva (o ya no tan nueva) exigencia. La adecuación es lenta. Prueba de ello es que, en agosto de 2019, año en que debía comenzar a exigirse el trabajo de investigación para el bachillerato, la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) dispuso, a través de una noticia en su página web, que dicha exigencia se posponía un año, salvo “en el caso de que la universidad hubiera adecuado sus planes de estudios a la Ley Universitaria y, de forma facultativa, los hubiera aplicado”. Curiosamente, la noticia no fue refrendada por ningún documento oficial, a pesar de los requerimientos hechos a la SUNEDU.

Complementariamente, en 2016, se publicó el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos optar grados académicos y títulos profesionales – RENA-TI, en el que se precisan los límites dentro de los cuales se entiende la investigación univer-

² Datos al año 2017, recuperados del Instituto Nacional de Estadística e Informática (<https://www1.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>).



sitaria. El documento, notablemente perfectible, contiene pautas para cautelar la originalidad de la investigación universitaria que instan al uso de herramientas tecnológicas para evitar el plagio. Es en ese tiempo que irrumpe Turnitin, una de las plataformas digitales más conocidas para detectar la similitud entre el trabajo revisado y las fuentes halladas en internet, imponiéndose en el mercado. Lamentablemente, a pesar de ser una herramienta con importantes bondades para guiar la producción académica de los estudiantes, en la mayoría de los casos se usa únicamente para determinar el índice de similitud del informe final de investigación; el límite de este índice, que el alumno no debe exceder, es establecido absurda y arbitrariamente por la propia universidad. Téngase en cuenta que existen buenos y originales trabajos que exceden los caprichosos límites de la universidad, así como malos trabajos llenos de plagio que presentan bajos índices de similitud.

LUGAR Y RESPONSABILIDAD DE LAS ESCUELAS DE ARTE

Ese es el difícil panorama en el que están obligadas a sobrevivir las escuelas de arte pertenecientes al régimen universitario. El panorama es más complejo para el arte que para la mayoría de las carreras. La preocupación por determinados temas de investigación tiene motivaciones que exceden monumentalmente cualquier afán personal o local. Al respecto, será necesario estudiar el brillante ensayo *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Khunn (2006) para comprender que hay temas de investigación que, sin aparente justificación, atraen a la comunidad científica mundial durante largos períodos, con el consiguiente descuido de otras áreas temáticas. De esta manera, ciertas verdades temporales pueden inspirar apasionamientos y tercas defensas en los científicos, así como otras áreas del saber y verdades inaceptadas deberán esperar largamente hasta tener un sitio dentro de la investigación científ-

ca. Una rápida revisión de las principales bases de datos académicas y científicas permite constatar las diferencias notables entre la cantidad de publicaciones sobre el arte (específicamente, la danza) y la cantidad de publicaciones sobre otras áreas de la cultura humana que sí gozan del interés de la comunidad científica, tales como la química, la biología o la medicina.

Además de esas veleidades de los hombres de ciencia, tenemos actualmente, más que nunca, la imposición del poder económico que todo lo compra y que, desde hace milenios, decide qué actividades humanas deben privilegiarse y cuáles impedirse. No es casual que, hace cuatro siglos, Galileo hecho prisionero fuera obligado por la Inquisición católica a decir en contra de sus propias investigaciones que la Tierra no se movía y que era el centro del universo. Tampoco es casual que, a mediados del siglo pasado, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación sobre la física del átomo haya ocupado las principales preocupaciones y logrado importantes avances como nunca. O que hace más de 100 años ya fuera posible la construcción de vehículos con energía solar, a pesar de lo cual Nikola Tesla, su inventor, fuera maltratado, y sus descubrimientos, silenciados.

Las revistas indexadas no son indiferentes a esta dinámica; los investigadores, tampoco. Además, tomando en cuenta el contexto local, la presión por publicar en un medio de divulgación científica también tiene relación con el pago que uno puede obtener en la actividad profesional. ¿O acaso no es cierto que, ahora, publicar en Scopus o Web of Science incrementa notablemente el puntaje en la calificación del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC), aumentando la empleabilidad de autores y coautores; y que las coautorías (y hasta las autorías) de artículos científicos y patentes se someten al trueque y la venta en ese singular e inhumano mercado de pseudociencia en el que comercian ávidamente muchos do-

“El panorama es más complejo para el arte que para la mayoría de las carreras. La preocupación por determinados temas de investigación tiene motivaciones que exceden monumentalmente cualquier afán personal o local.”

centes de la universidad peruana? La investigación en arte debe moverse en este hábitat. La opción más limpia y moral es nadar a contracorriente.

La danza, como objeto de formación e investigación universitaria, tiene particulares características, entre las cuales señalaré dos que, en mi opinión, son principales:

1. Mientras que la mayoría de carreras universitarias están centradas en el desarrollo cognitivo y, en menor medida, en el dominio de algunas técnicas de movimiento, como las del cirujano o el profesional de la rehabilitación física, por ejemplo, la formación del artista o el docente en danza compromete, esencialmente, movimientos corporales totales, suyos y/o de sus aprendices. Obviamente, una visión integral del asunto obligaría a considerar no solo el perfeccionamiento de las técnicas de movimiento del estudiante de danza, sino, de modo principal, un alto desarrollo intelectual, pero hay un sesgo en la formación profesional que provoca una deficitaria formación académica y científica. Algunas veces, tal déficit es exhibido con la arrogancia de quien se piensa un especialista experto en asuntos no teóricos, como

si la danza no ameritara profunda teorización e investigación científica. A esta familia pertenecen, por ejemplo, las carreras de docentes y artistas en danza folklórica, ballet, profesores de Educación Física, entrenadores deportivos y otros.

2. A la actividad corporal propia de estas carreras profesionales, se suma la intensa actividad emocional comprometida. Finalmente, la danza es movimiento que expresa emociones; no es admisible la actividad dancística exenta de contenido emocional. El deporte y el juego motor son generadores de respuestas emocionales de alta intensidad; el perfil del estudiante de Educación Física promedio deja manifiesta tal condición. Por ello, la actividad académica queda muchas veces postergada, nublada o confundida por el peso determinante de las intensas actividades motriz y emocional. Cabe pensar en la posibilidad de reestructurar los currículos de estas carreras para lograr, en primer lugar, una formación transversal de las habilidades para la investigación científica, lo que se conoce como investigación formativa; y, en segundo lugar, un mejor manejo de los procesos de autorregulación emocional y hábitos de estudio.

³ La actual modalidad de educación no presencial está siendo aprovechada por la falta de escrúpulo de quienes, sin ningún reparo, agrupan a los estudiantes en aulas virtuales de 100 (¡o cientos!) de estudiantes.





DETECTANDO VICIOS

Turnitin

Las plataformas digitales antiplagio ofrecen importante información que, en manos de los docentes, asesores y revisores de tesis adecuadamente capacitados, podría facilitar el proceso de elaboración de los trabajos de investigación. Sin embargo, al desconocer las posibilidades que ofrecen tales herramientas, generalmente se usan para determinar un porcentaje máximo de similitud tolerable en una tesis. El grueso error radica en confundir similitud con plagio. La similitud entre una tesis y las investigaciones publicadas en internet no es solamente admisible sino además deseable, puesto que el saber científico es acumulativo y no hay investigación que no deba considerar ideas contenidas en publicaciones previas.

En el caso de Turnitin, los propios capacitadores que envía la empresa se esfuerzan (quizá no lo suficiente) en dejar clara la diferencia entre plagio y similitud. Además, explican que no existe un índice de similitud que ayude a determinar niveles de calidad en un informe de investigación. El informe obtenido por el software antiplagio es solo un conjunto de datos que por sí mismos son inaceptables como indicadores de calidad. Pero un uso competente los convierte en importantes elementos para guiar la labor del docente, del asesor de investigación, del revisor y del propio tesista.

Con penosa frecuencia, el estudiante que excede el porcentaje es obligado a disminuir ese valor. En muchos casos, se insta explícitamente a parafrasear todo lo que haya sido detectado como coincidencia por el software. Y, como no podía ser de otra manera, también hay sitio en el mercado para quienes pueden ser contratados para bajar el porcentaje a precios según el marchante. Esto de ninguna manera incrementa la originalidad ni el valor intelectual del documento.

Al respecto, son urgentes tres medidas. La primera ya ha sido señalada: utilizar los softwares, con todas sus bondades, durante el proceso, y favorecer su acceso directo a estudiantes y docentes. La segunda es dejar de creer que el control estricto es la medida principal para mejorar la originalidad y calidad de las investigaciones, pues ningún afán centrado en controlar la calidad de un producto dará buenos resultados si no hay una preocupación previa por orientar adecuadamente el proceso de su elaboración. La tercera es dejar de creer que la tesis debe ser un documento voluminoso, pues este criterio no fomenta nada más que la elaboración de tesis llenas de verborragia y plagio encubierto.

La todopoderosa matriz de consistencia

El punto de partida de toda investigación es la toma de decisión sobre el problema de investigación, a partir del cual se genera una serie de elementos como las variables o categorías, el enfoque, el diseño, la población y otros que suelen colocarse en una tabla muy popular en la universidad peruana: la matriz de consistencia. Su uso tan extendido la ha convertido en una herramienta infaltable desde el plan o proyecto hasta el informe final. Suele ser el primer producto que se pide al tesista, su carta de presentación y el filtro fundamental desde el cual se le juzga y corrige. Craso error.

El investigador de cualquier nivel debe tener como dotación principal una sólida fundamentación teórica respecto del asunto que pretende investigar y, además, estar en capacidad de exponer estos fundamentos y verbalizarlos razonablemente. Esto permitirá una mínima seguridad en la ruta a seguir. Un docente que cuente con alguna experiencia como investigador sabe que, a falta de eso, cualquier traspié teórico o metodológico hará tambalear o tumbará las iniciativas del tesista más entusiasta. Ninguna ma-

“Cabe pensar en la posibilidad de reestructurar los currículos de estas carreras para lograr, en primer lugar, una formación transversal de las habilidades para la investigación científica, lo que se conoce como investigación formativa.”

triz de consistencia puede reemplazar la conversación seria y profunda con el estudiante; ninguna matriz sirve más que la exigencia de revisar otros estudios y de leer detenidamente la teoría disponible. Cuando se conozca al estudiante gracias a tratar con él tales asuntos, recién se tendrá certezas sobre la viabilidad de una idea de investigación y se podrá hablar sin precipitación del contenido de la matriz.

Corregir la matriz de consistencia sin conocer a fondo la idea de investigación y su fundamento es un autoengaño colectivo: profesor y alumnos contentos por haber logrado una tabla de buena presentación formal que su autor no puede fundamentar sólidamente. Poner por delante la matriz de consistencia es sobrevalorarla; es como poner el arado delante de los bueyes.

“El profesor ha cambiado mi tema”

La responsabilidad de enseñar los cursos de investigación obliga al docente a actuar con mucha flexibilidad y espíritu autoformativo. No es extra-

ño que un estudiante con particular experiencia o buen nivel de información plantee un problema de investigación que esté lejos del dominio del docente. Aunque suene a “verdad de Perogrullo”, en este caso lo que corresponde al docente es acopiar información, estudiar, aprender y ofrecer al estudiante orientación acorde con el tema de su interés. Sin embargo, sucede con más frecuencia que se induzca o fuerce un cambio de problema o tema de investigación a fin de economizar esfuerzos en la enseñanza. Necesariamente, se debe tener en cuenta que, cuando el tema despierta el interés del investigador, pueden emprenderse importantes esfuerzos académicos. Con frecuencia, el abandono de la tesis se debe al desinterés por el tema.

En caso fuera necesario cambiar el tema de investigación, es fundamental que el estudiante comprenda a cabalidad las razones de tal medida. En contraparte, el fracaso académico está asegurado si: (i) el cambio ha sido discutido únicamente a nivel de la matriz de consistencia; (ii) el cambio obedece a limitaciones en la formación del docente y en desmedro del interés del es-

“Sin graduados, no hay escuela; sin investigación, no hay graduados.”

tudiante, (iii) el cambio ha sido planificado para ofrecer, a continuación, una tesis en venta. Aunque este último parezca un argumento exagerado, quien haya caminado un poco dentro de la investigación universitaria conoce esta verdad.

CONSIDERACIONES FINALES

Si este artículo es leído por el profesor universitario común, puede llegar a sentir la indignación e impotencia propias de quien debe trabajar con grupos de 50 o más estudiantes, y no puede personalizar la orientación a los jóvenes, por más buena voluntad que ponga en juego. El sistema universitario no debe soslayar una condición previa para la formación de investigadores: contar con aulas racionalmente numerosas. En el esfuerzo por lograrlo, son amenazas a combatir: el espíritu mercantil muy frecuente en la universidad privada promedio y la mezquindad e indiferencia igualmente frecuentes en la burocracia universitaria estatal³. Desde el otro extremo, se cuenta con una imprescindible fortaleza: la limpieza ética

de muchos docentes y funcionarios. Ninguna ley, por más restrictiva o punitiva que sea, logrará gobernar el fuero interno de miembro alguno de la comunidad universitaria. La norma legal es nada en comparación con la norma moral.

El arribo a los últimos semestres de estudios debería significar para el estudiante el arribo a un aceptable nivel de pensamiento científico. Esto se facilita con una suficiente cantidad de horas de aprendizaje y una secuencia de asignaturas de investigación que permitan profundidad y continuidad. La implementación de la investigación formativa es ya, afortunadamente, un intento serio en más de una universidad peruana. Su implementación general es una necesidad académica básica.

Todo parece indicar que no hay marcha atrás en los procesos de licenciamiento y acreditación⁴. O las escuelas de arte se adaptan o perecen. Sin graduados, no hay escuela; sin investigación, no hay graduados.

³ En momentos en que se concluía la redacción de este artículo, se produjo la vacancia de la Presidencia de la República. Se instaló a un presidente por seis días, tiempo en el cual la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso aprobó una muy discutible extensión del bachillerato automático por el año 2020 (*Congreso: Comisión de Educación aprueba bachillerato automático para universitarios, 2020*). Se temió la desarticulación de la SUNEDU y la precipitada creación de cinco nuevas universidades privadas. El presidente actual ha mostrado discrepar con ese propósito. No ha dejado de ser un momento crítico para la universidad peruana.



Referencias bibliográficas

- Congreso: *Comisión de Educación aprueba bachillerato automático para universitarios* (21 de noviembre de 2020). El Peruano. <https://elperuano.pe/noticia/108016-congreso-comision-de-educacion-aprueba-bachillerato-automatico-para-universitarios>
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley N.º 23733 de 1983. Por la cual se norma la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. 8 de diciembre de 1983.
- Ley N.º 30220 de 2014. Por la cual se norma la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. 9 de julio de 2014.
- Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales – RENATI de 2016. Por el cual se pautan y precisan los límites dentro de los cuales se entiende la investigación universitaria. 6 de setiembre de 2016 (modificado el 26 de diciembre de 2019).
- Sunedu. (28 de agosto de 2019). Sobre la obtención de grados académicos. <https://www.sunedu.gob.pe/sobre-obtencion-de-grados-academicos/>



NUEVAS REFLEXIONES





La educación artística y los desafíos metodológicos del enfoque corporal han sido abordados desde diversas miradas y perspectivas. El cuerpo como tal se integra y expande desde diferentes disciplinas que lo necesitan para poder crear y ejecutar. Además, en la actualidad, deja la presencialidad para habitar la virtualidad.

Desde un acercamiento metodológico e histórico, revisamos propuestas que abordan y reflexionan en torno a la reinención o redefinición de la educación en estos tiempos. Por ejemplo, tenemos un estudio de caso en el que el autor, desde un enfoque cualitativo, explora cuál es la perspectiva metodológica de un docente de ballet en Lima, Román Quiche, quien dirige sesiones virtuales de danza a un grupo de estudiantes adultos (30 a 40 años) que no tienen la intención de profesionalización, sino de bienestar a través del movimiento.

Finalmente, nos adentramos en el mundo de la ópera como un arte que involucra la voz humana, la teatralidad y el movimiento dancístico; es decir, que conlleva un trabajo íntegro corporal. ¿Y qué mejor ejemplo de esto que la obra del compositor Jean-Baptiste Lully, un adelantado a su tiempo? En este mismo campo, repasamos y resaltamos la importancia del trabajo íntegro corporal en la ópera. Al fusionar acción dramática, canto, danza, música sinfónica, escenografía y montaje teatral, la ópera es considerada la máxima expresión de las artes escénicas.

“*Educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje.*”

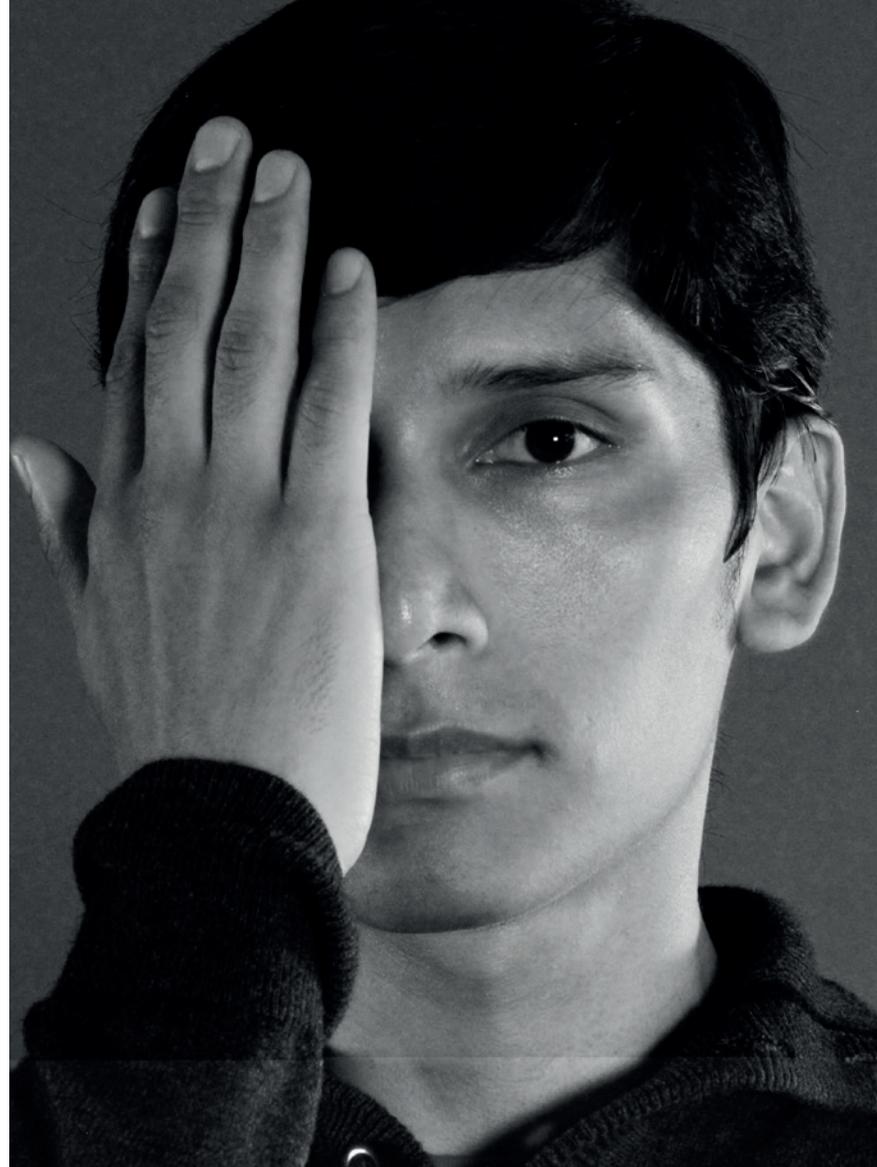
(Nuere, 2002, 84)

ADULTOS, *BALLET* Y VIRTUALIDAD: APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE UN PROFESOR DE DANZA

Luis Ángel Bejarano¹

✉ lbejarano@ensb.edu.pe

Bachiller en Docencia de Danza Clásica por la Escuela Nacional Superior de Ballet



Puede existir la creencia de que la práctica del *ballet* solo debe iniciarse a temprana edad, principalmente con fines de profesionalización escénica. No obstante, estudios como el de Ali-Haapala et al. (2019) se apartan de la perspectiva antes mencionada, atendiendo a un grupo humano distinto: adultos que aprenden danza clásica por afición.

El presente texto sigue esta línea de pensamiento, sobre todo en consideración de las condiciones de educación a distancia durante el 2021. Desde un enfoque cualitativo, se explora de una manera breve cuál es la perspectiva metodológica de un docente de danza en Lima, Román Quiche, quien dirige sesiones virtuales de *ballet* a un pequeño grupo de estudiantes adultos (entre los 30 y 40

años), quienes comparten las clases con algunos jóvenes. Ellos no manifiestan una intención de profesionalización, más sí la búsqueda de bienestar a través del movimiento.

Una práctica de enseñanza dirigida a población adulta se sostiene dentro del paradigma contemporáneo de la educación continua (López-Barajas et al., 2009), el mismo que justifica la indagación académica hacia procesos de formación adecuados para las diferentes etapas de la vida. A su vez, la situación educativa generada por efecto de la pandemia dispone a reflexionar sobre los alcances de la labor docente (Yébenes, 2021), especialmente en un ámbito como el de la danza, arte viva a través herramientas virtuales en los tiempos recientes.

¹ Cuenta con Estudios de posgrado en Artes Escénicas en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Integró el Ballet de Cámara de la Escuela Nacional de Ballet y participó en diversos colectivos independientes, como en la compañía de danza inclusiva Kinesfera. En el 2020, fue ponente en el II Congreso Interuniversitario de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático. Actualmente, se desempeña como tutor de lenguaje en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y colabora como documentador dentro del grupo artístico Qs Danza.

Para elaborar este ensayo, se ha recogido la experiencia de un docente de *ballet* a través de una entrevista semiestructurada, que se aplicó durante una comunicación personal el sábado 10 de julio del 2021. La información recabada se presenta, se organiza y se analiza en torno a ejes temáticos, en los cuales se reflexiona a partir de la voz del colaborador como fuente primaria.

PRESENCIALIDAD Y VIRTUALIDAD

Un punto de partida interesante es el trabajo de Dubatti (2015), quien ha pensado recientemente cómo lo presencial y lo virtual interactúan con las artes escénicas, sobre todo desde el lugar contemporáneo del teatro. El autor señala la diferencia entre lo que denomina convivio (la coincidencia *in situ* entre audiencia/artista durante el acontecimiento escénico) y tecnovivio (el contacto, por intermedio de herramientas tecnológicas, entre audiencia/artista de modo sincrónico o asincrónico durante el acontecimiento escénico mediado). Al considerar estos conceptos en el contexto de crisis por coronavirus, surge el ánimo de indagar cómo el mundo del *ballet* vive el encierro y, en específico, de qué manera se manifiestan sus prácticas educativas a distancia en el caso de Perú.

Desde el 2020 hasta mediados del 2021, la sociedad peruana experimentó un confinamiento social como medida de protección contra el avance de la pandemia. Así, las actividades del sector educativo comenzaron a desarrollarse de una manera remota (Tafur y Soria-Valencia, 2021). Dejan la presencialidad para habitar la virtualidad. El ámbito de la danza no fue la excepción. Escuelas y talleres tuvieron que adaptar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las posibilidades de la modalidad virtual, es decir, haciendo uso de formas de

tecnovivio. La Escuela de Ballet Román se encontró involucrada en estas circunstancias.

SOBRE EL ESPACIO DE ENSEÑANZA

En el 2019, la Escuela de Ballet Román (IG: @ballethuacho) fue fundada cerca al centro de Huacho por Román Quiche², bachiller en Docencia por la Escuela Nacional Superior de Ballet (ENSB). Desde entonces, ha desarrollado clases de ballet y danza contemporánea, dirigidas a jóvenes y adultos. Como menciona el actual director de este espacio, «fue importante para mí [la creación de la escuela], porque así puedo dedicarme a lo que más me gusta, sobre todo en mi ciudad natal. Además, creo que no hay muchos talleres de *ballet* en Huacho, así que me gusta verla crecer, llegar a más personas y que cada vez sea más profesional para mis estudiantes».

Siguiendo esta perspectiva, la escuela Román posee actualmente un salón habilitado para el trabajo pedagógico, en otras palabras, acondicionado con espejos en las paredes, piso de linóleo, equipos tecnológicos, entre otros recursos. A mediados del 2022, culminó la remodelación de la sala de clase, lo que ha permitido continuar mejorando sus condiciones. Con cerca de 5 personas a su cargo entre docentes y apoyo logístico, la escuela Román desarrolla las actividades de enseñanza principalmente los fines de semana, cuando el director retorna de Lima a Huacho. En cuanto a la dimensión práctica, el trabajo en clase está permeado por la formación en danza recibida.

INFLUENCIAS

Román reconoce que su modo de enseñar *ballet* se nutre de los estilos anteriormente adquiridos en su etapa de estudiante de la ENSB. «En la Escuela,

² Si bien Román se desarrolla como profesor, es importante divisar el panorama mencionando que él asume también un rol de coreógrafo. Es director de la compañía de *ballet* contemporáneo Instinto (IG: @instintodanza), la cual ha producido ya propuestas para espacios escénicos convencionales y virtuales (YouTube: Compañía de Danza Instinto). Sería relevante, en un futuro, indagar de qué manera el trabajo de creación en danza contemporánea influye en los procesos pedagógicos en *ballet* que Román dirige y viceversa.





tuvimos una enseñanza diversa, ecléctica, con una metodología basada en la escuela rusa [Vaganova], pero también profesores con escuela cubana; otros que fueron discípulos de maestros franceses o ingleses, así que todo eso tiene que haberme influenciado a la hora de enseñar».

A partir de esto, menciona que su metodología de enseñanza mantiene un enfoque de adaptación: «Creo que también [la ENSB] está desarrollada para los estudiantes peruanos, al biotipo peruano. Eso también trato de hacer eso yo, aplicar lo que considero mejor para el cuerpo de mis alumnos».

¿Cómo Román se apropia y aplica las influencias recibidas? Al ser docente de *ballet*, es necesaria la proximidad directa con el cuerpo a fin de favorecer la transmisión de conocimiento dancístico (Berg, 2016). Por ello, la responsabilidad de cuidado es imperativa, no solo en un nivel técnico-físico, sino profundamente holístico. En este sentido, integrando los requerimientos de adultos en sesiones vía transmisión virtual, es relevante reconocer la naturaleza de una sesión de *ballet* en construcción continua con la recepción que puede tener en los estudiantes. Por ello, a través de la experiencia de la escuela Román, se destacan algunos tópicos.

RESPECTO POR EL CUERPO

Cuando era alumno de *ballet*, Román reconoce que su falta de condiciones físicas para la práctica profesional del *ballet* fue un hecho que diferenció su aproximación personal a la danza. «Empecé tarde, a los 20 años más o menos, así que ya era un poco grande para aprender *ballet*. Yo era físicamente duro, o sea, no tenía mucha flexibilidad. No es igual un niño que un adulto». Un comentario así suscita la pregunta de cómo este aspecto vivido puede haber influido en la praxis docente.

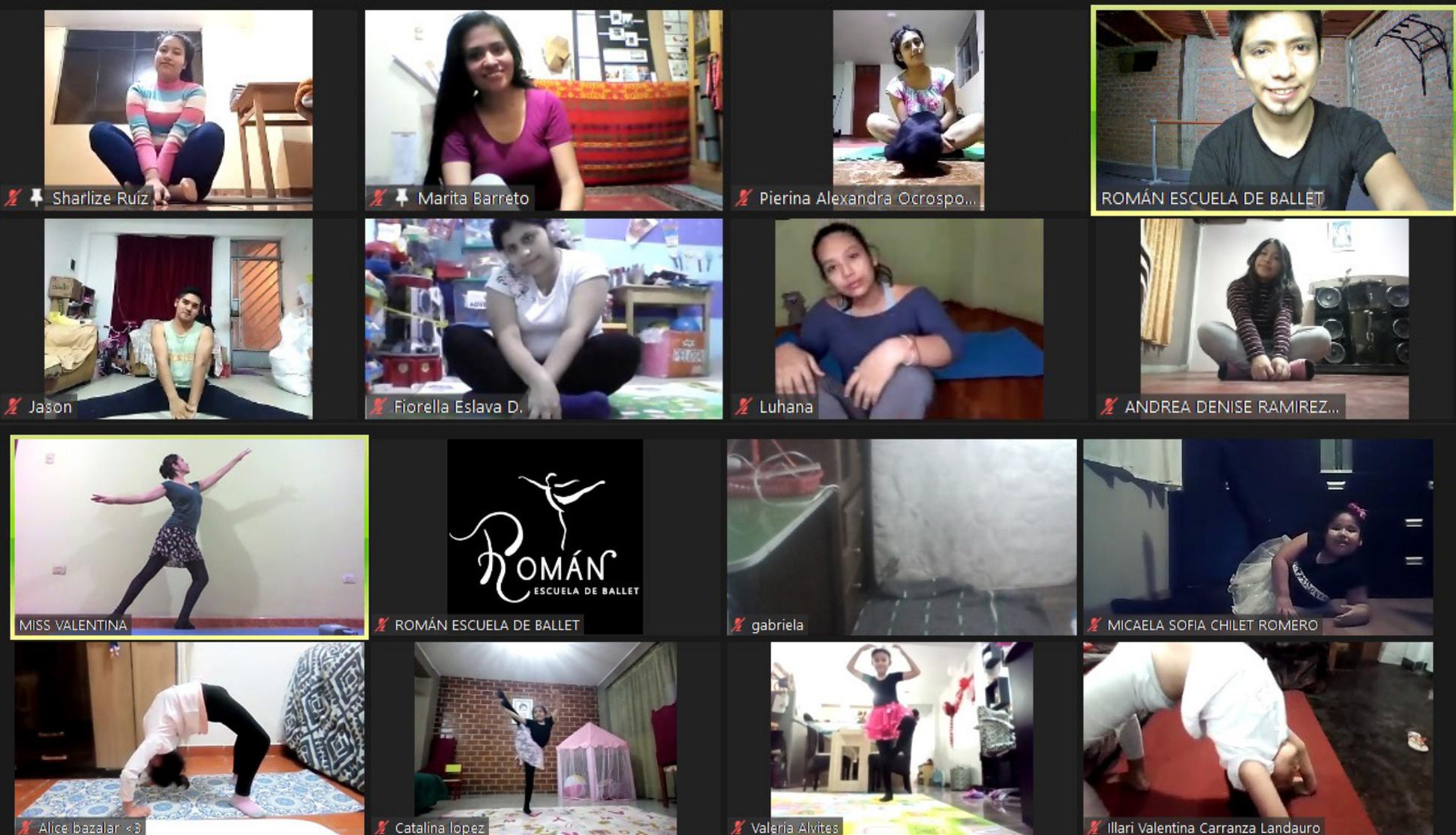
En general, ya desde la perspectiva de maestras como Vaganova (1945) o recientemente en Huamaní (2018) y Rodríguez (2020), se sugiere que las situaciones que

un bailarín conoce desde su experiencia corporal, y que sería capaz de revisar críticamente, pueden influenciar de qué manera el artista del movimiento construirá una pedagogía posible para su propia corporalidad, existencia encarnada con la potencia de impactar en otros futuros bailarines. A fin de comprender esta idea con mayor profundidad, se cita a Vaganova:

Al salir de la escuela yo luché mucho con mis brazos, que eran pésimos “¡Los brazos! ¡Los brazos!”, me decían todos, pero nadie me explicaba y demostraba qué era lo que tenía que debía hacer con “mis brazos” [...] Comparando, observando, buscando en mí misma nuevas cualidades entré en la segunda mitad de mi actividad escénica con mi técnica bien formada. Digo “mi técnica” pues, modestia aparte, ella no repite ni imita ninguna escuela, siendo el resultado de diferentes influencias. (p. 23)

La experiencia de Román como alumno sin condiciones convenientes para el *ballet* profesional parece haber migrado hacia un enfoque cuidadoso de la fisicalidad de los adultos, quienes generalmente ya no poseen las mismas facilidades de un menor. «Al principio yo era duro [sin flexibilidad] y poco a poco fui entendiendo que, aunque no se note mi movimiento muy perfecto, debo hacer *ballet* con técnica, con las condiciones físicas que poseo, y eso también trato de enseñarles [a mis estudiantes adultos]».

Las sesiones de danza dirigidas a adultos se concretarían, entonces, a través de un tratamiento respetuoso de las condiciones particulares de cada alumno y en situación de igualdad. Sin descuidar la transmisión adecuada de la técnica y arte del *ballet*, la valoración de la corporalidad se torna más pertinente debido a que, como menciona Román, el público objetivo de su escuela son personas que no siempre mantienen continuidad en clases. Ello obliga mantener la atención a las necesidades del alumno. Y, en el caso de los



adultos, generalmente, son estudiantes que buscan tener una experiencia de aprendizaje valiosa, pero fundamentada en el bienestar, como ya ha sido reflexionada por Acevedo (2012).

CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA DE *BALLET* A DISTANCIA

En la virtualidad, ¿de qué manera interviene Román desde su rol de profesor de *ballet* para adultos? Principalmente, busca evitar lesiones. «Como no puedo tocarlos, no puedo saber con precisión si están moviéndose bien colocados. Tengo que mirarlos principalmente a través de la pantalla, así que trato

de no sobreexigirles. Lo que hagan debe ser bien hecho. Al menos, deben tener mayor consciencia de los ejercicios básicos».

Precisamente, Román menciona que los ejercicios que prioriza son los que se pueden realizar en el suelo y los de barra, no los de centro, sobre todo porque se trata de adultos sin mucha experiencia en cuanto a destreza física. Para iniciarlos en la danza clásica, Román propicia acondicionamiento físico sobre el suelo. En estos, los estudiantes deben movilizar sus pies, las piernas, estiradas de acuerdo con las convenciones del *ballet*. Introduce algunas series de abdominales. «Así también van ganando resistencia y activando su cuerpo». Trata de que calienten los brazos y la espalda de manera lenta y con diferentes velocidades, sin dejar de elongarse.

En la barra, enfatiza la ejecución de los plié, una serie básica de *battements* y *port de bras*. «Como no estamos en persona, trato de que no roten mucho las piernas para evitar lesiones, pero sí que sientan que tienen una buena pisada y flexiones adecuadas para que no se maltraten las rodillas, en dirección de las puntas de los pies y manteniendo el eje. Igual los veo en la pantalla para que esté todo en orden. Les enseño las posiciones básicas de pies (primera, segunda y tercera posición) e igual de brazos (primera, segunda, tercera)». Román comunica que es importante acompañar las acciones corporales con la respiración y la música. «Esto contribuye a incorporar el ritmo, porque no es bueno que el estudiante se mueva por mover; sus acciones deben ir acompañadas por las cuentas de la música sin abandonar el ritmo de la respiración. Así, aunque no estén realizando pasos o movimientos muy elaborados (pues no existe el espacio propicio), los alumnos están aprendiendo aspectos importantes para la danza».

Como el suelo en las casas de los alumnos no está diseñado para la práctica del *ballet*, los ejercicios no incluyen muchos saltos, pues se corre el riesgo de producir daño. «Como los alumnos no pueden desplazarse o saltar mucho, quiero que desarrollen principalmente su eje, o sea, cuando hacen *tendus* al lado, *à la seconde*, pienso que es importante que se mantengan bien en el eje de la pierna de soporte, que no se quiebren, y que articulen adecuadamente el pie durante cada transición sin dejar de elongarse y estirar la espalda».

Durante las clases virtuales, Román intenta transmitir un sentido de progresión y cuidado corporal, sobre todo cuando el nivel de aprendizaje es básico. «A medida que van progresando, ya les puedo mencionar otras indicaciones, como, por ejemplo, que hagan *port de bras* con una atención más minuciosa al movimiento o que incluyan las coordinaciones de cabeza a sus ejercicios. Pero, por ahora, creo que es adecuado que realicen pisadas seguras y correctas, que estiren los miembros inferiores, la columna y los brazos. Es bueno que los ejercicios se desarrollen del modo más limpio. Y también que sigan las cuentas de la música, sobre todo para que sientan la experiencia de bailar. Eso les hace sentir bien».

UNA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Con todo, al igual que López-Barajas (2009), Román no deja de apuntar que la enseñanza del *ballet* en tanto arte no debería limitarse solo a un grupo etario determinado. «A mí me llena de mucha alegría ver cómo aprenden [mis estudiantes], cómo van adquiriendo lo que les digo, los movimientos». Una perspectiva así favorece la inclusión de adultos en el arte de la danza clásica y, por ende, fomenta el desarrollo de pedagogías contextualizadas.

En concordancia con Yébenes (2021), Román asume la responsabilidad de mantener, durante la virtualidad, una labor docente que fortalezca la exigencia educativa y, sobre todo, la comunicación. «Al final, la pandemia va a pasar. Por eso, es mejor que mis alumnos [en las clases virtuales] se lleven una experiencia positiva para el desarrollo de su danza o su vida personal». Así, a pesar de las limitaciones, la virtualidad puede ser espacio con posibilidades para el desarrollo del movimiento. Aunque no se han realizado, en esta oportunidad, ejercicios de observación directa o de experiencia en danza, hubiera sido oportuno analizar en la práctica misma los alcances escritos en este trabajo. Incluso, sería interesante comprender, más adelante, cómo han impactado los procesos a distancia comentados en la nueva presencialidad del *ballet*.

Es verdad que la obligatoriedad de la educación virtual ha sido un fenómeno reciente. Parece que existe un largo tramo para comprender las formas en que, quizá por primera vez en la historia, gran parte de la comunidad de artistas del *ballet* ha utilizado dispositivos tecnológicos tanto desde el rol de estudiante como desde la labor docente, en línea con el propósito de este ensayo. Al ser la danza un arte encarnado y, por ende, atravesado por una materialidad tan efímera como el movimiento humano (Islas, 1995), una época mediada por la virtualidad dispone mantener, en la medida de lo posible, la potencia vital que ofrece este arte en favor de quienes la aprenden, de quienes la atraviesan corporalmente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. (2012). *Danzactivate, una alternativa educativa, saludable y divertida, de reactivar el cuerpo en jóvenes y adultos del contexto comunitario* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://bit.ly/3vToA8P>
- Ali-Haapala, A., Moyle, G. y Kerr, G. (2019). Pleasurable challenges: competing with the ageing body and mind through Ballet for Seniors. *Leisure Studies*, 39(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1670720>.
- Berg, T. (2016). *Ballet Pedagogy as Kinesthetic Collaboration: Exploring Kinesthetic Dialogue in an Embodied Student-Teacher Relationship* [Tesis de doctorado, York University]. <https://bit.ly/3k2QhYa>
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio. El teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54. <https://bit.ly/3wXkBbC>
- Huamaní, A. (2018). *Programa del método Vaganova para mejorar el aprendizaje del ballet en el nivel inicial en la Institución Educativa Particular María Reina Marianistas del distrito de San Isidro – 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://bit.ly/3zRqhH0>
- Islas, H. (1995). Tecnologías corporales: *danza, cuerpo e historia*. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Instituto Nacional de Bellas Artes.
- López-Barajas, E., Ortega, M., Albert, J., Ortega, I. (2009). El paradigma de la educación continua. *Retos del siglo XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez, A. (2020). Transmutación. *Efectos de la danza clásica en mi cuerpo* [Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/2SZAlaQ>
- Tafur, R. M. y Soria-Valencia, E. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú. En J. Gairín Sallán y C. Mercader Juan (Coord.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 225-244). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3Bw6lKH>
- Vaganova, A. (1945). *Bases de la danza clásica*. Ediciones Centurión.
- Yébenes, M. (2021). *La docencia virtual en tiempos de pandemia* [Tesis de maestría, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA. <https://bit.ly/3rtfcbl>

LA DANZA EN LA ÓPERA BARROCA DE LULLY: UNA VISIÓN TÉCNICA SOBRE LA AMBIVALENCIA DEL ARTE LÍRICO A TRAVÉS DE LA DANZA

Jorge Villon¹

✉ Jorgevb2000@gmail.com

Educador Musical por el Conservatorio Nacional de Música



¿Es la ópera un arte plena y exclusivamente vocal, o contiene en sus memorias primarias un ingrediente teatral y, más aún, una reciprocidad con la danza

clásica? Hasta antes de la llegada de Jean-Baptiste Lully a la corte real francesa, el género tragedia lírica (tomado del término original en francés *tragédie lyrique*) no existía, ni tampoco se pensaba que los bailarines debieran tener algún tipo de estudio profesional para interpretar los bailes dentro de los dramas musicales de la época. Por ello, el legado del compositor, de la mano del monarca (figura1), se convirtió en un hito para el arte de la danza clásica.



Figura 1. *Le roi danse* (2000), film dirigido por Gérard Corbiau.

¿Los artistas líricos solo se deben concentrar en entregar su mejor actuación vocal y no procesar el momento dancístico ni teatral? El objetivo principal de este ensayo es mostrar los vínculos intrínsecos de la ópera, un arte que involucra la voz humana, con la teatralidad y el movimiento dancístico del artista ejecutante. En este sentido, se plantean

¹ Siguió su formación profesional artística en Minnesota - USA, donde estudió Pantomima clásica en EPPIC Ministries International (2001). Se ha especializado en Mimo Corporal en París en l'Atelier de Belleville y cuenta con una estadía de creación e interpretación de música barroca en Sarrebourg - FRANCIA el 2009. Es presidente de la Asociación Sonidos del Alma del cual se desprende el Coro Sonidos del Alma: niños y jóvenes que han superado el cáncer y el Ensamble Sonidos del Alma: música en hospitales. Trabaja de manera estable para el Coro Nacional del Perú desde el año 2009 hasta la fecha. Jorge Villon ha hecho giras de mimo, teatro, música y arteterapia colectiva e individualmente en Perú, USA, Francia, Turquía, Kazakhstan, Chile, Ecuador y Aruba.

Figura 2. Imagen del libro *Le maître à danser*, de Rameau.

diferentes enfoques históricos con respecto a la obra del compositor Jean-Baptiste Lully, teniendo en cuenta que los compositores de su época realizaban las funciones hoy especializadas por directores escénicos, directores de coreografías, escenógrafos, vestuaristas, maquilladores; en algunos casos, incluso actuaban, cantaban y prendían las rudimentarias luces escenográficas. Cabe recalcar que este trabajo no tiene muchos precedentes en el campo de la investigación escrita propiamente, sino que es más bien un saber heredado de maestro a aprendiz desde las épocas de Jean-Philippe Rameau, cuyo énfasis era el “buen comienzo” (Rameau, 1725) del estudio del arte escénico.

Este ensayo se enfoca en desarrollar: 1) el carácter histórico de la técnica interpretativa de los artistas líricos en las óperas barrocas, 2) el uso de los recursos teatrales y dancísticos de la época, y 3) su evolución a través de las obras de Lully, tales como *Les amants magnifiques* (1670), *Cadmus et Hermione* (1673) y *Atys* (1676).

EL CARÁCTER HISTÓRICO DE LA TÉCNICA INTERPRETATIVA DE LOS ARTISTAS LÍRICOS EN LAS ÓPERAS BARROCAS

La música barroca y, sobre todo, las óperas de ese período en la historia constituyen el crisol de la música vocal occidental (llamada también universal). Este hecho se puede evidenciar en las obras de grandes maestros, como *L'Orfeo*, de Claudio Monteverdi; *Alcina*, de Georg Friedrich Händel; *Dido y Eneas*, de Henry Purcell; *Atys*, de Lully; *Dardanus*, de Rameau (figura 2); *La serva padrona*, de Giovanni Battista Pergolesi, entre otros, cuyas partituras, en algunos casos, se han conservado a través de los siglos como únicos referentes musicológicos y hasta históricos de aquellos tiempos considerados idílicos por la prominencia particular en la escritura de sus



grandes danzas, corales y música instrumental (Orrey, 1987, p. 34).

Haciendo un énfasis en la *tragédie lyrique*, Cuthbert Girdlestone menciona que esta no buscaba presentar la humanidad en toda su complejidad ni tocar los misterios de su existencia o destino, sino que, más bien, buscaba decorarla sin desear aclarar ninguno de los meandros² de su complejidad escénica (1972, p. 3).

² Hago aquí una analogía con las líneas ondulantes que se usan como adornos en la escultura o arquitectura.



SECRETAIRE DU ROY

JEAN-BAPTISTE LULLY

SVR-INTENDANT DES BÂTIMENS ROYAUX



DES BÂTIMENS ROYAUX

EL USO DE LOS RECURSOS TEATRALES Y DANCÍSTICOS DE LA ÉPOCA

Se puede notar también que, en la danza barroca, ingresamos al plano ligeramente antagónico o confrontacional de lo que Michel Foucault llamaba la episteme clásica³, en la cual la representación de la realidad se corresponde con la misma realidad punto por punto (1970, p.106). Esto quiere decir que, en la danza barroca de las óperas, teníamos una constante reciprocidad e intercambio de conceptos estéticos y técnicos durante las puestas en escena o *mise en scène*, de modo que la propuesta artística abarcaba todas las posibilidades de expresión histriónica de la época.

Con respecto al carácter histórico de la técnica, en la obra *Le maître à danser* (1725), de Rameau, podemos encontrar una serie de indicaciones, resumidas en 58 capítulos, en las que hace referencia a diversas posturas, posiciones, nomenclaturas y definiciones corporales que constituían el alfabeto corporal y coreográfico de aquella época.

Sobre el uso de los recursos teatrales y dancísticos de la época, Olivia Powell menciona que el conocimiento interdisciplinario se centró sobre todo en los tratados de danza del Renacimiento, que a menudo exhibían paralelos con escritos contemporáneos sobre pintura y escultura. Asimismo, hace un énfasis en los paralelos textuales para centrarse en los mecanismos de interpretación de las artes visuales y en la sensibilidad corporal de la imagen que, en la época barroca, eran, básicamente, un eco del Renacimiento (2012, p. 3).

EVOLUCIÓN A TRAVÉS DE LAS OBRAS DE LULLY: *LES AMANTS MAGNIFIQUES* (1670), *CADMUS ET HERMIONE* (1673) Y *ATYS* (1676)

En la página 339 del facsímil de la partitura de la ópera *Atys*, se pueden ver indicaciones para las danzas que se desarrollaban durante la tragedia lírica de la obra, comenzando por un *ritournelle*, que es una ronda que se repite según la indicación del director, con secciones instrumentales a varias voces y cambios de ritmo usados para dar fluidez y variedad entre las escenas que son cantadas por los solistas y el coro, cuya función no solo era vocal sino también coreográfica. Esto mismo se puede evidenciar en las óperas *Les amants magnifiques* y *Cadmus et Hermione*.

Es importante destacar que artistas de la danza como George Balanchine, Kasyan Goleizovsky, Michel Fokine, Marius Petipa, entre otros, tuvieron que afrontar cambios sociales muy grandes y trascendentales para sus épocas, como la Primera y Segunda Guerra Mundial (Gottlieb, 2004), razón por la cual debieron diseñar y adaptar nuevos conceptos estéticos y técnicos a la danza clásica, cuya repercusión en las producciones interdisciplinarias –y, más precisamente, la ópera– marcó un nuevo horizonte para las puestas en escena de muchos títulos hoy consagrados en el tiempo, cuya herencia se remonta a épocas en que la música y la danza barroca eran la cúspide de todos los conocimientos artísticos universales. Esta podría ser la justificación para la tendencia moderna, en muchas óperas y teatros del mundo, a realizar producciones y propuestas minimalistas y abstractas con las cuales se buscan nuevos códigos de comunicación

³ Esto significa conocimiento, en tanto es justificado como verdad.

con los tiempos y públicos modernos, quizás más atraídos por el impacto visual que por el escrutinio de una técnica o por la armonía estética con el pensamiento original de los autores y compositores, de los cuales solo perdura la música, más no el discurso escénico.

CONCLUSIONES

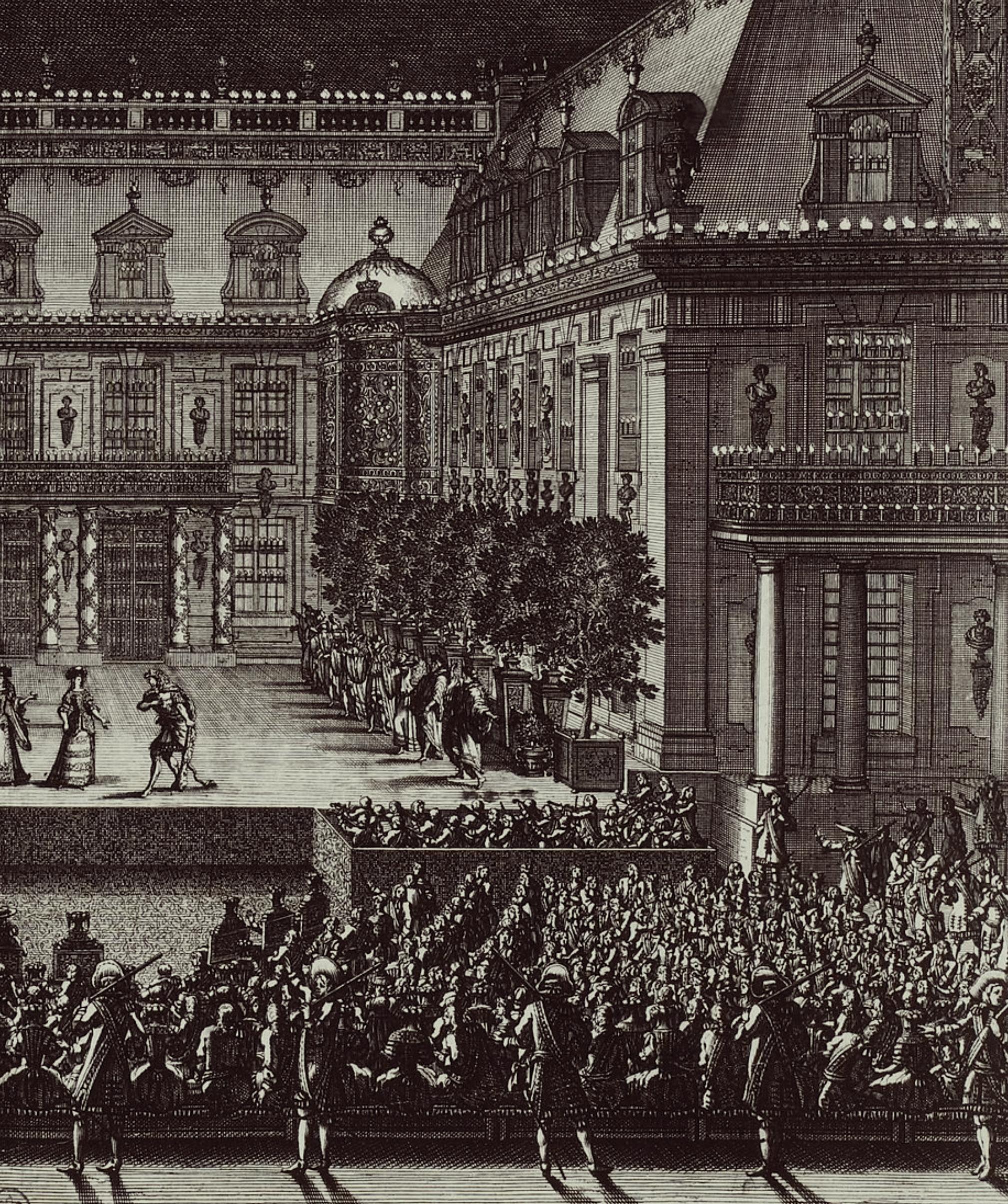
Si la formación vocal de un cantante lírico tuviera quizás más cursos o más horas lectivas de teatro, danza, expresión corporal y desplazamiento escénico, así como un mínimo conocimiento sobre la utilería, la escenografía y hasta la composición formal, se podría rescatar la antigua usanza de estos artistas integrales de la época barroca.

Actualmente, se puede notar que los artistas líricos solo se concentran en entregar su mejor actuación vocal y no procesan el momento dancístico ni teatral durante sus presentaciones. Por supuesto, esto no quiere decir que lo hagan por rechazo a las otras artes escénicas intrínsecas al canto, pero sí tiene que ver con la formación y la orientación de las puestas que han venido después de la Segunda Guerra Mundial, cuya tendencia abstracta y minimalista promueve en muchos artistas un desapego sobre ellas, debido a la inclusión, dentro de su rutina formativa, de una exhaustiva búsqueda personal de desarrollo corporal y cinestésico.

Esto quiere decir que, para que un cantante rinda todo su potencial artístico en escena, es necesario revisar los detalles escritos “en letra pequeña” dentro de las partituras de las obras de los maestros mencionados (entre otros), así como atreverse a abrir su sensibilidad y corporalidad a otros lenguajes humanos, desarrollados plenamente por artes como el ballet y el teatro.







Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage.
- Girdlestone, C. (1972). *La tragédie en musique (1673-1750) considéré comme genre littéraire*. Libraire Droz.
- Gottlieb, R. (2004). *George Balanchine: The Ballet Maker*. HarperCollins.
- Orrey, L. y Milnes, R. (Eds.) (1987). *Opera: A Concise History*. Thames & Hudson.
- Powell, O. (2012). *The Choreographic Imagination in Renaissance Art*. Columbia University.
- Rameau, J. (1725). *Le maître à danser*. Chez Jean Villette.



