

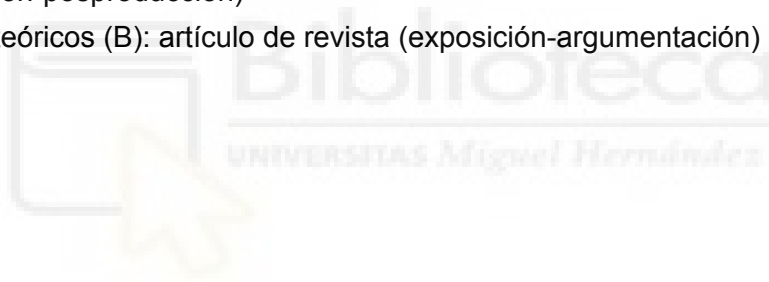
MATERIA V - Trabajo Final de Máster	
Nombre estudiante:	Katherine Valera Reynaert
Título del trabajo:	Corporizar la investigación performativa en colectivo. Escribiendo la danza de los encuentros
<u>Modalidad:</u> <input checked="" type="checkbox"/> A (Aplicado)	
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <u>Tipología:</u> <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (cultural) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (artístico) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (de comisariado) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (de diseño) <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (pedagógico) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (obra)	
<input type="checkbox"/> B (Teórico)	
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <u>Tipología:</u> <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación teórico (investigación teórica) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación teórico (revisión teórica)	
<u>Palabras clave (entre 4 y 8):</u> investigación performativa, danza, pedagogía performativa, A/r/tografía, colectivo, presencia, voz, cuerpo, escritura.	
<u>Resumen (entre 200 y 300 palabras):</u> <p>El carácter transcultural y disruptivo de la investigación performativa, como investigación corporizada, y los relevos y desplazamientos que origina al dar cuenta de sus procesos, dan lugar a esta propuesta que se desarrolla mediante la puesta en marcha de dos estudios de casos relacionados con el aprendizaje de la danza, en términos de una pedagogía performativa y colectiva. Asumir el reto de la colectividad, supone atender y recoger múltiples lugares de enunciación performativa, que encarnan el compromiso y la responsabilidad ético-creativa, como prácticas políticas del cuerpo, abriendo espacios</p>	

para la creación de conocimiento en colectivo, que se retroalimentan desde las preguntas, las acciones y decisiones metodológicas de compartir el proceso, y el sentido que adquieren con la voz y la presencia de sus participantes. A pesar de la diferenciación temática de las propuestas, desarrolladas en paralelo como proyectos sobre el aprendizaje y la memoria colectiva de la danza, los relatos a/r/tográficos y las formas y acciones híbridas desde las que surge y se manifiesta la investigación nos llevan a una reflexión crítica sobre las potencialidades, tensiones y oportunidades que residen en las prácticas performativas como espacios efímeros de conversación y de presencia, al quedar suspendidas en un espacio-tiempo que articula redes entre el yo y el nosotros. Por ello el reto apunta a cómo recoger y representar estos reclamos que se originan y que alteran las posiciones y las direcciones pedagógicas desde las mismas razones poéticas y políticas que los conforman.

* Los trabajos dentro de cualquier modalidad y tipología, deberán ajustarse a los estándares y guías facilitadas en la pestaña “evaluación”:

trabajos aplicados (A): proyecto (preproducción) o memoria
(producción-posproducción)

trabajos teóricos (B): artículo de revista (exposición-argumentación)

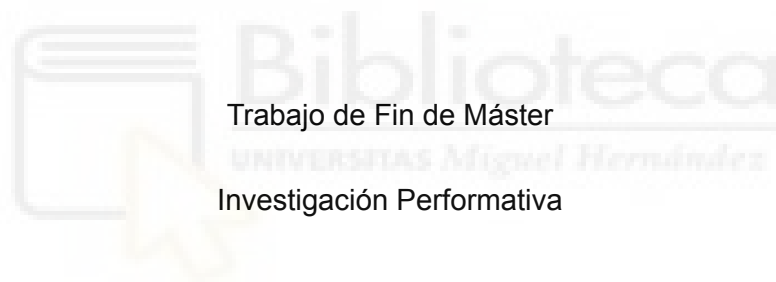


CORPORIZAR LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA EN COLECTIVO

Escribiendo una danza de los encuentros

Katherine Valera Reynaert

Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales
(Perspectivas Feministas y Queer/Cuir)



Tutora: Judit Vidiella

Curso: 2020-2021



Mi especial agradecimiento para Aitana, Pilar, Loreto, Marta, Gonzalo, Lidón, Cristina y Asun, por querer compartir este viaje conmigo, aún sin saber a dónde nos llevaría. Por los momentos, los viajes, las sombras, los claros, las convenciones, la confianza, los recuerdos, y todo aquello que nos ha unido conformando una forma única e irrepetible de aprender y experimentar la danza. Una danza en la que todxs ahora estamos inscritos.

Gracias a Judit Vidiella, por su inestimable aportación y sus consejos, tras una bonita, corta pero mágica coincidencia en este máster.

A mi familia, mis amigos, y mi pareja, por apoyarme y “sufrirme reflexivamente” en mis renuncios, mis dudas, mis inquietudes y mis ilusiones...



TABLA DE CONTENIDO

1.	Introducción.....	4
1.1.	Aportaciones del máster MUECA y líneas de investigación abiertas.....	7
1.2.	Motivación: malestares y toma de posiciones.....	7
1.3.	Antecedentes. Trazados y proyecciones.....	8
1.4.	Investigación propuesta desde el cuerpo. Marco temático.....	11
1.4.1.	Aproximación conceptual a la Investigación Performativa.....	11
1.4.2.	A/r/tografía.....	13
1.4.3.	El cuerpo como memoria: archivos de la presencia.....	14
1.4.4.	Sinergias en colectivo. La danza ritual.....	16
2.	Preguntas y dilemas de investigación.....	20
2.1.	Nuevos retos: colectividad, diseño y manifiesto.....	20
2.2.	¿Acotar la investigación?.....	21
2.3.	Dislocaciones y posiciones.....	22
3.	Un marco teórico habitado.....	23
3.1.	Líneas de pensamiento en nuestra práctica investigativa: constelaciones.....	23
3.2.	Metodologías y poéticas performativas.....	24
3.3.	Colectivizar la práctica investigadora.....	25
3.4.	Poéticas del exilio.....	28
4.	Objetivos y especificades.....	29
5.	Propuesta metodológica.....	30
5.1.	Dispositivos metodológicos performativos. Propuestas prácticas.....	31
5.1.1.	Casos de estudio I. <i>Ser a/r/tógrafo</i> en el aula de danza.....	31
5.1.1.1.	Ejes para la recogida de información: campo semántico, constelaciones y materiales a/r/tográficos.....	34
5.1.2.	Caso de estudio II. El arte de hacer memoria, escribiendo la danza de los encuentros.....	35
5.1.2.1.	Ejes para el proceso de "hacer memoria".....	37
5.2.	Formas híbridas de corporizar la práctica investigadora.....	38
5.2.1.	Formas híbridas: materiales a/r/tográficos. Lógicas del hacer y criterio colectivo.....	39
5.2.2.	Formas híbridas de "hacer memoria": el texto y la imagen mediados por la pantalla.....	47

5.3.	Narrativas e imaginarios poéticos activados.....	60
5.4.	Acciones performativas. Exponerse. Arriesgarse.....	64
5.5.	Rearticulación de la investigación e disciplinas corporales.....	75
6.	Discusión. Resonancias y nuevas preguntas.....	76
	Referencias.....	79
	Anexo I.....	85
	Anexo II.....	89

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1	Casos de estudio. Propuesta, fases acciones y materiales.....	33
Tabla 2.	<i>Caso de estudio 2. Propuesta, fases acciones y materiales.....</i>	<i>36</i>



Resumen

El carácter transcultural y disruptivo de la investigación performativa, como investigación corporizada, y los relevos y desplazamientos que origina al dar cuenta de sus procesos, dan lugar a esta propuesta que se desarrolla mediante la puesta en marcha de dos estudios de casos, relacionados con el aprendizaje de la danza en términos de una pedagogía performativa. Asumir el reto de la colectividad, supone atender a múltiples lugares de enunciación, compromiso y responsabilidad ético-creativa de las prácticas performativas, a la creación de espacios para la creación de conocimiento en colectivo, que se retroalimenta desde las acciones y decisiones metodológicas que se toman al compartir el proceso, las preguntas, y el sentido que adquieren mediante la voz y la presencia de sus participantes. A pesar de la diferenciación temática de las propuestas, desarrolladas en paralelo como proyectos sobre el aprendizaje y la memoria colectiva desde el cuerpo en la danza, insertos en un espacio-tiempo que se proyecta hacia el contexto y articula redes entre el yo y el nosotros, los relatos a/r/tográficos y las formas y acciones híbridas desde las que surge y se manifiesta la investigación, nos llevan a una reflexión crítica sobre las potencialidades, tensiones y oportunidades que residen en los relatos de las prácticas performativas como espacios de conversación y que descentralizan los sistemas epistémicos tradicionales desde las mismas razones poéticas que los conforman.

Palabras clave: investigación performativa, danza, pedagogía performativa, A/r/tografía, colectividad, presencias, voz, cuerpo, escritura.

Abstract

The transcultural and disruptive nature of performative research, as an embodied research, and the shifts and displacements that it produces informing about its processes, give rise to this developed proposal through the implementation of two case studies, linked to dance learning in terms of a performative pedagogy. Assuming the challenge of collectivity means to attend to multiple places of enunciation, commitment and ethical-creative responsibility of performative practices, to the creation of spaces towards collective knowledge, with feedback from the actions and methodological decisions that are taken by sharing the process, the questions, and the meaning that they acquire through the voice and presence of their participants. Despite the thematic differentiation of the proposals, developed in parallel as projects on learning and collective memory from the body in dance, inserted in a space-time that is projected towards the context and articulates networks between the *me* and *us*, the *a/r/tographic* narratives and the hybrid forms and actions from which the research emerges and manifests itself, lead us to a critical reflection on the body in dance, a critical reflection on the potentialities, tensions and opportunities that reside in the narratives of performative practices as spaces of conversation and that decentralise traditional epistemic systems from the very poetic reasons that shape them.

Keywords: Performative research, dance, performative pedagogy, A/r/tography, collectivity, presences, voice, body, writing.

(...) Y eso persigue la poesía: compartir el sueño,
hacer la inocencia primera comunicable;
compartir la soledad, deshaciendo la vida,
recorriendo el tiempo en sentido inverso,
deshaciendo los pasos; desviviéndose.
María Zambrano (*Filosofía y Poesía*)

CORPORIZAR LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA EN COLECTIVO

Escribiendo la danza de los encuentros

Desde una confluencia de contextos entre la educación, el arte y la cultura (Sullivan, 2007), la investigación performativa emerge como un singular y controvertido espacio de creación híbrido, donde las acciones y las vivencias se diluyen y se reflejan, de una forma peculiar, tanto en sus referentes teóricos como en el relato de sus procesos, remitiendo y fundamentando a sus historias, que, frecuentemente, desplazan el sentido de la propia investigación artística. Para Cannock (2018) el paradigma performativo reclama su “derecho de ciudadanía” al interior del mundo académico junto al cuantitativo y cualitativo, englobando las disciplinas artísticas y de diseño, cuyo núcleo de investigación es la práctica creativa.

Más allá de las metodologías cualitativas, aunque desde sus propias fisuras, la investigación performativa abre la puerta a metodologías proyectuales, que se construyen y toman su propia práctica creativa y situada, como referente vital, para dar sentido y cuenta de la investigación desde una mirada individual e intimista. De esta forma la etnografía, o autoetnografía, desciende desde las ciencias sociales como un formato metodológico de un relato en primera persona, esbozando un pensamiento subjetivo enraizado en la práctica creativa e investigativa.

Como forma, la autoetnografía performativa (Denzin, 2017; Valera, 2018) da voz al pensamiento investigador convirtiéndose éste en sujeto y objeto de su propio relato, y la multidireccionalidad de relaciones fenomenológicas entre artista, proceso y contexto ilustran y constituyen el principal objeto de investigación. El fenómeno se sitúa así bajo la lupa del rigor académico y el relato en el de la subjetividad artística, aunque, como parte inherente a la presentación de la investigación en el contexto académico, el investigador ha de proporcionar resultados, unos resultados que son finitos, y que informan de un proceso que se expande hacia delante y hacia atrás en el tiempo, cuyos significados se amplían según éste transcurre.

Este análisis fenomenológico, que conlleva la investigación, conduce a la quimera de extraer la totalidad de las historias “intactas” de la “caja negra” de los procesos, de extraer sus verdades. Sin embargo, la “distancia epistémica” queda anulada por la intimidad existente entre creador/investigador. Aunque esto no interfiere en la investigación artística ya que su objetivo no consiste en explicar las relaciones fenomenológicas, sino en una transmisión no proposicional de los diversos procesos y formas de experimentar y de comprender la realidad, estética y políticamente (Cannock, 2018).

A pesar del carácter abierto y provisional de la autoetnografía performativa, ésta sobrepasa y desafía el carácter formal de la investigación cualitativa, a la vez que extiende su valor como discurso: “En los espacios discursivos de la performatividad no hay distancias entre la performance y la política que ella promulga” (Denzin, 2003, p.226). La evolución y las nuevas corrientes epistemológicas abogan por una concepción holística y sistémica del conocimiento, que, frente a la parcelación tradicional del saber, tiende puentes a nuevos y productivos diálogos entre arte y ciencia. Sin la necesidad de ser enfrentadas, la atención se centra en aquellos lugares de intersección y encuentro que ofrecen la posibilidad de una multiplicidad de perspectivas y posiciones desde las que situarse para investigar. Estas alianzas desbordan con frecuencia, desde la propia práctica, la categorización de las lógicas del pensamiento dualista, construyendo y habitando, en un símil Heideggeriano, espacios intermedios de forma compartida, inesperada y en permanente cambio, nutriéndose y enriqueciéndose del carácter plural y diverso del trabajo en redes en colectividad.

A nivel socio-histórico y cultural, la enunciación performativa de los feminismos, las teorías críticas y queer/cuir ha contribuido a subrayar la dimensión política de las prácticas artísticas, educativas y culturales, que van adquiriendo sentido de manifiesto desde la necesidad vital y profesional de estas comunidades. Dicho de otro modo, el ¿para qué? irrumpe con fuerza en la conciencia colectiva en un momento de transición pandémica en que sobrevivir y resistir se convierten en primera premisa. En este contexto, nuevas corrientes pedagógicas y críticas, desde posturas anti esencialistas, producen reclamos desde otras formas de conocimiento y saber. Son saberes situados, -“situated knowledge”, según Haraway (1995)-, origen de un conocimiento sensible al contexto en el que se insertan, que apuntan a una concepción extendida y relacional e integral del cuerpo (Nancy, 2003), en un intento por escapar de la mirada dualista, heteronormativa y excluyente que el capitalismo, el constructo científico y la sistematización académica han impuesto, en parte, al pensamiento del arte.

Escuchar lo que la gente dice, sea respondiendo a preguntas, sea en

manifestaciones espontáneas; observar lo que hace, colectiva o individualmente, ya en situaciones de laboratorio o experimentales, ya en su propio medio; analizar los productos culturales con una mirada histórica. Las investigaciones feministas conectan así con los enfoques fenomenológicos y reflexivos (...) y con todas las propuestas que de alguna manera rompen con la barrera levantada entre objeto y sujeto de conocimiento (Martín, María y Muñoz, 2014, p.40).

Además del carácter transdisciplinar de la investigación performativa, ante estas nuevas propuestas situadas, la transmedialidad y la voz colectiva emergen con fuerza como transfusión de saberes plurales que nutren las identidades artísticas y pedagógicas. Con la aparición de las pantallas, las narrativas transmedia fomentan el uso de medios y lenguajes múltiples, favoreciendo entornos de comunicación multimodal. La multiplicidad medial y vocal, en y desde los que se articulan las narrativas transmedia en la educación y a través de las que se plasman estos conocimientos y experiencias, amplía sustancialmente los modos de relación entre los procesos y sus formas narrativas, diluyendo sus fronteras conceptuales y prácticas. Scolari (2013) nos habla de *transmedia storytelling* como “conversaciones” que originan negociaciones semánticas y que pueden reconstituir las audiencias en relación al relato, frente al medio.

Pero este tipo de “conversaciones” plantean cuestiones paradójicas con respecto a la agencialidad del discurso. ¿Sobre quién o quiénes recae la legitimidad de la voz en la investigación en el aula? ¿Cómo desarrollar acciones artístico-discursivas en las que permee una voz transcultural y colectiva? ¿Cómo evolucionar hacia un relato de investigación no totalizante, pero con exigencias resultantes, que se construya y se sostenga, fomentando la escucha desde el propio diálogo de los cuerpos en la danza? ¿Son estos cuerpos conscientes de su posición y de su potencialidad en el futuro escenario del entorno educativo y artístico?

Esta propuesta aborda todas estas cuestiones, trasladadas desde el aula de danza a la práctica de la investigación artística, aunque, contra todo pronóstico, y lejos de especificidades, sus propuestas pedagógicas se crean y se proyectan hacia el campo artístico y educativo, resaltando, problematizando, aquellos “lugares atascados” que van aflorando en la investigación desde el cuerpo, mediante cuestiones y “preguntas movilizadoras” (Ellsworth, 2005, p.22), para intuir, plantear y reflexionar sobre una corporización colectiva en vivo de nuestras prácticas artísticas de investigación, en los marcos de la performatividad.

1.1. Aportaciones del Máster MUECA y líneas de investigación abiertas

El máster MUECA ha contribuido a generar una perspectiva integral de la investigación artística-pedagógica, permitiendo profundizar transversalmente, desde sus contenidos, y áreas temáticas, cuyo tratamiento ha ido enlazándose, fortaleciéndose y configurando un relato situado, a modo de cartografía. En primer lugar, hemos profundizado en el carácter poético de las metodologías proyectuales, incidiendo en el valor de la corporización de los métodos y las acciones performativas que sustentan la investigación. También se han podido contextualizar y argumentar las prácticas artísticas en el entorno social y cultural, desde la reflexión sobre la producción de discursos políticos del cuerpo y su presencia en los entornos sociales y culturales. Además, se ha incidido en el valor que reside en las prácticas artísticas desarrolladas en el seno de la comunidad y la importancia de la memoria y las genealogías para recuperar y comprender el conocimiento situado que suponen. Por último, y coincidiendo con la cartografía de esta propuesta, se retorna al valor del arte en las pedagogías del contacto (Vidiella, 2007), donde vuelve a destacarse el valor social y cultural de las experiencias de aprendizaje compartido, en la línea de las pedagogías críticas y el activismo.

En resumen, palabras surgidas desde una necesidad y un interés vital como *corporizar*, encuerpar, centran nuestro interés metodológico en los entresijos de la performatividad en el aula, que nos confrontan directamente con nuestras propias preguntas de investigación para comenzar a comprender cómo nos situamos de forma crítica y cómo nos posicionan políticamente nuestras prácticas artísticas en un contexto cercano. Este agenciamiento implica experimentar, compartir y manifestar las prácticas artísticas desde estas premisas y urgencias conformando micropolíticas del cuerpo.

1.2. Motivación. Malestares y toma de posiciones

Curiosamente, esta propuesta de investigación se configura desde cierta *soledad investigadora*, sentimiento que acontece al relatar el fenómeno de un tipo de prácticas artístico-pedagógicas que son, por naturaleza, fruto de la colectividad, del trabajo, del azar y del encuentro. Uno de los retos de la investigación que proponemos radica en la necesidad de crear y reflejar un nosotros, frente al tono autoetnográfico de los trabajos desarrollados con anterioridad. Si bien es cierto que la autoetnografía resalta el carácter y la estética relacional, de la que habla Bourriaud (2006), sobre el proceso creativo como un elemento desestabilizador y desjerarquizador, hemos podido observar que algunas cuestiones pierden presencia y valor desde la asunción de una sola mirada de investigación, desde la primera persona. Por ello, comienza a gestarse la necesidad de plantear la propia

experiencia de investigación en sentido colectivo, desde la diversidad de significados y sentidos al cuerpo, que permitan cuestionar las direcciones y las posiciones de la enseñanza, abordadas por Ellsworth (2005), fundamentando y posibilitando encuentros y aprendizajes, no solo desde la perspectiva del artista/investigador/docente, sino desde las sinergias creativas en colectivo junto, en este caso, junto al alumnado.

Es la consideración del valor del arte, de la danza, como herramienta pedagógica y cultural, en la que reside la intención de experimentar la totalidad de este proceso de investigación como una práctica artística colectiva y performativa, lo que comporta riesgo y sensación de pérdida a la investigación, requiriendo la implicación y el compromiso de todo el grupo que va desarrollar y experimentar esta investigación en colectivo.

1.3. Antecedentes. Trazados y proyecciones

El origen de nuestra genealogía teórica data de enfrentar las dificultades de lo que se conoce como perspectiva performativa de la investigación artística (Hernández, 2008). Al situarnos primero en las dificultades y ante el debate de la investigación artística (Borgdorff, 2006; 2012; 2013), hacemos alusión al comienzo de unas motivaciones que se arraigan, a modo de inicio, al dar cuenta del proceso de creación como investigación performativa, en un contexto pedagógico y creativo, y no tanto escénico, (Valera, 2018), pero también de la confluencia de contextos cultural, educativo, artístico y social (Sullivan, 2007) en los que se sitúa y se desarrolla. Unido a este hecho, la experiencia académica en procesos de investigación sobre metodologías creativas y coreográficas en la danza, en procesos colectivos, conforman una línea de pensamiento entorno al valor de la colectividad y las tensiones que surgen al dar cuenta de este tipo de proceso desde una posición intermedia - entre investigación, acción, pensamiento y escritura de la danza- . Este hecho resalta, problematiza y desplaza conceptos como la autoría, el valor de las citas corporales en la danza, y la participación colectiva en la investigación artística y en las diversas formas de entretener el conocimiento que emana.

En una segunda fase de aproximación, nuestro interés recae en la consideración poética de la investigación artística. Para Sánchez (2020), la poética de la investigación artística reside en gran medida en las historias, anécdotas, y experiencias que conforman la creación. En nuestros trabajos va tomando forma un método que apuesta por visibilizar el valor de esas historias, anécdotas, y experiencias que van construyendo el proceso investigativo-creativo desde un lenguaje compartido.

Paul Valéry (1990) define la danza como la “poesía del cuerpo” que en su simbología representa lo no-dicho, “el lenguaje de la no palabra”. Como Audre Lorde (1995), para quien la escritura emerge como un proceso de iluminación, de destilación de la experiencia, a partir del que las ideas toman forma. Ambos autores remarcan la relación poética de la creación, textual y dancística, como hechos incompletos, parciales, que sitúan al espectador, al oyente, al participante en la labor de resignificar su sentido, y ambos autores aluden a ese decir tácito que resuena en las propuestas artísticas como un hecho latente, inserto y oculto a la vez, en el lenguaje del arte, esperando a ser desvelado. Laurence Louppe se refiere a ello como un espacio de intertexto, “pero como modelación del arte por las percepciones que suscita. Injertos sensibles, espejos y resonancias” (2011, p. 287). Observamos así que, desde la teoría poética, va apareciendo y configurándose la danza como una suerte de texto que presenta sus propias peculiaridades. Y así continuamos indagando en la poética de la investigación y nos encontramos con *Filosofía y poesía* y la *razón poética* de Maria Zambrano, que nos dice:

Así el poeta, en su poema crea una unidad con la palabra, esas palabras que tratan de apresar lo más tenue, lo más alado, lo más distinto de cada cosa, de cada instante. El poema es ya la unidad no oculta, sino presente; la unidad realizada, diríamos encarnada (2006, pp. 21-22).

La razón poética de Zambrano se corporiza en la creación artística a través de la metáfora, revelando su verdadero sentido.

Metáforas encargadas de expandir la semántica del lenguaje (...). Metáforas como el único modo de creación artística, instrumento de nueva producción emergente de la intimidad del creador. Lenguaje metafórico que excede a la palabra para encontrar su sitio en cualquier modo de comunicación artística. Sea cual sea el terreno elegido, lo metafórico ocupará el lugar privilegiado del acontecer de la razón poética, una razón como símbolo de la más profunda intimidad vinculada al imaginario, relación privilegiada que hará emerger la obra (Murciano, 2015, p. 394)

De esta manera el sentido, entendido por Zambrano como un logos complejo, -en una suerte de ideal utópico del conocer,- se va erigiendo con nuestro principal interés de investigación. Esta nueva perspectiva nos invita a profundizar en la palabra danzada como texto, como danza, y como imagen poética, a la vez, configurando una metodología híbrida entre teoría y práctica, que coincide con la escritura performativa de la que habla Della Pollock (1998). Tal como Pollock plantea, escribir se torna crear, de forma que no constituye únicamente un relato sobre un proceso, sino una acción, que transforma constantemente el

proceso mismo, lo amplía, lo cuestiona e incluso lo desborda, incorporando significados sociales, éticos y políticos, sirviéndose de la metáfora y de la evocación para pronunciarse, para manifestarse. De ahí que pueda ser formulada como una escritura performativa, y emerger nerviosa, citacional o anecdóticamente. Y de ahí que pueda ubicarse en un lugar intermedio, como afirma Hernández (2008), entre lenguaje subversivo e institucional, en la tensión que genera en su legitimación como saber corporizado.

Profundizando en la danza y la palabra como herramientas de conexión de la investigación con el cuerpo, afloran las dimensiones éticas de las pedagogías críticas (Giroux, 2001) y aparecen las posiciones de resistencia y empoderamiento. Según Denzin:

Un compromiso con la pedagogía crítica en el aula puede ser una experiencia dialógica y empoderadora. Los espacios educativos se convierten en espacios sagrados. En ellos los estudiantes toman riesgos y hablan desde el corazón, utilizando sus propias experiencias como herramientas para forjar una conciencia crítica (...) El discurso crítico creado en esta esfera pública se toma luego en otras aulas, en otros espacios pedagógicos, en los que se piensa y experimenta un utopismo militante (2003, p. 241).

Incidimos en el cuerpo como entidad sujeta al sistema de producción cultural capitalista, y proponemos la creación, como lazo entre la comunidad y la acción artístico-educativa (Lippard, 2001), en un contexto de transición ecosocial en el que la cultura y la educación aparecen como lugares estratégicos relacionados intrínsecamente con la vida, acentúan el valor del arte y su acción social transformadora, y apuntan hacia una nueva perspectiva de la investigación creativa en la que revisan, en sentido práctico y crítico, los sentidos y direcciones del hacer investigador (Caerols & Rubio, 2013), como legado y forma de comunicación con el entorno más cercano, resultando así no solo como investigaciones y prácticas sino también como prácticas etno-metodológicas y políticas feministas del cuerpo desde los estudios críticos e interdisciplinarios (Lather, 2017).

Por último, nos adentramos en danza y género mediante el relato sobre el proceso virtual *Estancias Coreográficas 2020*, proceso de investigación transdisciplinar sobre la creación del dúo en la danza, que se adentra en la teoría crítica y opta por un enfoque deconstructivo de la dualidad, desde la práctica, y a favor de la resignificación compartida, la importancia de visibilizar y manifestar las resonancias que surgen en los lugares de cruce y de encuentro durante una investigación colectiva (Valera, 2021).

Se observa, tras una revisión del panorama teórico y escénico-creativo, que la performatividad en la investigación en danza, no obstante, continúa bifurcándose, formalmente, de forma binaria, entre la operatividad, que presenta la creación como investigación performativa, o coloca y fundamenta el producto escénico como entidad interdependiente; y la metateoría teórica, válgame la redundancia, que expone y problematiza cuestiones de tipo filosófico-metodológico o existencial. Nuestro primer reto consistirá, pues, en ubicarnos en este espacio de controversia, lo que en sí es ya una de las primeras decisiones metodológicas de esta investigación.

1.4. Investigación desde el cuerpo. Marco temático

Desde la genealogía brevemente expuesta en el anterior apartado comenzamos a ser conscientes del lugar en el que se inserta esta investigación y a intuir una temática fundamental sobre la que versará nuestra propuesta de investigación, así como indicar las estrategias a través de las se desarrollará la misma. Se hace necesaria, pues una ligera introducción que aterrice en las líneas temáticas en las que se encuadran las acciones que se van a llevar a cabo.

1.4.1. Aproximación conceptual a la Investigación performativa

La línea de investigación que abordamos corresponde a un espacio de intersección entre el arte y la educación, cuyos dilemas y tensiones son abordados desde la perspectiva performativa de la Investigación Basada en el Arte (IBA) (Hernández, 2008), Artist-Based-Educational Research (ABER) (Barone & Eisner, 2006). Para Cannock (2018) este lugar controvertido de la investigación artística, -que todavía anda entre las batallas terminológicas del *sobre, desde, para, en artes-*, da lugar a un nuevo paradigma de investigación vinculado a la creación artística de un modo amplio, y a una visión singular e íntima del mundo.

La aparición de nuevas Metodologías Artísticas de Investigación Educativa (Marín, 2011), tanto desde lo educativo artístico, como desde lo metodológico, abre la puerta a la intuición del artista al campo investigativo. Los modos singulares en que se vinculan a los proyectos artísticos, así como las decisiones metodológicas, hacen que la propia ontología de la investigación artística dificulte la consolidación de un cuerpo metodológico que sustente al paradigma performativo emergente, que, sin embargo es hoy en día una realidad en la escena y en el aula. Coinciden estas metodologías, en muchos de sus aspectos, con las perspectivas feministas y la teoría crítica en materia de investigación, presentando un carácter íntimo, provisional e incierto. “Hablar de epistemología, metodología y métodos en clave feminista significa, pues, articular una mirada investigadora en la que la reflexividad, el

carácter socialmente situado y existencialmente encarnado del conocimiento son fundamentales” (Martín, María y Muñoz, 2014, p.40).

Desde estos enfoques también se retoma el anarquismo metodológico formalista propuesto por Feyerabend en *Contra el método* (1984), generando relatos multimétodo insertos en metodologías propias, desde poéticas e imaginarios inherentes al propio proceso. Todo ello configura un nuevo enfoque metodológico en donde más allá de constatar o producir, se pretende abrir espacios de performatividad, donde reflexionar con el cuerpo sobre lo intuido, lo no pensado y lo inesperado.

En lugar de llegar a conclusiones que cierran un problema, lo que se busca es abrir nuevas ‘conversaciones’ (...) más amplias y profundas, sobre el tema investigado. En síntesis, el propósito final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas” (Marin-Viadel y Roldan, 2019, p. 885-886).

¿Cómo recoger estas cuestiones cuya naturaleza experimental las refiere a hechos anecdóticos, historias, signos, acciones y momentos que tienden a esfumarse fugazmente? O, como diría Zambrano, ¿cómo escribir sobre lo inefable?

Este nuevo reto apunta la creación y la “usurpación” de métodos cualitativos consolidados y herramientas autorreflexivas y de carácter proyectual, que generalmente proceden de las ciencias sociales, métodos narrativos, literarios e incluso, imágenes y poéticas visuales, a menudo plasmados en diarios de campo, anotaciones o recursos literarios como entrevistas, cuestionarios etc. Como ya hemos mencionado anteriormente, la autoetnografía parece, inicialmente, una opción coherente como herramienta para registrar y recuperar los modos subjetivos y experienciales de relación del investigador/creador con su contexto y objeto de estudio. Sin embargo, este método cualitativo proporciona y se centra en una única mirada, solitaria e íntima del investigador sobre su proceso. En nuestro caso, advertimos y reclamamos otras formas representacionales (Leavy, 2009), que recojan la voz y la presencia, y que acompañen a la de quien aquí escribe. Coincidimos con Taylor cuando apela a una teoría, más que de vanguardias,

“la teoría de retaguardia requiere metodologías recombinantes, aprendidas de muchas disciplinas, reutilizadas luego para analizar las prácticas que consideran cuerpos humanos y no humanos, que prestan atención a las epistemologías y las formas de transmisión vinculadas a la experiencia corporizada, así como a la expresión escrita y la cultura digital” (2017, p.23).

1.4.2. A/r/tografía

Rita Irwin afirma en su web www.artography.edcp.educ.ubc.ca que la a/r/tografía es una “invitación para pensar a través del “hacer/crear, investigar, enseñar y aprender arte” (trad. propia). Llama la atención que la autora emplee la expresión “comprometerse en la práctica de la a/r/tografía” para referirse a un proceso metodológico en el que arte y escritura no se ilustran una a la otra, sino que se tejen a la vez. En el contexto de la investigación educativa basada en las artes (ABR), la a/r/tografía se ubica como parte de la investigación basada en la práctica (PBR), vinculada a la investigación- acción, e incluyendo las prácticas de artistas, educadores (profesores y alumnos) e investigadores (Irwin y Sierra, 2017).

Al igual que la creación artística y la experiencia educativa, A/r/tography es una indagación vital, lejos de plantear objetividad distanciada (Marin-Viadel y Roldán, 2019). Esta indagación vital genera una estética relacional, donde se visualizan una serie de comprensiones e intercambios entre texto y arte, y las identidades de artista, profesor e investigador. A pesar de ser inherentemente sobre uno mismo, Irwin destaca el carácter social de la A/r/tografía cuando se realizan indagaciones compartidas, de carácter crítico, o se abordan cuestiones y dispositivos de investigación que permitan la presentación de trabajos colectivos y que puedan evocar o provocar a la audiencia. En relación a la presentación de los estudios a/r/tográficos, no existe un patrón predefinido. Los a/r/tógrafos han de encontrar formas de exposición de sus proyectos que creen resonancias desde la investigación misma, dando lugar a nuevas comprensiones, por tanto es habitual una doble presencia: la del texto escrito, y los recursos visuales, sonoros y/o literarios (Marin-Viadel y Roldán, 2019) desde los que se construye la investigación.

Nos resulta especialmente significativo en el método a/r/tográfico que, situada en ese cruce de posiciones y contextos al que nos referimos con anterioridad, la A/r/tografía nos brinda oportunidades para crear relatos sensibles al cuerpo, desde múltiples voces y medios, estimulando narrativas propias y compartidas donde nos vemos reflejados, y que a su vez vivencian y retroalimentan la experiencia de investigación como un acto performativo, proyectándola hacia otros escenarios, otras temporalidades y otros modos de relación, y desdibujando continuamente las fronteras entre el proceso de investigación e investigación-creación.

Este carácter abierto, que coincide con la idea de Dewey del arte como experiencia, hace que el a/r/tógrafo se enfrente con el carácter rizomático de la investigación artística. Irwin y Sierra, aluden a la naturaleza rizomática y al carácter abierto, indicando las múltiples conexiones que pueden darse al “Permitirse absorber más información a lo largo del

camino, al apartarse de la ruta original y explorar otros caminos, (...) en tanto permite captar las particularidades del lugar” (Irwin y Sierra, 2017, p. 109). Pero hay una última cuestión que se nos antoja aún si cabe más interesante con respecto al carácter a/r/tográfico, y es el potencial de la investigación para crear espacios de intelectualidad y para la imaginación, ofreciendo la oportunidad a la comunidad artístico-educativa para transformar sus contextos cercanos a través de los sentidos que adquieren sus prácticas de investigación, tomadas como prácticas de vida.

Como puede irse observando, en esta propuesta de investigación coincidimos con las cuestiones que aborda la A/r/tografía y nos proponemos realizar nuestro propio relato desde el cuerpo, para ello, acudimos a un registro kinético y somático, capaz de dar cuenta de los múltiples modos de relación con los temas abordados en el aula de danza desde un conocimiento corporizado. Para ello atendemos a los injertos sensibles en la memoria corporal donde cuerpo, mente y emoción generan un estado de afección conjunta.

1.4.3. El cuerpo como memoria: archivos de la presencia

Entendemos la danza como una forma creativa de escritura del cuerpo, que genera un lenguaje propio, y a la vez compartido. La impronta de la danza, la huella, reside tanto en el cuerpo danzante, como en el cuerpo de quien la observa.

Para Minton (2011), la creación en la danza no sucede de forma lineal, sino que se da a través de interrupciones temporales continuas. Estas rupturas de temporalidades se dan también en los procesos de investigación artística y pedagógica, siendo el registro de la memoria del cuerpo una necesidad vital para la puesta en marcha y comprensión de nuestros dispositivos metodológicos. En la investigación cualitativa, los datos proceden de métodos de registro textual o visual. En cambio en el aprendizaje de la danza el registro se inscribe y se graba en los cuerpos. Esta idea coincide con el archivo corporal de Foucault, tal como indica Ellsworth (2005), donde los acontecimientos se inscriben a la vez en el cuerpo, en la memoria, en los deseos y en la historia.

Sin embargo, el recuerdo de un estado de afecto al cuerpo traducido al gesto, es un dato impreciso, parcial y fragmentado. Nancy (2007) propone el concepto de “indicio”. Frente a lo totalitario del signo, - del dato-, lo impreciso del indicio abre la posibilidad a lo singular y produce la denegación del tipo. Además el concepto indicio comulga aquí con la temporalidad expandida y proyectada del proceso de investigación corporal y situado:

(Indicio 43) ¿Por qué indicios en lugar de caracteres, signos, marcas distintivas? Porque el cuerpo escapa, nunca está asegurado, se deja presumir pero no identificar (...). Disponemos solamente de indicaciones, de huellas, de improntas, de vestigios.

(Indicio 46) ¿Por qué indicios? Porque no hay totalidad del cuerpo, no hay unidad sintética. Hay piezas, zonas, fragmentos (...) Hay un pedazo después del otro (...) la anatomía es interminable (...) Pero esta última no constituye una totalidad. Por el contrario, es necesario recomenzar de inmediato toda la nomenclatura para encontrar, si se puede, la huella del alma impresa sobre cada pedazo (Nancy, 2007, s.p).

Andree Lepecki (2009) en *Agotar la danza* habla de un recordar ético como necesidad política, desde la expansión de presentes y pasados que hacen de la danza un acto fugaz e interconectado. “La intimidad es el afecto generador, teórico y fenomenológico, de una temporalidad que huye del danzar en el punto de fuga, pero que aun así podría explicar una ética del recuerdo” (Lepecki, 2009, p. 231). Desde la propia temporalidad de la danza nos enfrentamos a lo inefable, pues el gesto, ya dado, pasa a ser almacenado en la memoria del cuerpo. ¿Cómo reactivar esos momentos de lucidez y de conexiones infinitas que tienen lugar en un aquí y un ahora, entre cuerpo, mente, alma?

Investigar la coexistencia de múltiples temporalidades, dentro de la temporalidad de la danza, identificar múltiples presentes en las actuaciones de danza, ampliar el concepto del presente, desde su destino melancólico, desde su atrapamiento en la microscopia del ahora, hasta la extensión del presente a lo largo de las líneas de cualquier acto inmóvil, revelar la intimidad de la duración, son todos ellos movimientos teóricos y políticos que producen y proponen afectos alternativos a través de los cuales los estudios de danza podrían despojarse de su atrapamiento melancólico en el punto de fuga (Lepecki, 2009, p. 231-232).

Diana Taylor afirma que “el conocer, como la memoria, como la identidad, es un hacer llevado a cabo en el presente” (2017, p. 32). Desde este supuesto desarrolla el paralelismo: hacer memoria = hacer presencia. El acto de presencia implica, según la autora, un compromiso corporizado. Taylor destaca el tránsito, el movimiento del *ser* y *el estar con*, haciendo alusión a la coexistencia de temporalidades y espacialidades del acto de presencia. Y este carácter inter- alude también a la otredad, a un espacio compartido desde la coexistencia de presentes interrelacionados. Un escenario de movibilidades múltiples que se despliegan, compartiendo tiempo espacio y presencia. Para accionar el archivo de la

danza, entendemos, se hace preciso un acto de memoria que reactive el acto de la danza, y este podría ser leído como un archivo de las co-presencias.

Ahora bien, ¿es posible resolver la tensión normativa que genera la palabra “archivo” en la investigación, cuando damos cuenta de formas de hacer a través de relatos de memoria corporal, y cuando irremediabilmente estos nos conducen al texto? Frente a este reto, que aparece como denominador común en los apartados de esta investigación, acudimos a la noción de *repertorio* de Taylor (2015).

La autora señala la yuxtaposición entre lo corporal, lo archivístico y lo digital, como sistemas de transmisión, almacenamiento, memoria e identidad, que posibilitan diversas formas de ser y conocer, y una categorización binaria que no es tal y opera entre documentar y corporizar. El concepto repertorio implica, frente a la memoria archivística, actos de presencia, ser, estar, y producir en colectivo, resultando acciones de transmisión corporalizada. Así, “el repertorio brinda apoyo a una cognición corporalizada, al pensamiento colectivo, y al saber localizado” (2015, párr. 5) y actúa como memoria del cuerpo, nutriéndose no obstante de acciones efímeras y no reproducibles como gestos, movimientos, imágenes, oralidades o danza y performances.

En danza como arte efímero el concepto de repertorio coincide, en mayor o menor medida, con la dificultad de ser preservada. Ana Abad Carlés señala: “la danza tiene multitud de historias que merecen ser contadas” (2012, p.17). La autora menciona la dificultad de comprender su “razón artística”, sin poder ver las obras originales. Alrededor de esta fragilidad de conservación se conforma el repertorio de la danza, un conjunto de obras y coreografías, consideradas y reconocidas como máximos exponentes de los distintos estilos de la danza, para las que la notación y la coreología han desarrollado sus propios sistemas de almacenamiento, memoria y transmisión, y gracias a las que hoy en día aún podemos conservar -pero no intactos- muchos de los grandes ballets de la historia. A pesar de ello uno tiende a pensar en la gran cantidad de historias y acciones que se esfumaron en el camino.

Desde estas cuestiones expuestas, indagar en formas de activar la memoria del cuerpo y construir en colectivo nuestro propio archivo encarnado desde las mismas acciones aparecen como indicadores que orientan tanto la metodología, como la forma de transmisión de nuestro proceso de investigación.

1.4.4. Sinergias en colectivo. La danza ritual

Es de destacar la pluralidad de contextos en los que se configuran y se activan nuevas prácticas discursivas, así como el interés creciente en procesos creativos y formas colectivas de producir conocimiento frente a las identidades artísticas, que representan esfuerzos colectivos interdisciplinares, ubicados en la intersección arte-educación y que dan cuenta de posiciones situadas a través de sus prácticas, en pos de una conciencia activista. Como también es destacable la parcelación temática del conocimiento teórico a la que la investigación en danza permanece sujeta, cuando trata de hilar investigación performativa y académica. Este hecho paradójico evidencia las tensiones normativas que persisten y conviven hasta nuestros días.

La formación y la producción discursiva actual de gran número de colectivos artístico-pedagógicos constituye un claro referente respecto al *modus operandi* de este proceso de investigación. Estas acciones sinérgicas, conformadas como grupos de investigación u organizaciones y entidades asociativas, ocupan un espacio de intersección muy claro, aunque complejo, entre el arte y la educación, desarrollan pedagogías que son a priori invisibles y evidencian la aparición de un tipo conciencia colectiva activista que reclama los aprendizajes interdisciplinares basados en la experiencia y en la externalización del conocimiento compartido, como elemento generador de conocimiento *per se* (Pérez-Galí, 2018). A lo largo de nuestra investigación hemos podido detectar este tipo de sinergias tanto en trabajos colaborativo-discursivos de investigación, cuyo resultado es la producción escrita, como sinergias en la creación escénica y pedagógica cuya forma representacional queda plasmada en piezas artísticas o talleres.

En cualquier caso, el lugar común son las experiencias y saberes en las que "lo pedagógico vertebra lo artístico" (Grupo de Educación de Matadero Madrid, 2017, (<http://www.niartenieducacion.com>) donde se contempla el arte más allá de su función productiva, como una meta-disciplina capaz de subvertir los órdenes dominantes e indagar escenarios alternativos, fundamentando diversas formas de pensar, hacer y divulgar conocimiento generado en colectivo. Sin embargo, intentar desarrollar acciones en colectivo, desde posiciones de poder, hace emerger ciertas paradojas y contradicciones que coinciden con las "contradicciones improductivas", con respecto a la posición del arte-educador, que esboza Mörsch en *Contradecirse a una misma* (2015), ya que desencadenan un cuestionamiento ético con respecto a la función, el diseño, los tipos de colaboración activa y las diferencias y exclusiones que marcan la delgada línea que separa las prácticas y la producción artística y pedagógica (Mörsch, 2015). La autora realiza un ensayo sobre la reflexividad que suscitan las prácticas artísticas, diferenciando entre dos

órdenes de reflexividad. El primero se relaciona con la producción profesional artística en el contexto de mediación de la educación en museos, donde no se produce necesariamente un espacio de cuestionamiento normativo, sino que la reflexión se centra en la parte técnica. En el segundo, se desarrolla, - inherentemente a la posición-, una reflexión crítica, que implica la formulación de cuestiones sobre la legitimidad del arte, y su derecho a interrogarse. Queremos introducir este orden de reflexividad y aplicarlo a nuestra propuesta, desde el interés en trazar vías de conocimiento que ilustren la “razón artística” de la danza, entrelazándose con un sentido real para el cuerpo, por lo que profundizaremos más adelante en esta cuestión.

Esta distinción de sinergias y reclamos de lo colectivo, desde la utilidad de las prácticas, es un referente clave para nuestro proceso que apuntan a su valor y sentido como contribuciones desde el arte y la cultura al entorno educativo. No obstante Mörsch (2015) señala el papel, un tanto irritante y heroico, que parece ocupar el arte, sobre todo desde el imperativo del paradigma crítico en el contexto del “giro educativo” (Soria, 2016). Así en la exposición *Un saber realmente útil*, (2015) MNCARS, se insiste en el uso colectivo de recursos, acciones y experimentos públicos y en el valor de las pedagogías críticas como relato de una búsqueda emancipadora, teórico-práctica, informativa y emocional, indagando en el concepto de utilidad desde la sociabilidad desde nuevos modos de gestión colectiva, y revisando los deseos, dilemas y formas para asumir el compromiso colectivo artístico-educativo.

Otro referente significativo es *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* CA2M (2014), cuyo inicio aparece como una conversación mostrando interés en “hacer un acto de memoria”, tanto como herramienta de reflexión, como propuesta metodológica, y con proyección para el futuro. No obstante, la conversación delata paradójicamente el dilema de lo incierto de la investigación-creación en el contexto artístico educativo: *no saber lo que uno hace es siempre mejor que hacer lo que ya se sabe de antemano* (texto en portada). Los protagonistas reflejan aquí muchos de los malestares y retos que se originan al asumir el compromiso educativo y artístico, y otras cuestiones como los silencios, las posiciones, el territorio, el sentido y los riesgos de las prácticas, que resuenan en nuestra propuesta. Más adelante Virginia Villaplana, acude a las prácticas estético-pedagógicas y políticas de Lygia Clark, cuyo objetivo es “afectar a través de la experiencia colectiva” para desinstitucionalizar y “construir el cuerpo colectivo” “desde la palabra” y “en sentido poético” (2014, p. 404).

Agitar es el nombre de la coproducción en formato radiofónico y de podcast del Seminario Permanente de Investigación Artística (SPIA) del Instituto de Artes Plásticas (IAP) y Radio

Universidad Veracruzana (UV). Se trata de una serie de “conversaciones”, alrededor de un eje específico de la investigación artística, que la propia coordinadora, Natalia Calderón define como un espacio artístico-pedagógico, donde cuestionar la dicotomía entre teoría y la práctica -y con ello la implícita entre razón-emoción, ciencia-arte-, para originar nuevos saberes sensibles corporizados, políticos, y afectados, desde espacios diversos y en continuo tránsito, capaces de redefinirse desde el propio hacer.

En la misma línea *Sacudir enjambres: vueltas, procesos y modos de hacer*, es el nombre del encuentro de investigación celebrado este año, y organizado por los estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la UCLM, para compartir, repensar y visibilizar metodologías, procedimientos y referentes que van surgiendo y retroalimentando los procesos de investigación-creación, creando redes y comunidades de pensamiento. Lo significativo es que, desde estas perspectivas, tanto el término *agitar* como *sacudir* aparecen como un poder, como acción y como diálogo desde la colectividad abriendo la posibilidad de generar relaciones y aceptar resonancias que puedan darse no como apropiaciones, sino asumiendo un cuerpo transcultural (Jover, 2008) afectado en la investigación artística. La consecuencia más directa podría indicarnos el camino para dialogar con el conocimiento frente a producirlo, desestabilizando, -utópicamente-, el sentido productivo de investigación de las lógicas neoliberales y capitalistas.

Y aterrizando en la danza, en la línea de la escena feminista y crítica observamos, por ejemplo, al colectivo *Mucha Muchacha*, que con sus talleres denominados “fiesta”, abren los procesos creativos de la compañía invitando a mujeres a participar en la “celebración colectiva” de la investigación en danza. Entre las bases del taller *Fiesta otoñal* (2018) destacan el empoderamiento femenino, la sororidad y la creación colectiva (www.muhamuchacha.es/es.html).

Actualmente, el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque programa el Ciclo *Bailar, recordar, resistir*, coordinado por Claudia Caremi, cuatro propuesta de talleres donde resuenan, según Sara Esteller (2021) la autoafirmación y la resistencia colectiva, para “ahondar en el movimiento de los cuerpos con relación a los movimientos sociales y migratorios, desde la política y el baile”, tal como indica la propia Caremi. En el siguiente fragmento de la entrevista de Caremi indica:

El baile es una escritura, un lenguaje que se lleva dentro, se saca, se exporta, se mezcla, está vivo. Tiene una relación muy fuerte con los movimientos migratorios y las diásporas (...) Independientemente de que sea una manifestación artística creo que es una producción de conocimiento, y cuando hay una vida de resistencia es

parte de ella, para poder expresar y conectarse con los orígenes, como una vía de escape. Es resistencia en el sentido de que, pese a todo, perdura, es como una grieta (Esteller, 2021).

En la raíz de estas acciones se va perfilando una nueva forma de orquestar los procesos de investigación/creación artísticos y pedagógicos que abre la puerta e invita a participar en nuevos espacios de diálogo y conversaciones, desde posiciones estético-políticas de la danza, como celebración y autoafirmación, donde se redibuja el sentido ritual originario de la danza como un manifiesto de existencia.

En este contexto festivo y ritual, invocamos a la danza, a la que está por llegar, y a la que está inscrita en el cuerpo, en la memoria, con la ingenua intención de que nos responda como afecto, como gesto y como texto, y nos formule nuevas preguntas y retos con los que dialogar creativamente desde nuestra posición de compromiso colectivo.

2. Preguntas y dilemas de investigación

Dice María Zambrano que “todo método es un *Incipit Vita nova* que pretende estilizarse” (2011, p.125). Entre las razones destacamos una concepción tradicional de la técnica de la danza, y su metodología, aún vigente en la enseñanza, que perfila estilísticamente lo que es y lo que no es danza, categoriza y divide al bailarín del pedagogo, y respectivamente, a éste, del creador, convirtiéndose sus roles en patrones conductuales normalizadores y productivos, y legitimando unos ideales de excelencia académica fundamentados en un capitalismo artístico (Mira & Guirao, 2019).

Este mismo dilema acontece respecto del arte como forma de conocimiento, (Borgdorff, 2013) y, más allá, como una forma profesional y laboral de escaso reconocimiento social. Ante esto, el arte puede y debe resaltar su valor cultural para con la sociedad, y es aquí donde entran en juego las cuestiones ético creativas y relacionales que nos invitan a pensar en la utilidad del arte para con su propio contexto bio y eco-político. Por tanto, otro de los referentes a los que acudimos es el sentido de la práctica investigadora como herramienta de aprendizaje (Ellsworth, 2005) artística y situada. Una nueva versión del ¿para qué? que se elabora en colectivo en esta propuesta y en la que aterrizamos directamente mediante prácticas de investigación en el aula. Para ello nos remitimos a cuestiones muy básicas sobre la danza, y de cómo desde el movimiento podemos escuchar lo que el cuerpo tiene que decir en relación con nuestro aprendizaje de la danza, es en este sentido que hablamos de una reflexión eco-somática.

2.1. Nuevos retos: colectividad, diseño y manifiesto

Centramos el interés en desarrollar prácticas de investigación acerca del cuerpo que nos permitan reflexionar sobre su aprendizaje desde la acción, y hacer permear los relatos multivocales que se generan. Así nos surgen las primeras cuestiones de investigación que giran en torno a 3 grandes apartados:

a) El reto de la colectividad:

¿Cómo indagar en colectivo y desde el cuerpo en el aula de danza? ¿Es posible corporizar la investigación performativa desde la memoria colectiva? ¿Cómo pueden las experiencias colectivas presentarse como “resultados”? ¿Qué implicaciones tiene la agencialidad de dar/tomar voz y visibilizarse en la investigación?

b) El reto del diseño del proceso y del relato:

¿Qué metodologías conforman la investigación en el aula, y a través de la memoria en sentido colectivo? ¿Es preciso dislocar los roles del proceso para que afloren los sentidos de la enunciación? ¿Quién (ha de) proponer, quién improvisar, quién escribir, quién investigar, quién aprender?

a) El reto de la representación:

¿Qué formas híbridas encarnan y dan cuenta de la investigación en colectivo sobre el aprendizaje de la danza? ¿Qué potencialidades o limitaciones presentan? ¿Puede exponerse estas formas como acciones, intervenciones o representaciones artísticas? ¿Cómo fundamentar su evaluación?

Estas preguntas perfilan la hipótesis que estructura nuestro dispositivo metodológico:

¿Es posible superar el tono autoetnográfico de la investigación académica artística mediante la corporización en colectivo del proceso de investigación sobre el aprendizaje de la danza en el contexto artístico-pedagógico no formal? ¿Cuál es su para qué, qué sentidos adquiere y qué transformaciones origina?

2.2. ¿Acotar la investigación? El problema de la multidimensionalidad

La problemática de la delimitación con respecto a los objetivos y el campo teórico es una constante en cada proceso creativo pedagógico. El estado de flujo que requieren, no atiende a cuestiones formales. Si acaso, la intuición, -alimentada por nuestro bagaje-, puede orientarnos, en mayor o menor medida en el proceso y contribuir a resituarnos de forma continua, en función a nuestros intereses e inquietudes.

Algo similar sucede en esta investigación. Podemos intuir que nuestro principal reto pasa por colectivizar la práctica investigadora, y sin embargo, la acción en el aula desvela continuamente nuevas conexiones temáticas que parecen desbordar el objeto de investigación, hacia miradas plurales por las que transitar en nuestra reflexión, lo que hace evidente el riesgo de perdernos en las reflexiones y en nuestros referentes. Nos interesa saber para qué escribimos/bailamos y qué supone escribir desde el lenguaje de la danza en colectivo. Hablar de estas implicaciones colectivas supone entender los lugares en y desde los que el cuerpo se interroga, dialoga y crea sus propios imaginarios, y fundamenta su propia razón desde y junto a otros cuerpos, en estrecha relación. Esto nos conduce a reflexionar con el cuerpo sobre los actos de escucha y de presencia que tienen lugar durante este proceso.

2.3. Dislocaciones y posiciones

Contextualizar una investigación artística colectiva en un ámbito de acción donde frecuentemente impera la jerarquía y el modelo reproductivo, como es el aula de danza, y en un entorno no formal, supone cuanto menos, alterar los lugares desde los que se enseña /se aprende/ se crea/ se piensa/ se siente. Supone también un tipo de reflexión extendida, y compartida, en continuo movimiento, que desafía los roles tradicionales de la enseñanza y de la comunicación. Sembramos el fruto de un saber que se quiere emancipador, desafiante e indisciplinado, en tanto que interroga y cuestiona los saberes tradicionales y normativos que han fundamentado el conocimiento histórico-técnico de la danza. Esta premisa abre un gran interrogante en torno al sentido de la palabra técnica, que, en la práctica viene a relacionarse con las tecnologías de la danza, o a predeterminar ciertos modos de enseñanza. Sin embargo, lo que nos proponemos en esta propuesta, es precisamente una experiencia incierta de la danza para “dar cuerpo a la palabra”, es decir, indagar sobre cómo el cuerpo está presente en el texto y qué tipo de conversaciones va a generar.

Una de las palabras clave en este apartado sería *quién* va a hablar/bailar/escribir. La otra, resalta el lugar, tanto de enunciación como de presencia y sentido: el *dónde*. Así como Spivak (2003) cuestiona el privilegio normativo de la voz, el acercamiento indisciplinado a los contenidos, sin una excesiva dependencia de cuestiones normativas, técnicas y jerárquicas, la intuición y la acción colectiva como puntos de partida, performan gran parte de los intereses del alumnado, de forma que los sitúa y compromete a lugares reflexivos con la implicación y responsabilidad de sostener y dar valor y contenido a la acción de investigación en el aula, con su cuerpo, su presencia y su voz.

A menudo en danza somos conscientes del momento en el que las acciones “se caen” o pierden fortaleza por la ausencia de implicación del alumno o el profesor, como también

somos conscientes de la fina línea que separa el cuidado de la implicación y el compromiso. Ante esta cuestión nos preguntamos si dislocar roles, en este contexto, implica soltar y abandonar una posición de control y de poder como docente, experimentarla como tal, o incorporarse a ella -encuerparse- y asumirla. Ambas acciones, en la práctica, requieren de una regulación interna que va a hacer que este proceso y estas prácticas corporales sean “menos controlables que la práctica discursiva” (Taylor, 2017, p.17) .

3. Un marco teórico habitado. Leer a través de

Como puente entre los procesos de investigación anteriores y los interrogantes del que nos ocupa, la intención de este apartado consiste en trazar una panorámica, desde los antecedentes y referentes anteriores, que se expanda y se proyecte hacia las lecturas revisadas. Por tanto, revisamos, inicialmente, las temáticas que aparecen vinculadas a los primeros planteamientos de las preguntas y los objetivos de investigación, y cómo conectan y profundizan con la parte práctica del proceso, y se van añadiendo nuevas referencias. De esta forma las referencias “aterrizan” en nuestra práctica de la investigación, “trazamos” un recorrido teórico-práctico, y a través de éste nos “situamos”, y fundamentamos una perspectiva de investigación.

En este “marco teórico habitado”, afloran las conexiones, en forma de *constelaciones* que *iluminan* el proceso de lectura, dando cuenta de “cómo los intereses - y resonancias de las lecturas- dan forma a los significados que se construyen” (Ellsworth, 2005, p.23), sustentan nuestro dispositivo metodológico y cuestionan y redefinen los propios objetivos de la investigación hacia un experimentación performática.

Este dato coincide así mismo con la forma en que las lecturas retroalimentan la práctica de investigación en el aula, dando lugar a una multidireccionalidad y a una clasificación temática ramificada que va señalando la pertinencia de las lecturas durante la práctica en la totalidad de este proceso.

3.1. Líneas de pensamiento para nuestra práctica investigativa: constelaciones

Para centrar el marco temático de referencia centramos el interés en aquellas prácticas de investigación, que más allá de su afán productivo-cultural se centran en politizar y producir reclamos desde el cuerpo, asumiendo posiciones paradójicas, y se ponen en movimiento expreso. Tal es el caso de Marie Bardet. El pensamiento de Bardet, desde las perspectivas filosóficas de lo performativo, totalmente enraizado en las prácticas pedagógicas de su danza, resulta un aporte muy afín a la propuesta de investigación práctica que realizamos.

Pensar con mover representa un encuentro entre danza y filosofía, desde el que Bardet aborda “una serie de ecos inquietos e intempestivos entre danzas, palabras y conceptos” (2012, p.22). Bardet también retoma a Alain Badiou desde su trabajo “La Danza como metáfora del pensamiento”, lo que encarna su concepción filosófica de la danza, y nos inspira en el proceso de hacer/pensar la danza danzando.

Desde las definiciones de Foucault y Deleuze sobre teoría y práctica, en un sentido procesual, la palabra *relevo* se hace especialmente significativa en su escrito filosófico, refiriéndonos al modo de desplazamiento teórico y práctico, e indisoluble, de un punto a otro, como dinámicas de *relevamiento*. Esta idea coincide con el desarrollo de la investigación performativa que formulamos, eliminando la idea de aplicación, que nos aleja de la objetualización del proceso, conforme caminamos de un punto a otro atentos a nuestra propia constelación.

En Marie Bardet podemos observar un claro esfuerzo, en cuanto al sentido y la utilidad de la investigación, por dar consistencia al término *constelación* a lo largo de la presentación de unos resultados. Para ello propone una bitácora que entremezcla el uso etimológico y procesual de la palabra como elemento para configurar su dispositivo metodológico. Son *huellas* y decisiones *ecosomáticas* multidireccionales, de la danza a la escritura y viceversa. Y la cuestión más significativa de la huella, frente al sistema de investigación y su temporalidad defractada, opuesta al modelo, es su carácter colectivo, en un plano corporal y espacio-temporal, “capas cruzadas sin correspondencia”, que “permiten ver sin transparencia, acumulaciones no lineales” (Bardet, 2020), de voces, de citas, de alianzas, de encuentros. Bardet se pregunta desde aportes teóricos ajenos sobre el pudor de meter la voz y el efecto autoral de la colectividad. Sorprende su reflexión en torno a términos muy cercanos que intuimos en nuestra lectura y escritura: las constelaciones, la bitácora, la huella, la mirada, la traducción, la palabra, y, los dilemas y cuestionamientos que pueden emerger desde la agencialidad de dar/tomar la voz.

3.2. Metodologías y poéticas performativas

María Zambrano, autora muy presente en esta investigación, propone una lectura sobre el método en su obra *Claros en el Bosque*, que puede, en parte, dar cuenta de nuestro propio proceso desde un sentido metafórico,

Y la visión lejana del centro apenas visible, y la visión que los claros del bosque ofrecen, parecen prometer, más que una visión nueva una nueva visibilidad, donde

la imagen sea real y el pensamiento y el sentir se identifiquen, sin que sea a costa de que se pierdan uno en el otro o que se anulen (Zambrano, 2011, p.124).

Nos enfrentamos en la práctica a la predefinición del método, como propuesta metodológica, que va a vincularse irremediamente a cuestiones poéticas, performativas y contextuales, un método imprevisible en parte. Un método a todas luces interdependiente de sus participantes, en constante construcción, y parcialmente identificable. Parte de esta idea es la que expone Zambrano cuando afirma que “un método (...) no puede tampoco pretender la continuidad que a la pretensión del método en cuanto tal pertenece” (2011, p.125).

Se trata entonces de una práctica metodológica, un proceso en sí imprevisible y arriesgado, que concuerda con la idea del *liveness* según Fischer-Lichte (2011), del que participan las artes performativas. Para la autora, la estética performativa supone “enfrentarse y exponerse a la performance, más allá de la reflexión” (2011, p. 34). Además la performatividad, tal como indica, conduce a un cambio de roles, a la transformación del espectador en actor y a una difuminación de fronteras entre proceso y producto, y entre obra y acontecimiento, siendo ésta una experiencia de creación conjunta donde se entremezclan lo estético, lo social y lo político. Estas transformaciones en los roles contribuyen a democratizar y redefinir las relaciones colectivas, de forma que las acciones performativas no pueden ser controladas ni planificadas. Este último aspecto relata una de las principales paradojas de la investigación que enfrentamos en el aula, un aquí y ahora volátil. Lo que sentimos, lo que experimentamos en el aula, como un método en permanente co-construcción, creado por todos, donde suceden y se experimentan relevamientos y desplazamientos práctico-teóricos de forma continua: una praxis que moviliza, agita y activa sus propios fundamentos teóricos.

Sobre la poética, Louppe afirma que, “la danza puede hablar a la imaginación de cada uno sin pasar por un discurso explicativo. La percepción de un cuerpo en movimiento desencadena aperturas de imaginarios, evoluciones interiores específicas (...) y que sería sumamente impertinente intentar controlar o incluso orientar” (2011, p.16). Entre las razones de una poética, más tarde, la autora apela a las resonancias sensibles de estos imaginarios activados, afirmando que -la poética- no sólo expresa un efecto -afecto- del arte, sino que “nos enseña cómo se hace” (p.23). Utilizando la expresión de Gérard Genette, la poética “desvectoriza” las perspectivas tradicionales de la comunicación, cuando rompe los roles dicotómicos de actor-receptor, al descubrir y vibrar a la vez nuestra propia consciencia como “un trabajo compartido”, transformándose y enriqueciéndose “a través de los retornos, las resonancias” (p.23), pero siempre como acción inconclusa.

3.3. Colectivizar la práctica investigadora

Llegado a este punto, nos preguntamos qué implica colectivizar nuestra propuesta, nuestra metodología. Nos preguntamos si el carácter plural y colectivo deviene de una intuición sobre el término, y si éste es solo uno de los sentidos que adquiere *colectivo* para con nuestra reflexión desde el cuerpo. Con ello, procedemos a ahondar en su significado en la práctica. Esta es una cuestión se aborda también durante las sesiones, donde los contenidos y los temas al ser pasados por el cuerpo rebajan su tono y generan nuevas ideas fruto de la experimentación-reflexión performática.

Desde la postura antiesencialista a la que aludimos, *colectivo* no se opone a *individual*, sino que se enreda y se impregna en ello. La idea de la maraña, del enjambre aparece de nuevo. Como entramado de identidades y acciones, lo colectivo supone, por un lado, una tentativa que deconstruye el binarismo que rige la relación entre ambos términos; por otro, entender la colectividad en el grupo como algo más que la suma de las partes, algo que se construye en y como una red relacional. Es en este entramado de subjetividades y acontecimientos donde la performatividad deviene como acción colectiva y esta colectividad, como bien afirma Taylor (2017) sobrepasa su significado, como término performativo, aumentando su imprevisibilidad, volviendo a las implicaciones de los actos de presencia. Así los espacios performáticos aparecen como espacios de potencialidad. La siguiente pregunta sería ¿cómo puede una propuesta performativa reactivar un archivo de las presencias?. La cuestión colectiva y las políticas de la presencia nos llevan de nuevo a Diana Taylor (2017). Desde Austin, Taylor fundamenta la colectividad en un nuevo esquema binario que solo funciona cuando se concibe de forma conjunta el yo y el nosotros. Cuando se refiere a la capacidad *animativa* con lo performativo, hace alusión a cuerpos que “se animan los unos a los otros” (p.18). Afirma así que “la eficacia de lo performativo depende del reconocimiento/acuerdo de los asistentes” (p.16), resultando en afectos e “intensidades que resuenan” (2017, p.17).

Entendemos que el yo y el nosotros de los cuerpos va a configurarse y escenificarse aquí como un modo de diálogo, y una red relacional, activando y emergiendo “otras conversaciones” en la investigación que nos compete. Los diálogos parecen posicionarse en este contexto como prácticas pedagógicas resignificadas en colectivo. Estas prácticas están vertebradas por las relaciones entre estudiantes y profesores planteando e ilustrando una serie de direccionalidades, “significados y usos de los modos pedagógicos que multiplican y ponen en movimiento las posiciones de los encuentros” (Ellsworth, 2005.), resultando “impredecibles, incontrolables, rebeldes y desobedientes”. Ellsworth resalta la indeterminabilidad del proceso de enseñanza desde una serie de paradojas, entre ellas, acude a los estudios sobre políticas del arte performativo (Phelan, 1996) para definir la

enseñanza como una acción performativa “suspendida en el espacio entre el yo y el otro “ (2005, p. 161). Desde Phelan (1993), Ellsworth supedita la vida de la pedagogía performativa en relación a su contexto y su momento, así como su carácter vulnerable en relación a su representación reproductiva. Sobre las posiciones de autoridad y poder, en la enseñanza Ellsworth se pregunta: “¿En qué consistiría un modo pedagógico de direccionalidad que tratara de manipular a los estudiantes para que tomaran responsabilidad sobre los conocimientos que construyen?” (2005, p. 154). “Manipular” es un concepto que reside y resuena en el fondo del proceso que nos ocupa, y que nos devuelve a la reflexión de Mörsch (2005) como el artista-pedagogo-héroe, que nos conduce a abordar la agencialidad de dar/tomar voz del alumnado-participante en esta investigación con cautela, evitando el “maternalismo” que dirija la investigación hacia lugares ideales o modélicos, y enfrentándonos a los dilemas que surgen en torno a cómo y cuándo visibilizar sus apreciaciones, reflexiones y acciones acerca de su proceso de aprendizaje/memoria de la danza. Éste parece perfilarse como el auténtico reto para visibilizar lo colectivo, ya como proceso de investigación, sino la manera de mostrarlo en este texto.

Pero la agencialidad de la voz requiere un enunciamiento. Actos de presencia de los cuerpos, como indica Taylor, que van a ser visibilizados, recibidos y traducidos. Lo performativo no puede manipularse.

El elemento placer de la vivencia artística, nos acerca al término colectivo desde la responsabilidad y el goce, simultáneamente. Pensar y hablar - danzar- suceden a la vez. Aquí residen los aspectos éticos de la pedagogía, y la epistemología del corazón a la que Freire se refiere, en oposición a la cosificación de lo performativo en un producto de visibilidad y en la consideración del aprendizaje como espacio de transgresión y el aula -de danza- como oportunidad pedagógica para accionar prácticas de libertad (Hooks, 1994). Hooks afirma que, precisamente porque la enseñanza es un acto performativo, ésta nos brinda un espacio para inventar, alterar e imaginar elementos únicos del aula, y es en este sentido performativo que la voz de los docentes sus performa también sus aulas, favoreciendo la implicación y el compromiso, que resulta en una participación activa y responsable sobre nuestro propio aprendizaje. Este sentido de la responsabilidad junto al placer del aprendizaje deconstruye, en cierta manera, el sentido de la soledad investigadora que relatamos al principio, pues según la autora “el placer es generado a través del esfuerzo colectivo” (1994, p.8, trad. propia). Así el alma, el placer y la libertad, son elementos de confrontación -frente a la enseñanza tradicional y/o el academicismo-, pero también espacios radicales de posibilidad de transgresión. Por último, nos llama la atención la reflexión de la autora sobre la consecuencia colectiva: la educación para la libertad se da cuando todos participamos en la creación de conocimiento.

3.4. Poéticas del exilio

En Morte y Ricard (2019) encontramos un antecedente teórico-práctico en el proceso relatado como experiencia colectiva de investigación performativa, fundamentado en la práctica educativa entre profesores y alumnos de danza y de arte dramático de varios centros artísticos superiores. En esta investigación se vivencia la recreación artística de una pieza de repertorio contemporáneo, y se producen encuentros e intercambios que van nutriendo la puesta en escena. Esta propuesta nos ayuda a comprender desde la práctica las implicaciones e importancia del contexto académico: normativo, reglado, jerárquico, e impuesto, en ocasiones, en el que se ponen en marcha estas acciones de aprendizaje desde la investigación. Sin embargo, nuestra práctica investigativa se contextualiza en un no-lugar, como dirá Augé (citado en Louppe, 2011): una escuela pequeña de una ciudad pequeña, y, en encuentros virtuales, causal e indirectamente en conexión con otros entornos de formación en los que los participantes desarrollan y amplían su formación. Este contexto es diferenciador y significativo en la propuesta que nos ocupa, pues constituye un elemento diferenciador: asumimos el riesgo en colectivo, en un lugar no convencional, un aula de danza en una escuela local, y la memoria de otro aula ya extinguida, lo que convierte este proceso en un viaje desde un espacio no formal -virtual incluso-, lo precipita hacia un lugar puramente experimental, pero lo va a exponer hacia una valoración rigurosa y académica.

En los proyectos de este proceso, -en el no lugar formal y el de la pantalla- se experimenta en ambos la sensación de que en el aula afloran situaciones y coincidencias que se relacionan de forma teórico-práctica más adelante con ciertas lecturas y referentes. Son precisamente el tipo de anécdotas, historias y curiosidades que tienden a escaparse al relatar la metodología de los procesos creativos y pedagógicos de la danza como una investigación académica. A esto Bardet (2020) lo denomina “oralidades de la danza”. Recoger estas cuestiones es uno de los objetivos y esfuerzos de esta investigación, y el lugar desde donde intuimos que se puede y adquiere sentido manifiesto “hablar en colectivo”.

Sueli Rolnik (2018), junto con Bardet, apunta al valor de los saberes de lo local, prácticas artísticas en minúscula que generan saberes del cuerpo. Pensando en posiciones, se experimenta en la danza en general y en este tipo de prácticas en particular cierto grado de exilio y una ubicación en minúscula. Coincidiendo con Zambrano (2011), el exilio se relaciona con la idea de no pertenencia a un lugar, pero además, con la idea de supervivencia, de resistencia. Estas prácticas del cuerpo, que se interrogan continuamente sobre su sentido, forman parte de la tarea de resistir. La resistencia es un dato que resuena

constantemente en nuestra trayectoria pedagógico-creativa. Bailar y enseñar danza, desde el cuerpo, es una decisión vital, y un acto indisciplinado, porque en nuestro microuniverso no existe otra forma posible de comprendernos. En el contexto actual, plena pandemia, hoy más que nunca, y por una cuestión vital, nos interesa qué tienen que decir los cuerpos, pues ello se refleja y conforma los espacios y formas de relación, entre y con nuestro entorno.

4. Objetivos y especificades

En vista de que los retos nos plantean lugares problemáticos y paradójicos, se hace necesaria la toma de decisiones metodológicas para desarrollar el proceso de investigación. El carácter y la función de los objetivos que proponemos se abren y se vierten sobre el propio proceso de investigación en la práctica. Por tanto principalmente queremos

- Proponer y desarrollar una investigación práctica, en colectivo, reflexionando sobre el aprendizaje de la danza, como arte performativo, desde el propio movimiento vivenciado, y en función de los intereses e inquietudes del grupo
 - Recolectar la información significativa sobre el acto danzado de forma que permeen lecturas situadas plurales sobre los contenidos y temas abordados en el aula
 - Reflexionar sobre el proceso de investigación desde el cuerpo presente y afectado, hacia una resignificación colectiva
- Construir un relato corpográfico compartido mediante la exploración y la aplicación de metodologías, escrituras o acciones performativas
 - Estimular la reflexión y el análisis crítico de la experiencia corporal sensitiva de la danza a través de las sesiones en el aula
 - Indagar en la memoria colectiva sobre las prácticas de creación y el aprendizaje de la danza, como herramientas para repensar nuestros roles en la educación y el arte
 - Desarrollar un proceso de escritura colectiva para ilustrar la investigación performativa desarrollada
- Indagar en las formas narrativas híbridas útiles, descendientes de las metodologías proyectuales, para la presentación o exposición de la práctica investigativa
 - Proponer, dialogar y decidir en colectivo sobre las acciones representativo-discursivas que den cuenta de la investigación

- Valorar las posibilidades y limitaciones de la representación, acción, y manifestación de los resultados de la investigación performativa como formas de presentación de la investigación inherentes al proceso situado y colectivo
- Desde ambos casos de estudio, identificar posibles resonancias, interrogantes o cuestiones y trazados coincidentes que configuren un relato en colectivo sobre los retos y dilemas planteados y de una posible respuesta a la hipótesis inicial.

5. Propuesta metodológica

Desde los objetivos planteados, nuestras posibilidades de acción conforman una serie de decisiones metodológicas. Estas decisiones a su vez contienen parte de la metodología de la fase de desarrollo y presentación que se refiere a la práctica. Por ello lanzamos la imagen de una “matrioshka del método”, que además nos permite establecer y ordenar en capas relacionales nuestra metodología. Así tomando las distinción de fases de investigación del modelo cualitativo de Rodríguez, (1999): 1. Preparatoria; 2. Entrada en campo; 3. Analítica; 4. Informativa; establecemos:

Fase de preparación:

El contexto para el proceso de investigación se sitúa en nuestra práctica en el aula. Esta es la muñeca rusa más pequeña y a la vez, razón de ser del proceso. Encontrar las herramientas y estrategias útiles para el diseño de una propuesta de investigación concreta nos permite contextualizar la práctica, y responder a la pregunta: ¿con quién, cómo, cuándo y dónde corporizar la investigación? Proponemos dos casos de estudio vinculados al aprendizaje de la danza, lo que en comparativa nos permite indagar junto a alumnado y ex-alumnado en distintas etapas de formación y contextos.

Fase de entrada en campo o desarrollo de proyectos:

La segunda fase resalta el sentido paradójico de investigar, considerando los espacios de diferencia entre el plan inicial y la experiencia performativa. ¿Qué ocurre en las capas invisibles de la matrioshka ¿Cómo se configuran sus relaciones? Para ello ponemos en marcha un dispositivo metodológico mediante dos casos de estudio simultáneos: *Ser a/r/tógrafos* y *El arte de hacer memoria*.

Fase analítica o reflexiva:

Con respecto a la última pregunta, en los dos casos de estudio, aplicaremos la reflexividad de primer orden, profesional-proyectual, y de segundo orden, ética, sobre sentidos y

legitimidades (Mörsh, 2015). ¿Qué cuestiones nos han atravesado en este proceso? ¿Qué nuevas preguntas surgen? Así reflexionamos sobre cómo el relato generado sobre la investigación sirve a las necesidades contemporáneas del arte y la educación, pero también a las de nuestra vida.

Fase informativa o de exposición/representación:

En esta fase presentamos las formas a/r/tográficas que van a proponerse desde la corporización en colectivo. Aquí surgen diferencias significativas entre los conceptos y decisiones para materializar, representar, reconstruir y exponer la investigación. Nos preguntamos si la corporización en colectivo en nuestro proceso implica actuar, representar o manifestar (Sánchez, 2014), o corresponde a la exposición de las decisiones metodológicas del proceso, a partir de un análisis relacional, donde su sentido nos pueda indicar ¿qué cuestiona y qué posiciones manifiesta? Con ello generamos el diseño o la intervención para realizar la exposición. La exposición apunta a una “puesta en escena” de la investigación que entre sus opciones contempla: una forma híbrida artística como relato de experiencia (Borgdorff, 2013); una forma a/r/tográfica visual, textual, poética o metonímica (Irwin, 2006); otra(s) forma(s) en la presentación de resultados de investigación artística (Pérez-Royo, 2013) inherente(s) al propio proceso. No sabemos a priori, si las propuestas metodológicas tendrán o no su correspondencia en obra o acción artística, aunque más allá de las improvisaciones que se den en el aula o los datos obtenidos en la investigación desde la memoria, nuestra intención es que la presentación de esta investigación se mantenga en la línea de la metodología performativa e interactiva que genera y de la que se nutre.

5.1. Dispositivo metodológico performativo. Propuestas prácticas

5.1.1. Caso de estudio I. Ser “a/r/tógrafos” en el aula de danza. Proyecto de investigación en el aula

Para desarrollar el primer caso de estudio en esta investigación, ponemos en marcha específicamente un proyecto educativo de investigación a/r/tográfica en la *Escuela de Danza ACAMDO* (Orihuela), con el alumnado de danza contemporánea y con edades comprendidas entre 9 y 15 años. Las sesiones se desarrollan los lunes, de 19.30 a 21.00h. Se realizan un total de 7 sesiones.

El proyecto propone abordar en el aula los contenidos técnicos de la danza contemporánea, mediante sesiones de improvisación y creación colectiva para generar una reflexión y un

debate conjunto, cuyo relato haga permear los aprendizajes del aula como “oralidades de la danza” a las que se refiere Bardet (2020).

Tomando las prácticas de A/r/tografía como referente metodológico (Irwin & Sierra, 2013) pretendemos formularnos 3 preguntas fundamentales sobre el acto de bailar, para exponer nuestra relación intrínseca con el aprendizaje de la danza contemporánea;

- ¿Qué intuyo de ese contenido? /¿Qué me interesa cuando bailo?
(motivación, objetivos) PRE
- ¿Qué me ocurre/sorprende cuando bailo /investigo? (método, pérdida) EN
- ¿Qué cambia/aprendo sobre nuestra danza después de investigar?
(revelación, resonancia) POST

En una primera parte de esta investigación, pretendemos explorar las diversas cuestiones que surgen mediante el movimiento, recogiendo la información en un diario de campo, donde se anotan los comentarios, individuales y de grupo, que puedan dar cuenta de la reflexión generada, tanto antes como después de cada sesión sobre los contenidos propuestos.

En un segundo bloque, más adelante en el proceso, nos dedicaremos a proponer experiencias y prácticas artísticas como métodos artográficos para exponer nuestra relación íntima con la fase de experimentación anterior con dichos contenidos. Esta partición en bloques responde, en parte, a los órdenes de reflexividad indicados por Mörsh (2015), en donde el primer orden se corresponde con un entendimiento técnico del contenido danza, y una segunda reflexividad se relacionaría con utilidades y sentidos del aprendizaje. Si bien esta clasificación no está aislada en las reflexiones, sí que se intuye un contenido moral y crítico del grupo en relación a su propio aprendizaje de la danza. Pues uno de los principales intereses de esta investigación es interrogarnos acerca de qué, cómo y para qué aprendemos/enseñamos alumnos/profesores, algo que James Elkins (2021) destaca como una de las herramientas esenciales para la transformación del futuro escenario de la pedagogía del arte.

Tabla 1

Caso de estudio 1. Propuesta, fases, acciones y materiales. Elaboración propia

CASO 1	SER A/R/TÓGRAFOS
QUÉ	Investigación performativa en el aula de danza
QUIÉN	Alumnas de Contemporáneo de la Escuela ACAMDO de Orihuela: Aitana (15), Loreto (10), Pilar (12) y Marta (10)
CÓMO	Sesiones de indagación sobre el movimiento y el aprendizaje y la creación de la danza en colectivo
1º FASE	Recogida de insights individuales y elaboración de un campo semántico mediante la indagación individual y colectiva sobre los principios técnicos de la danza contemporánea: <i>apoyo, eje, centro, alineación, peso, suspensión</i> y las dimensiones <i>cuerpo, espacio y tiempo</i> .
2º FASE	Acciones de improvisación y performances como relatos multivocales: el espacio colectivo “Claros en el bosque”, improvisación sobre la voz/texto, creación de material propio, selección de objeto para performance grupal
MATERIALES A/R/TOGRÁFICOS	
Textuales	Diario de las sesiones / notas / palabras Poemas, relatos, documentos Constelaciones: textos / referentes / libros etc..
Visuales	Fotos / Imágenes Collages Capturas de pantalla Vídeos (visualizados, grabaciones de sesión, o materiales del alumnado)
Performáticos	Improvisaciones / creación Diálogos / conversación Acciones aula Objetos Performances
3º FASE	Sentidos y modos de relación desde la investigación Resonancias entre ambos casos de estudio Prospectivas

5.1.1.1. *Ejes para la recogida de información: campo semántico, constelaciones y materiales a/r/tográficos del caso de estudio I, Ser a/r/tógrafos.*

El primer orden de reflexividad que se propone se corresponde con las cuestiones surgidas desde la experimentación del movimiento, mediante la improvisación, abordando algunos principios y contenidos fundamentales de la técnica de la danza contemporánea. Como punto de partida, antes de movilizar, preguntamos a cada participante qué consideran que es cada contenido. Apelando a una intuición previa, que favorezca una indagación posterior en relación a cada contenido, tanto individual, como grupal, se va creando un *campo semántico* entre todos, imaginario previo que orienta la improvisación posterior, configurando entre todos las pautas de improvisación, de forma que incorporen estas intuiciones iniciales con respecto al contenido técnico.

Así en la sesión, continuamos explorando cada contenido desde una especie de “improvisación performática”, en relación al campo semántico construido, conformándose un imaginario individual y colectivo a la vez, a partir de la experimentación conjunta de profesora y alumnas. Desde esta escucha, la pauta de movilización se flexibiliza siendo posible intervenir, tanto desde la palabra y la voz, como desde la presencia del cuerpo y la acción del movimiento, lo que requiere una disponibilidad y escucha constante de todo el grupo, no solo hacia su movilización sino hacia la del grupo. El aula se habita y se comparte atendiendo a las relaciones espacio temporales del grupo, que van produciendo encuentros accidentales, miradas, contactos y contagios, durante la movilización, y a su vez, retroalimentando la acción y los focos de atención hacia la acción del otro.

Tras la improvisación se solicita al alumnado que describan sus insights post-acción y cómo estos se relacionan o difieren de los previos. Algunos de estos insights generan un diálogo que puede ser compartido, o no por el grupo, y en su caso, negociado.

Las primeras constelaciones en materia de lecturas de referencia, y líneas de pensamiento que resuenan en nuestra investigación, se van a ir incorporando y aparecen reflejadas desde distintas temporalidades. Así, los materiales a/r/tográficos tienden a difuminarse entre material, recurso, referente o creación, quedando en los límites entre proceso y producto y produciendo desde el grupo de trabajo una reapropiación de referentes desde las acciones y experimentación del aula. Éstas quizás pueden constituir las huellas o trazados de investigación a los que se refería Bardet. Las diluciones que aparecen entre proceso y creación tienen paradójicamente una correspondencia en esta investigación y así tal cómo Marin-Viadel y Roldán (2019) afirman, la propia investigación genera un lenguaje o se

apropia de este, resignificándose como consecuencia de la corporización de la acción de investigación en una colectividad negociada.

En una segunda fase van a desarrollar acciones individuales y grupales de carácter performático. Las acciones colectivas y la conversación que generan parecen apuntar a un orden superior de reflexividad con tendencia a vincularse con el sentido práctico y la utilidad de la indagación realizada en el aula, apareciendo los primeros indicios de una reflexión situada acerca de su propio aprendizaje. Más adelante, en una tercera fase se retoman estas cuestiones para desentrañar los modos de relación de las participantes con el proceso investigativo.

5.1.2. Caso de estudio 2: El arte de hacer memoria, escribiendo la danza de los encuentros

Reconectamos con el antiguo alumnado del proyecto *Danza en Vena* (entre 16-19 años). Se trata de alumnado que continúa su formación académica en diversos campos, la profesionalización de la danza y los estudios superiores de dramaturgia entre ellas. La intención inicial es invitarles a crear un relato conjunto a partir de la memoria sobre su vivencia de los procesos de creación en el aula, y cómo ésta conecta con su situación e inquietudes actuales.

Inicialmente proponemos y trazamos 2 fórmulas para hacer memoria:

- ¿Qué recuerdo sobre el proceso creativo? Memoria activa - PRE
- ¿Qué me sobreviene del proceso creativo? Memoria pasiva - INSIGHTS
- En ambos casos, ¿cómo se interrelaciona con la situación de aprendizaje actual?
¿Qué preguntas, dificultades, posibilidades o intereses suscita? POST

Este caso de estudio consiste en el desarrollo de una propuesta sobre prácticas de memoria como investigación, acerca de los procesos creativos experimentados en el aula y el aprendizaje de la danza contemporánea, con algunos alumnxs que han participado en el grupo de trabajo denominado *Danza en vena*. Para comenzar a trabajar se pretende abordar la memoria empleando como guión los procesos creativos experimentados. A partir de la reflexión en torno a estas cuestiones, y para favorecer un desarrollo espontáneo y natural del diálogo, emplearemos el formato conversación. Tomamos en esta propuesta el cuerpo como “archivo encarnado y de contacto” (Vidiella, 2007), y como Taylor (2017), establecemos un paralelismo entre “hacer presencia” y “hacer memoria”. Las sesiones planteadas aparecen como conexiones entre el hacer del pasado y el conocer del presente, dando cuenta de “relacionalidades transitorias” (Taylor 2017, p.32). Al reflexionar sobre las

experiencias pasadas desde la realidad actual, emergen una serie de recuerdos que en su día fueron “indicios al cuerpo” (Nancy 2007), que al reflexionarse reactivan y proyectan sus sentidos originales hacia el presente, creando puentes temporales, y cuyas temáticas van a constituir el guión del proceso y configurar una metodología propia, retroalimentada y en constante transformación.

Tabla 2

Caso de estudio 2. Propuesta, fases acciones y materiales. Elaboración propia

CASO 2		EL ARTE DE HACER MEMORIA
QUÉ	Investigación sobre el cuerpo como archivo de la memoria desde los procesos creativos en el aula de danza	
QUIÉN	Ex alumnx del Proyecto Danza en vena: Gonzalo (19), Crisina (17), Lidón (16) y Asun (17)	
CÓMO	Sesiones sobre la memoria de los procesos creativos y de la experiencia de aprendizaje de la danza en colectivo. Conversación de whatsapp y reuniones virtuales por ZOOM.	
1º FASE	Selección de temáticas desde momentos del proceso creativo/de aprendizaje. Insights y memoria activa/pasiva	
2º FASE	Debates y encuentros abordando los temas generados y los modos individuales de relación en el contexto actual de aprendizaje	
MATERIALES A/R/TOGRÁFICOS		
MEMORIA	Procesos de creación e instantáneas sobre el proceso de aprendizaje (memoria activa) Relación con el presente (memoria pasiva). Procesos de creación y aprendizaje	
CONVERSACIÓN WHATSAPP Y ENCUENTROS ZOOM	Capturas de pantalla y videos Recursos e imágenes aportados por lxs participantes	
CAMPO SEMÁNTICO	Palabras y significados colectivos durante el proceso de memoria	
3º FASE	Sentidos y modos de relación desde la investigación y resonancias	

5.1.2.1. Ejes para el proceso de El arte de hacer memoria.

A modo de introducción se envía al grupo participante un documento con una breve explicación de la invitación al proceso. Adjuntamos aquí un extracto:

Dentro de lo que se denominan artes performativas, tanto la danza como la educación aparecen como espacios donde tienen lugar aprendizajes desde sus procesos creativos. En este trabajo el interés se centra en el carácter colectivo de estos aprendizajes, lo que viene a significar, que la investigación, la creatividad y el aprendizaje se configuran como espacios de intercambio, donde todos dejamos nuestra huella al encontrarnos. Dicho de otro modo, lo que se genera en el aula depende de las personas que la construyen. Está consideración supone entender el arte de la danza y su aprendizaje en continua transformación y la enseñanza como un feliz acontecimiento incidental. Lo realmente interesante aquí sería poder entender cómo, con nuestra presencia e implicación en el aula, han tenido lugar nuestros aprendizajes. Y además, cómo, prolongándose en el tiempo, esto se relaciona con nuestra situación actual, tanto personal como en los estudios, intereses, inquietudes, etc.

Lo interesante es que esto suceda de forma fluida y entre todos, pero a modo orientativo surgen dos líneas de trabajo: la más evidente sería retomar los procesos de creación. Para ello se propone una conversación simple entre todos. Esta conversación espontánea puede fundamentar el hilo argumental de la memoria. En ella es posible aportar información de múltiples formas: imágenes, textos, y recursos. Lo interesante es que sean significativos. Así se trabaja, por un lado, la memoria activa, a partir del recuerdo de procesos creativos específicos, y también una memoria pasiva, que vendría a entenderse como los recuerdos del aula que asaltan de forma imprevista y de alguna manera se relacionan con la realidad actual de cada uno.

Por tanto, en la primera semana se trabaja en ambas direcciones:

- Crear un listado entre todos sobre procesos de creación del aula. Una especie de "lluvia de recuerdos" sobre las piezas
- Aportar reminiscencias que surjan sobre la experiencia compartida en el aula y que puedan tener relación con la situación actual (personal, académica, profesional)

Tras esta forma inicial, estas cuestiones se formulan en torno a dos "preguntas movilizadoras" (Ellsworth, 2005):

- *¿Qué recuerdo, significativamente, sobre el proceso creativo/pedagógico? Para estimular la "memoria activa" que constituye el pre o la intuición de la investigación y*

que, a su vez, significa el punto de partida a partir del que se va a establecer una dinámica de diálogo y escucha entre el grupo, estimulando nuevas cuestiones.

- *¿Qué me sobreviene ahora desde la investigación, resuena e interconecta con mi realidad?* Para favorecer una “memoria pasiva”, recogemos los “insights no predeterminados” que van a aparecer indirectamente en el proceso de memoria, bien a raíz de acontecimientos, vivencias, conversaciones, ideas o acciones creativas emprendidas.

En ambos casos además se persigue una contextualización en el presente:

- *¿Cómo se interrelaciona con la situación de aprendizaje actual?, ¿qué utilidad les aporta?, favoreciendo una reflexión crítica de cada uno de lxs participantes, en conexión directa con su contexto.*

Es importante considerar que existe una distancia física y geográfica real entre lxs participantes en el proceso y que además pertenecen a distintos niveles de estudios, unido al hecho de que cada unx de ellxs tiene un contexto de acción/reflexión y unas inquietudes distintas con respecto a la danza. Para salvar la distancia física, se decide que la conversación quedará registrada en el grupo de whatsapp @danzaenvena. Así se irán incorporando todas las reflexiones que surjan. Se registrará tanto el archivo de texto como realizando capturas de pantalla de la conversación. Planteamos así un proceso abierto de indagación en la memoria, por lo que consideramos una flexibilidad en cuanto a las preguntas, vueltas y modos con los que trabajar, añadir cualquier cuestión significativa, recurso o material que pueda surgir y relacionarse con el proceso desde la práctica actual de cada uno en su contexto.

5.2. Formas híbridas de corporizar la práctica investigadora

Una de las primeras cuestiones paradójicas que nos surgen al relatar este proceso es, precisamente el reto de la “formas representacionales” (Leavy, 2009) de la investigación, es decir, cómo puede la danza, como medio de indagación, aportar imágenes visuales o escritas sobre el proceso, que muestren el trazado de investigación y a la vez, puedan considerarse como actos de comprensión interconectados, capaces de generar nuevas preguntas.

Marin-Viadel y Roldán (2020) argumentan esta misma paradoja en relación a la investigación basada en las artes:

(...) ¿cuáles son las formas de representación de las artes? Pues no son otras que los propios 'lenguajes' artísticos (...) Las formas de representación que proporciona la pintura son los cuadros, las de la escultura, esculturas, y así sucesivamente. Por consiguiente, lo que viene a decir la frase es que cuadros, esculturas, música, poemas, vídeos, etc., son medios a través de los cuales puede ser posible hacer investigación (2020, p. 888).

Si la danza es aquí el medio, a la vez es una forma representacional, que encarna un proceso de indagación vital cuyo objeto apunta más a comprender su sentido relacional, que un resultado. Dado su carácter efímero, se hace preciso recoger la información mediante otras formas tangibles, o legibles, en el escrito que nos ocupa. En este caso, planteamos una serie de formas híbridas y materiales a/r/tográficas que no son danza en sí, pero que se vinculan irremediabilmente a la experiencia íntima y el relato del acto danzado. Podríamos decir que planteamos y exponemos al lector materiales, formas, o textos como *instantáneas* del proceso, a partir de las que se puedan inferir otros modos de relación más complejos. A pesar de diluirse los límites entre materiales y acciones, vamos a proponer una distinción para clarificar el tipo de registro de la investigación y trazar correspondencias entre los casos de estudio. En base a los ejes en los que se basa nuestro dispositivo metodológico, proponemos y exponemos el desarrollo de cada sesión desde una forma narrativa/representacional específica que subyace de la sesión. Estas formas híbridas arrojan miradas a/r/tográficas textuales y/o visuales y activan poéticas individuales y colectivas.

5.2.1. Formas híbridas: materiales a/r/tográficos. Lógicas del hacer y criterio colectivo

El material que mostramos aquí es un poema que se genera desde las aportaciones durante la sesión 1 del caso de estudio 1, destinada al apoyo, como contenido básico de la danza contemporánea, pero también como concepto extendido. La primera parte de cada oración sitúa la pauta de improvisación y experimentación del apoyo en una parte del cuerpo. La segunda, constituye la aportación de cada participante, de manera que cada parte del cuerpo adquiere su propia experiencia sobre su *apoyo* y se desarrolla con estos relatos. Se trata de una reflexión más bien técnica sobre la vivencia del movimiento. Sin embargo, tras la improvisación surgen otras aportaciones que comienzan a generar imágenes considerando la acción en grupo, describiendo lo acontecido como narrativas propias, y apareciendo las primeras evidencias de la configuración de un imaginario propio y común.

La piel. Apoyo del cuerpo en la superficie. O en el entorno. Apoyo superficial. O intenso.

El peso de la cabeza. Lo que pesa lo de dentro. La espalda y esos hombros que nunca terminan de relajarse. De apoyarse.

Brazos que se prolongan para tocar. Infinitos. Elásticos.

Manos que luchan aliviando la inmovilidad.

Lo sinuoso de la ausencia de apoyo de la cadera. Lo que pesan las entrañas.

Piernas tensas y agarrotadas que van descubriendo sus junturas sobre la superficie. Redescubriendo su extensión.

Pies para apoyar, para deslizar, para anclar, para impulsar.

Relacionarse con los pies. Apoyarse con las manos.

Apoyarse en el espacio.

Dejarse sujetar por el suelo. Por el otro.

Subversiones del apoyo.

El movimiento que se apoya en la gravedad. Lo grave del momento apoyo. La urgencia. No encontrar apoyo.

Apoyo en mi cuerpo. Un brazo sobre la espalda. Un pie en la cabeza. Encontrar el apoyo en el movimiento del otro. Sentirse apoyado.

Confianza en mis/tus apoyos. Nuestros.

Apoyo en lo pequeño. Apoyo en el riesgo. Apoyo en la inconsciencia. Flashes de apoyo.

Apaga, enciende.

Sueña. Apoya.

Apoyo en el compás del cuerpo. En su ritmo. Un apoyo alegre. Musical. Vivo.

Redescubrir el apoyo. Recordar. Imaginar.

La emoción.

La fluidez.

La pérdida.

La sorpresa



Imagen 1. Árbol de contenidos y campo semántico activado en el Caso de estudio 1.

En esta segunda sesión surge la idea de ramificar los contenidos del *campo semántico* y *dibujarlos como ramas del árbol*, en contraste como las identificadas individualmente después de la improvisación. Como intuiciones previas sobre el concepto eje aparecen: *centro, hilo, punto equilibrio, punto apoyo, simetría, división*. En cuanto a su utilidad en la práctica, las alumnas relacionan el *eje* con: *giro, equilibrio, apoyo, fuerza*. Es con estos términos que vertebramos la práctica de improvisación. A partir de una improvisación basada en experimentar los ejes corporales, con libertad en cuanto a velocidad y decisión de los momentos individuales de parada, la sesión 2 del caso de estudio 1 profundiza en la relación entre equilibrio y desequilibrio. Con ello observamos una creación de ritmos, acción/parada, que, como acción dinámica, según el grupo, aumenta la conciencia espacial y la capacidad del diseño del movimiento, así como proporciona mayor seguridad técnica y libertad de movimiento.

Tras la acción se recogen los “insights” de los términos puestos en movimiento individualmente y se anotan en el diario de notas. Observamos que tanto desde las propias lógicas del hacer y cómo desde el criterio colectivo aparecen lugares comunes que construyen puentes de significado al ir reflejando y relacionando las utilidades técnicas del movimiento con respecto a la inquietud de cada una de las participantes en el proceso, y que, pese a la pauta colectiva de improvisación, las vivencias relatadas no homogenizan los significados y sentidos kinéticos y somáticos sino que los individualizan, y adquieren sentido práctico desde sus imaginarios íntimos:

- sensación de libertad (Marta)
- visualización de líneas imaginarias para el apoyo (Aitana)
- mayor apoyo, seguridad, favorece el arriesgarte (Pilar)
- descubrir nuevos apoyos (Loreto)
- líneas creadas con el movimiento que son “visibles” en el espacio (Katherine)
- el apoyo ayuda a orientar el cuerpo en el espacio (Aitana)
- descubro el apoyo como mi herramienta para descubrir y aumentar posibilidades de movimiento (Marta)
- mejora técnica de los pasos a mayor visualización de líneas de apoyo (Pilar)
- mayor conciencia en la búsqueda (Aitana)

Tras la sesión visualizamos algunos videos de William Forsythe desde la idea de emplazamiento, diseño, planos y volúmenes del movimiento. El material es rescatado de la memoria del caso de estudio 2, trazando un *punte temporal*, que permite interconectar a distintas personas desde un elemento/recurso y su empleo en distintos contextos.



Imágenes 2 y 3. Videos sobre improvisación. En ambas, el coreógrafo William Forsythe. Fuente: GranpaSafari, https://www.youtube.com/watch?v=e_7ixi32lCo

Uno de los primeros retos y dificultades con los que nos enfrentamos como investigadores/docentes es tener que generar propuestas de movilización desde una posición de autoridad, que no caigan en la orden, ya que resaltan las posiciones de inmovilidad de la enseñanza y destacan la posición conflictiva del participante/investigador entre la obediencia y la participación: dejar caer las palabras desde la no orden, o sin una indicación previa, entraña cierta dificultad. Percibimos que el rol de maestra de danza ha de desplazarse hacia otro lugar, ¿pero cuál?, ¿ha de despojarse de la responsabilidad que ahora, parece, va a ser compartida?, ¿se puede abandonar el rol docente? Un primer impulso nos hace querer participar en la improvisación, ser una más en la búsqueda de cara a la siguiente sesión, pero enseguida aparece el peso de la responsabilidad como “docente” a cargo del grupo.

Así, en la siguiente sesión del caso de estudio 1 se plantea una improvisación guiada desde la voz, -de manera que nos podamos mover a la vez que el grupo-. Esta sesión indaga sobre el peso, y su sentido en relación al espacio y/o la cualidad de movimiento que genera, empleando la visualización del cuerpo en interrelación con el elemento agua, -el cuerpo como contenedor de líquido-, y el elemento arena, -tomando el cuerpo como masa en arrastre sobre la arena-. Al pensar en peso surgen los conceptos: *fuerza, cuerpo en caída, gravedad, masa, volumen*, que configuran el campo semántico previo. En sentido práctico el grupo relaciona estos conceptos con *sostener, levantar, resistir, reacción, esfuerzo, mantener peso, distribuir peso, liberar peso, cargar, arrastrar*. Estas acciones, en su mayoría verbos, se toman como indicaciones a explorar.

Tras la improvisación en relación al agua, surge una cualidad de movimiento fluido, que parece estar contagiado por la propuesta. Se siente así un cuerpo colectivo dócil, que visualiza, escucha y siente a la vez (Marta) y una conciencia multisensorial. Pilar advierte una infinidad de matices, generando muchas posibilidades de movimiento. De esta forma puede “sentir y visualizar los puntos de apoyo de forma más clara”. Aitana habla de una capacidad de viaje “80 viajes astrales”. Junto a una mayor escucha de la voz del otro, coincidiendo con Loreto. Para Marta y Pilar la mente no reacciona, reacciona el cuerpo, describen ambas una sensación de trance (Aitana), un estado de conciencia intermedio. Aitana se refiere al control de las acciones pero no de la reacción del cuerpo, restaurando constantemente y con fluidez el equilibrio. Lo que a nosotros nos llama la atención, sin embargo, es la percepción distorsionada de la dimensión y la intensidad del movimiento por parte del grupo, por lo que nos cuestionamos si las respuestas corporales se contagian de las indicaciones de improvisación. La segunda acción desencadena un cuerpo en arrastre, diferenciándose con la acción anterior como una sensación física de calor y cosquilleo,

según Aitana con distintas densidades en la textura de la arena creando un movimiento más sutil, según Pilar. Para Loreto el peso es, en cambio, ligero .En esta acción podemos imaginar, recordar el trazado del cuerpo en la arena de las participantes, a la vez que el nuestro, configurando una huella que está medio borrada. Aitana experimenta pesadez, la urgencia “aplanar el soporte de trabajo para crear” además de un cuerpo extendido, mucho más largo desde la idea de tracción y empuje. Destacamos junto a Aitana, una especial escucha del momento justo para la reconducción del movimiento. Saber o intuir cuando toca reconducir. En sentido práctico percibimos un aumento del grado de detalle del movimiento, con cierto control pero en el momento descontrolado de la acción (Marta) que puede relacionarse con una mayor interiorización del recorrido.

Mucho antes de comenzar con este proceso descubrimos, gracias a Judit Vidiella, la performance y el trabajo de Lee Mingwei, *Our Labyrinth*, que empleamos en esta sesión, al visualizarla en grupo. Consideramos esta performance como una constelación y resonancia, relacionada teórica y prácticamente al mismo tiempo con la idea de huella medio borrada de la investigación de Bardet (2020). Abrimos así un interrogante sobre la consideración de la técnica como herramientas corporizadas de la danza, cuando resultan significativas, y extendemos el debate al aula, sobre los tipos de actividades y metodologías “reproductivas” cuyos efectos varían desde la improvisación. Observamos, en esta sesión, que la experimentación sobre el peso conduce los cuerpos irremediabilmente a tierra. En base a ello, consideramos experimentar el peso desde la creación y reproducción del movimiento por parte del alumnado, explorando la verticalidad y la acción pautada en la siguiente sesión.



Imagen 4. Una instantánea de la performance *Our Labyrinth*, de Lee Mingwei, celebrada en "MOVE", Centre Pompidou, Paris,(2017). Fuente: Lane216East, <https://www.youtube.com/watch?v=xWcKtYVd08k&t=300s>

La propuesta de la siguiente sesión comienza retomando las sensaciones del peso en el suelo, seguido de una propuesta de elaboración de secuencia pautada grupal para abordar el contenido peso. Nos planteamos si dar/tomar el rol/la voz cediendo las propuestas de movimiento al alumnado puede ser útil para generar una reflexión en horizontal o a-jerárquica en el aula.

En una primera aproximación a la secuencia aparece la fluidez (Pilar). El peso busca su propio camino, y aparecen suspensiones y caídas con sutilidad (Aitana), para Marta no hay elevación y, al contrario, Loreto muestra resistencia a la caída. En Pilar aparece la suspensión desde el centro. Abrimos así la puerta al contenido que abordaremos en la siguiente sesión, de mutuo acuerdo. En Aitana, el peso deja de ser el suelo, convirtiéndose en multidimensional. Marta advierte, más posibilidades de movimiento, como imagen y desde la sesión anterior trae la imagen de una *mandala*. Reconocemos una mayor claridad espacial en cuanto al diseño del movimiento, a la vez que una agudización de los sentidos (Aitana). Pilar, habla en cambio, de lo efímero, del recuerdo del movimiento que se escapa, empleando una metáfora con la imagen de un *diente de león*.

Paralelamente a la práctica, durante la recogida de datos aparecen las primeras inseguridades al relatar y escribir los insights del grupo. Básicamente nos remitimos al diario de notas, pero, debido a la posibilidad de perder los matices individuales de las conversaciones, o la falta de legibilidad de sus sentidos, solicitamos a los padres/madres la posibilidad de grabar las sesiones o parte de ellas en el aula. Aquí entramos de lleno en el dilema de la visibilidad que planteaba Phelan (1993), ¿hasta qué punto exponer la intimidad de las alumnas, o sus voces para dar cuenta del proceso de investigación? ¿Qué les va a suponer ser visibles en este proceso? ¿Van a convertirse en “citas corporales”, sus vivencias? ¿Qué formas narrativas son éticas para con su participación y van a respetar la intimidad de sus acciones investigativo-creativas? ¿Exponerse ahora implica arriesgarse a ser visto? ¿Es esto compatible con una pedagogía de la libertad?

Exponerse. Mirar y ser mirado. Luces y sombras

La sesión 4 del caso de estudio 1, tras lo negociado en la sesión anterior, abordará el centro. Respecto al dilema anterior, consideramos también qué implica estar en el centro del aprendizaje, bajo el foco, ser vistos, pero también ¿cómo queremos ser vistos como el centro vital de este proceso?

Sobre el suelo, exploramos la sensación del cuerpo conectado mediante bandas elásticas, extender y contraer, abrir y cerrar, movimiento de próximo distal del centro a las

extremidades. Líneas y empujes que van a ser visibles desde el techo. Toma forma la luz como elemento clave. En la vertical, abordamos el centro tomando decisiones de dirección desde el centro de gravedad del cuerpo junto a la imagen de “faros” en las caderas. El centro como campo semántico intuido por el grupo activa los conceptos: *equilibrio, punto de peso y dirección, punto de unión de todas las partes del cuerpo, refuerzo en el apoyo*. Desde la lógica práctica el centro tiene relación con el control del global del cuerpo (Aitana y Marta), la estabilidad o la guía que conduce el movimiento (Pilar), contenedor del mayor peso corporal o el lugar que nos conduce al desequilibrio (Loreto).

Desde estas imágenes de control, estabilidad y guía, ampliamos el concepto centro mediante una improvisación en la que imaginamos tomar el control de un coche, cuyo centro de gravedad y motor es la cadera. El cuerpo, va trazando un camino que va a ser iluminado por sus faros, puntos de luz situados por el cuerpo que van añadiendo progresivamente, adquiriendo la capacidad de iluminar el espacio del aula. Aparece irremediabilmente el binomio luz/oscuridad, y la decisión de qué alumbrar, en manos de las alumnas.

Tras el proceso de improvisación Loreto afirma que su cuerpo limita el movimiento de la cadera aunque el global resuelve y responde. Aitana relata la sensación de estar atrapada en una telaraña, y la necesidad de escapar. Loreto percibe después el cuerpo expandido. Para Pilar la creación de movimiento supone una adaptación rítmica marcada por extender y contraer. Marta habla de un efecto juego y el contagio de la sonoridad que aumenta la escucha. Pilar y ella notan una sensación de mando y pesadez en la zona de la cadera. Marta habla de “lo que queda por hacer/explorar”. Aitana reconoce en sí una escucha activa de la música que activa sus imaginarios. Y sobre la proximidad del suelo, percibe que limita el movimiento del centro, por lo que necesita cambiar el foco, ampliarlo. Loreto expone su cuerpo en escucha inconscientemente, desde un recuerdo fácil del movimiento.

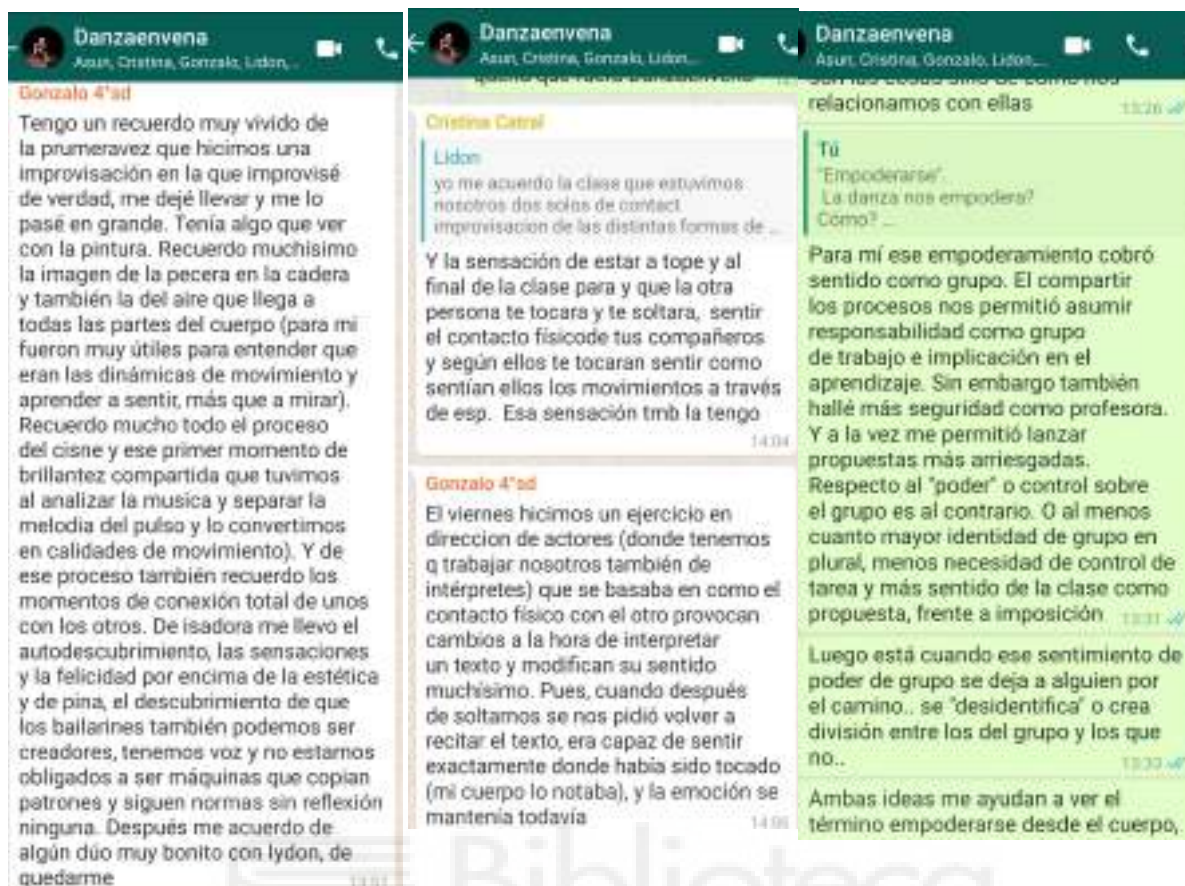
La segunda parte hace pertinente el trabajo de improvisación con mayor consideración escénica. Pilar reconoce mayor libertad y aumenta su seguridad, desde la imagen de un foco de luz en el cuerpo. Loreto percibe incomodidad al principio, un “efecto robot”, y la necesidad de mover otras partes que las caderas. La sensación de tridimensionalidad en Aitana aumenta si ese foco de luz está delante y detrás, y su conciencia de cruce de todos los focos también se amplía. Para Pilar la luz conlleva claridad espacial, el espacio se entiende rápida e intuitivamente, y se ocupa entre todos. Para Marta, mayor participación y responsabilidad equivalen a “estar en el juego”. Observamos aquí una coordinación inconsciente del grupo, que crea y entiende el espacio creado.

La idea del juego, aparece como un desestabilizador en el proceso. Poder accionar, cambiar o inventar nuevas pautas para profundizar la búsqueda del movimiento tiene una especie de sentido liberador que dinamiza las sesiones, y sus debates y favorece el sentido abierto de la investigación en la práctica. Desde esta sesión tomar la posición libremente, entrar o salir de la improvisación o dirigir la mirada hacia los propios intereses con respecto al aprendizaje y la creación parece originar un lugar de transición en el rumbo del proceso, a partir del que el sentido y el efecto de las presencias se agudizan, por lo que nos preguntamos, si más que testimonios orales, nos interesa generar acciones creativas y si estas pueden dar cuenta de la experiencia permitiendo que afloren miradas situadas de cada una de las participantes, incluyendo una mirada “docente”.

5.2.2. Formas híbridas para hacer memoria: el texto y la imagen mediados por la pantalla

Desde el dilema y la evolución sobre cómo recoger y relatar las voces de los participantes , del caso anterior, el caso de estudio 2, formulado como una conversación va generar también sus propias formas para “hacer memoria”. La conversación como forma se va a dar desde distintos canales, ambos mediados por la pantalla: el grupo de whatsapp y la plataforma zoom. Y precisamente son estos registros textuales y visuales lo que van a constituir sus formas representacionales. Sin embargo, percibimos una diferencia sustancial, en cuanto al contenido y sus formas, como se observará más adelante, ya que, en este caso de estudio, también las ausencias y silencios adquieren gran capacidad narrativa.

Seleccionamos aquí algunas capturas de pantalla de la conversación del grupo, correspondientes a las primeras impresiones, que van a suscitar las preguntas sobre la memoria. Observamos que, inicialmente, lxs participantes se muestran entusiasmados con la propuesta, y comienzan a lanzar recuerdos que tienen relación con su propia experimentación en acciones concretas.



Imágenes 5, 6, 7. Capturas de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

El primer tema que aparece es la “fuerza física” (Lidón) y el empoderamiento del grupo. Después se alude a interiorizar para entender (Lidón & Cristina), e incluso a recurrir a otros métodos como la escritura y visualización conjunta de la música en algún caso concreto, que favoreció cierta sincronía de grupo. También se reconoce la libertad para proponer tanto movimiento como estilo personal mediante la composición de fraseos colectivos (Cristina)..

Sobre la improvisación, irrumpen el uso de la imagen como motor, la relación con la pintura (Cristina & Gonzalo), en cuanto al trazo del movimiento y las dinámicas, o el hallazgo de dejarse llevar y aprender a sentir frente a mirar (Gonzalo). Desde Isadora Duncan, se relaciona la danza con el autodescubrimiento, la felicidad y el placer de la danza por encima de la estética, y el papel creador y la voz del bailarín (Gonzalo) frente a la mecanización y la repetición de patrones normativos de movimiento. Con respecto a la capacidad de recordar, la memoria se muestra vinculada a la emoción. Se establece el paralelismo: “Emocionarse para aprender” “Emocionarse para recordar”.

Desde el contacto y el *contact improvisation* sobreviene la escucha, aprender a escuchar a la otra persona, sentir el movimiento del otro a través del tacto, el dúo (Gonzalo), el apoyo y

la recepción del otro (Lidón). También aparecen las primeras conexiones con la situación actual, por ejemplo en relación a la función del tacto como herramienta dramaturgica y el cambio que provoca en el texto recitado (Gonzalo). A modo de resumen aparece la siguiente temática sobre la que ir profundizando:



Imagen 8,9. Capturas de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

Dificultades del proceso y ajustes en la metodología

El proceso sobre la memoria desde la propuesta de conversación en whatsapp con los antiguos alumnos tiende a estancarse y el grupo acuerda realizar los encuentros a través de la plataforma zoom. Leyendo *Pensar a la fuerza*, de Marina Garcés (2016), la autora narra una experiencia con adolescentes, donde detecta que el pensamiento, en el contexto educativo, no es siempre voluntario. Esto nos lleva, a pesar de las razones emancipatorias que tiene el proyecto, a pensar que este silencio inicial puede deberse, -a pesar de la buena voluntad de participación en el proyecto-, a esa cuestión. ¿Estamos pensando a la fuerza? ¿Se presupone al grupo implicado? ¿Es un error presuponer a un alumnado dispuesto a pensar sobre su propio aprendizaje?

En base al desarrollo de la investigación y las dificultades halladas, para facilitar, se decide flexibilizar la forma de recolección de datos y, entre todxs, hacer un encuentro online

semanal, que será grabado y reflejado en la investigación. Aquí comienzan a percibirse las dificultades para permanecer vinculado al proceso, las limitaciones del encuentro virtual y las dudas con respecto de la metodología propuesta, aspectos que también se debaten a lo largo de las sesiones.

Primer encuentro online



Imagen 10. Captura de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro zoom. Caso de estudio 2. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Lidón Guilló, Katherine Valera, Gonzalo Gómez, Cristina Selma.

Ya en el primer encuentro es preciso compartir esta reflexión que aflora del “temor a pensar”/ “temor al error”. El grupo se refiere a la práctica en el aula como un espacio seguro. Desde la idea de la danza como experiencia la posibilidad de error se elimina. Frente a la sensación de otredad, un grupo apartado de una formalidad académica en el aprendizaje de la danza, se crea una especie de protectorado y aparece la imagen de “bailarines en el exilio” (Gonzalo). Este rol es compartido, -en silencio- ,desde la posición de docente. Tanto este exilio como la sensación de libertad, se acentúan por la ausencia de un centro de poder jerárquico, junto a la ausencia de presión o necesidad de producir danza en el espacio donde se trabaja, que genera una sensación de libertad de acción en el aula . El efecto llamada de “un grupo que se forma huyendo a otro lugar para aprender” y la respuesta del grupo, a dosis de implicación, compromiso y confianza en el proceso a iniciar, crea cierta presión y sensación de inseguridad en el rol de profesora. Profesora y bailarines sienten que comparten el exilio, y lo entienden como un lugar de adopción amable pero con responsabilidades.

Existe una sensación generalizada de que, a menor control de la tarea en el aula, mayor balance positivo, a pesar de las posiciones de compromiso del grupo y la profesora. Se produce una fuerte identificación de grupo, conexión grupal y sensación de identidad, apoyada por la confianza en el proceso más que en el producto, favorecida también por una jerarquía más horizontal, sobre todo a nivel creativo, y la “conjunción fortuita y extraña de personas”. Aunque por otro lado, se percibe una fácil desidentificación o cierto “efecto rechazo” de la forma de trabajo en el aula en otros participantes. Nos cuestionamos si caímos en el error de presuponer a los participantes como emisores, en una posición comprometida y abiertos a la sensación y riesgo de la pérdida, o dificultad para “adaptarse” a la dinámica generada. El grupo identificado como reducto, plantea una metodología de trabajo diferente, propia, una especie de exilio entendida como forma de resistencia, que se basa en otra forma de entender el arte, la pedagogía, las relaciones y la danza.

La forma de trabajo en el aula implica tener que dar, y el grupo observa y apunta que no todos los alumnos quieren o saben mantener una responsabilidad así en su aprendizaje. La falta de conocimiento del lenguaje contemporáneo, hace quizás necesario cierto bagaje previo. El resultado tiende a camuflarse, no ser tan evidente ni inmediato. Pero, ¿qué entiende el grupo por resultado, tanto en el supuesto danza, como personalmente? Resultado implica también una mejora técnica, pero quizás no desde un concepto técnico, sino de resolución y de decisión, y no de resultado inmediato. Este tipo de trabajo, reconocen, implica plazos mayores de tiempo y el conocimiento se genera desde dentro. Ello requiere una forma de conocimiento interiorizada, donde el tiempo se revela de forma imprevisible y donde existen convenciones comunes del grupo, acuerdos que son un acto de fe. Gonzalo reconoce en su aprendizaje educativo una sensación de deriva, “esperando encontrar islas a las que aferrarse en el momento adecuado”. Aprende en las sombras, (relación previa a *Claros del bosque*, Zambrano). Por tanto urge educar al cuerpo de forma inconsciente “para que nos salve en el momento adecuado”.

La escucha aparece como uno de los valores más importantes: una escucha personal, del cuerpo, del contexto de los demás. un estado de alerta y disponibilidad. Vivir el presente sabiendo que se pueden romper las reglas, el movimiento relativizado y cuestionado, como excusa y pretexto para la ganancia del movimiento al cuerpo. Dar sentido a lo que pasa, desde una posición crítica. Entre todos. Una no categorización del contenido, sino una mayor profundidad en el planteamiento, que permita interconectar con sus potencialidades y proyectarlo, que lleve a una consideración y tratamiento técnico en el aula muy distinto al aprehendido.

Algunos de los temas que afloran en esta sesión se relacionan directamente con la lluvia de ideas de la conversación de whatsapp. Los temas que no se abordan lo harán a lo largo de los siguientes encuentros por decisión del grupo.

Segunda sesión online



Imagen 11 y 12. Capturas de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro zoom. Caso de estudio 2. En la imagen, Gonzalo Gómez.

Como introducción Gonzalo muestra parte de las herramientas artísticas que ha generado como recursos metodológicos para la dirección de actores en un ensayo. Se trata de una serie de pictogramas, esquemas y dibujos que van a apoyar la comunicación de su proceso. También afirma haber encontrado un libro como referencia, y aunque lo reconoce como algo un tanto dogmático, confiesa aportarle “cierta seguridad” para argumentar la propuesta (Sesión 2 parte 1 min.4.05 a 4.10), a pesar de la insistencia del profesorado en la vivencia del proceso como algo incierto y a descubrir a posteriori.

En un paralelismo algo forzado con esta situación planteamos el hecho pedagógico desde lo performativo, el aula de danza como lugar donde no presuponer. Al hilo de este tema aflora la idea de necesidad de referentes en los procesos de creación e investigación, en los que no queda siempre claro si se trata de coincidencias reflexivas o respaldos teóricos. Esta misma percepción nos sucede en la forma de abordar el marco teórico de esta investigación, donde queremos insistir en las lecturas como constelaciones y resonancias, en lugar de guías de respaldo teórico o iluminación, sin caer en el dilema de quién dijo qué primero, sino dando cuenta de cómo se llega a ellas. Ante este cruce de caminos entre preparar/justificar y experimentar el proceso, esta incertidumbre, que es coincidente respecto de nuestra investigación, aparece vinculada a la necesidad de contextualizar y reconducir los objetivos de la propuesta creativa, ya que se observa una interdependencia

real, y en exceso, del objetivo con su tecnología, en un sentido funcional. Así podemos distinguir entre la creación como riesgo, cuyos elementos afloran sin una predeterminación previa, y donde los referentes remiten a los cómo del proceso, y la creación como producto aplicado y argumentado. Y esto último nos remite así a la necesidad de esclarecer la utilidad real, los para qué de una acción creativo-investigativa, cuyo objetivo se encamina a su potencialidad transformadora respecto al entorno, que a una definición como producto/resultado, lo que resume la siguiente frase (Gonzalo, sesión 2, p.1, min. 8:23):

“pues entonces lo que siento, -que esto siento que ocurre en muchos ámbitos-, pero en mi carrera ocurre mucho, es que creo que formulan mal los objetivos de las cosas que hacemos, porque yo necesito saber porque estoy haciendo algo. Porque no es lo mismo que esté haciendo un proceso por el simple hecho de hacer un proceso, que estar haciendo un proceso para llegar a un producto”

Reconocemos aquí, como en cualquier escenario educativo, una exigencia formal que nos sujeta a resultar, que acentúa el compromiso con la acción creativa como una responsabilidad formal, de la que hay que saber despojarse o arriesgarse y ponerla a disposición del azar y lo colectivo, decisión que se sitúa en un lugar paradójico y conflictivo.

Resulta muy ilustrativa esta coincidencia, de nuevo, con la decisión de plantear la enseñanza como un acto de comunicación performativa. Una acción arriesgada, que implica el despojo formal del proceso, pero que también abre la puerta a la intuición y a su reconciliación con el “genio del artista”. Una intuición que, afirmamos, forma parte del bagaje cultural y biográfico del artista investigador, y una intuición creativa e investigadora que desvela nuestros intereses a través del análisis, aunque sin pretender continuidad, pero que cuestiona constantemente su producto, aflorando todas las cuestiones éticas de la práctica artística.

El aula de danza se perfila en nuestro caso en un espacio seguro, donde la confianza en la “el indicio sobre el aprendizaje es posible” (Gonzalo) y donde no se hace tan eminente la necesidad de argumentar y defender las propuestas desde referentes externos. Una de las cuestiones que aparecen vinculadas es el principio de autoridad del pensamiento, la necesidad de persuasión que la retórica emplea para sistematizar el conocimiento. En este sentido, es compartido el hecho de que es más sencillo argumentar una propuesta desde la validación autoral externa (Cristina). Sin embargo, tras una reflexión se abre la posibilidad de llegar a esa reflexión de forma autónoma, lo que implica confianza en la reflexión crítica propia. A su vez, esta cuestión se relaciona inmediatamente con la posibilidad de error. Una mirada personal de este tema desvela una forma generalizada de entender el error como

resultado desfavorable (Cristina), aunque, profundizando se retoma el error como una posibilidad de aprendizaje mediante un camino propio (Gonzalo).

Ante esta dicotomía, aparecen los primeros lugares intermedios de aprendizaje, en los que se apela al pensamiento crítico, cuestionando los parámetros argumentales y comparativos en los que el error tiende a categorizarse. En esta lógica analítica planteamos esta investigación desde su posibilidad de error, en base a si da o no respuesta a los objetivos previos, lo cual nos sitúa, personalmente también, en el valor de las acciones desarrolladas por sí mismo, y no tanto en el acierto o el error como resultados de un proceso. Y en esta línea nos remitimos al aula de danza como un lugar de valor intrínseco, en el que no obstante se tiende a la tecnificación del conocimiento en función de su operatividad, y a un resultado inmediato eminentemente estético.

Y en relación a la medida estética, como valor de resultado, paradójicamente, traemos el referente -no sabemos si como respaldo y justificación al pensamiento,- de la hiper-estetización de la modernidad y el capitalismo artístico de Lipovetsky y Serroy (2015), relacionando la identidad y el ser con la producción de imágenes, que se convierten en los parámetros de medida. De nuevo en relación, se expone la visualidad y el texto/dibujo como elementos de mayor impacto, y como forma metodológica de traer al imaginario del artista al espectador, ejemplificado con el material para la dirección de ensayo aportado por Gonzalo como ejemplo de esa cuestión.

Comentamos también -de nuevo como referente/resonancia/constelación- el debate abierto en la plataforma www.academia.edu por Ricart Huerta, sobre su obra, *La imagen como experiencia* (2021), donde la capacidad narrativa de la imagen se somete al acto de traducción/interpretación del espectador, más allá del significado al cuerpo que el artista pretenda ¿Cuántas anécdotas quedan escondidas tras la imagen?, ¿cuántas de esas historias transfieren y modifican su propio sentido?. Desde estas cuestiones, se hace preciso una percepción de las imágenes atendiendo a los puntos de conexión/revelación que suscitan, y el sentido que adquieren en cada microuniverso. Para ello y como ejemplo atendemos a lo que Preciado (2019) denomina la “etimología de la palabra”, como las *historias* que residen en ella, “(...) una *práctica*, (...) un *efecto*, (...) un *asombro*, (...) una *lucha*, (...) una *victoria*”, que acaban por convertirse en un signo. Para Gonzalo, esta consideración argumenta la distinción entre idea y representación de la idea, aunque en sentido práctico, se desdibujan los límites entre continente y contenido. Aparece así un cierto margen, un espacio de entendimiento y diversidad, donde tienen cabida las diversas interpretaciones de la imagen, siempre relacionadas con un componente vital.

Entendemos y reconocemos en el grupo un conflicto y una tensión existente al no poder escapar de una comprensión signífica de la imagen, o de la palabra en la práctica, y con ello nos interesamos por un concepto de idea o imagen continuamente en cambio, *una imagen cuestionable, que pueda ser entendida desde muchos lugares*. Desde estos espacios que se configuran como márgenes, en un decir derridiano, urge un pensamiento situado, fundamentado en una manera propia de comprender, donde el pensamiento puede resonar, pero no implica una relación categórica, jerárquica o de pertenencia del pensamiento, disponible, en escucha, presente, y atento al encuentro. En este trazado el aprendizaje adquiere su consistencia. ¿Y el arte como imagen/experiencia? ¿No nos permite acaso este margen de entendimiento cuando opera en relación a la sensibilidad artística?

Traemos el ejemplo de la imagen de la desnudez, en el contexto de una pieza de danza contemporánea, *Las Señoritas de Avignon*. Aquí la desnudez no se trata de una imagen pretendida sino a la que se llega, en función de transmitir, comunicar parte del imaginario creativo. En este sentido, la elección de imágenes para comunicar el proceso/producto, corresponde a un proceso de tipificación/categorización de elementos presentes en la intuición, como medida organizativa, que facilita el hecho comunicativo, desde la intencionalidad, pero sin embargo, ésta no queda garantizada. Este es el margen al que nos referimos, el lugar de autodescubrimiento (Gonzalo).

¿Cómo podemos confiar en la intuición para “dejarnos llevar” por el proceso de investigación/creación/aprendizaje para no perder la capacidad de asombrarnos, y a la vez mantener el estado de alerta con respecto a patrones formales y recogida de datos de investigación? ¿Cómo se materializan las intuiciones y aparecen en la muestra de los resultados de investigación?

En esta línea, abordamos también cómo permitirse trazar y autodescubrir desde la intuición (Cristina) y si sucede en correspondencia con la idea de “soltar” el patrón jerárquico y conductual, para crear, asumiendo la pérdida como parte natural del proceso. Un ejemplo práctico reside en el proceso de *Las Señoritas de Avignon*, donde el cuadro funciona como pretexto estético y ético para posibilitar caminos propios en la indagación del movimiento, y en cuya escenificación el objetivo era a su vez, subir parte de ese proceso individual/colectivo a escena. Era más “sentir frente a mirar”, lo que en su momento generaba un punto de atracción para el público, quien observa una historia entretenerse. Esto se reconoce como práctica creativa (Cristina), frente a una producción, desde donde aparece la diferenciación de “lugares marginales” para la creación, y el “centro” del sistema como lugar de producción. “Se crea en el exilio” dirá Gonzalo desde el resonar con María Zambrano.



Imagen 13. Captura de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

Sentir frente a mirar procede también de una reflexión sobre cómo es la comunicación dentro de la educación y hacia dónde se enfoca la mirada, qué se pretende que aprendamos: una reflexión sobre la vivencia experiencial, frente a la más estética, el momento de aprendizaje. Un grado de conexión con uno mismo que es necesario para entender desde el cuerpo, sin la necesidad de copiar, reproducir esos patrones conductuales. Esta idea aparece conectada con el reclamo que presentamos sobre generar el relato propio y colectivo sobre cómo aprendemos, el agenciamiento de la voz.

Dar voz, como expresión se percibe, en parte como un estado de privilegio, pero en sí corresponde a una decisión por dialogar y compartir una forma de crear memoria sobre el aprendizaje. Inmediatamente este término se aborda en un paralelismo con una práctica creativa del aula, en relación a Pina Bausch (Gonzalo), que, a su vez, secunda y se aproxima a una forma de entender al bailarín como emisor, lo que supone cierto grado de pérdida de control sobre la acción. Reconocemos un cierto tono paternalista en el hecho de dar voz, que se fundamenta en una presuposición de desequilibrio de poder, tanto en el aula, como en la escena, y por ende, en la posesión y el otorgamiento de la voz, en la distribución de roles y en la consideración de funciones en esta propuesta de investigación. Esta es, sin duda, una muestra de los malestares a los que hacíamos alusión con anterioridad. En cuyo caso nos planteamos, ¿es posible abandonar los roles que nos concede la investigación? ¿Es esto preciso para generar una voz colectiva? ¿Qué riesgos conlleva tener la voz en el proceso? Tomar la responsabilidad de emitir, implica compromiso, y a su vez cierta forma de identificarse, reflejarse en el proceso. Danza en vena aparece así bajo la consideración de proceso colectivo porque era “de todos”

(Cristina). Y ese papel implica intentar que deje de ser algo en posesión, despojarse de la pertenencia única. Es así como el grupo puede superar las connotaciones negativas del término dar voz. Es así como cada uno encuentra sus motivos. “Es hacer *polis*” (Gonzalo), “*del demos al domos*” (Cristina). “Sentir el compromiso para un fin que supera tu propia trascendencia” (Gonzalo) y que vincula a más gente, rebaja el tono del otorgamiento y reconstruye el proceso con la energía del grupo.

Tras la segunda sesión se comparten las sesiones grabadas en la plataforma ZOOM en una carpeta de drive con todo el grupo. También se decide poner en común los objetivos de la investigación para resituarnos y dialogar sobre su pertinencia y ajuste en la parte práctica de la investigación.

Tercera sesión online



Imagen 14. Captura de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro Zoom. Caso de estudio 2. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Cristina Selma, Katherine Valera, Lidón Guilló, Gonzalo Gómez, Asun Rech.

En esta sesión se comparte la lectura de los objetivos y retos de la investigación. Con esta decisión se pretende debatir e interiorizar el diseño de la investigación de la que somos parte, ya que se manifiesta en ambos casos una sensación de *soledad*: desde la investigación, y de ser “ratón de laboratorio” al ser nombrados como un mero “caso de estudio”. Proponemos la lectura, para remirar, cambiar o destruir los objetivos propuestos, solicitando el feedback del ex-alumnado. Para contextualizar formalmente el caso de estudio 2, proceso en el que se inserta este apartado, y para adquirir conciencia de ésta, se exponen los dos órdenes de reflexividad que se proponen para reactivar la memoria. También se aborda el resto de los temas surgidos desde los procesos creativos haciendo

especial alusión a las posiciones de la enseñanza. Se discute sobre la imposibilidad de abandonar los roles alumno profesor y frente a ello se propone la *flexibilización* de los roles del aula como *experiencia performativa*.

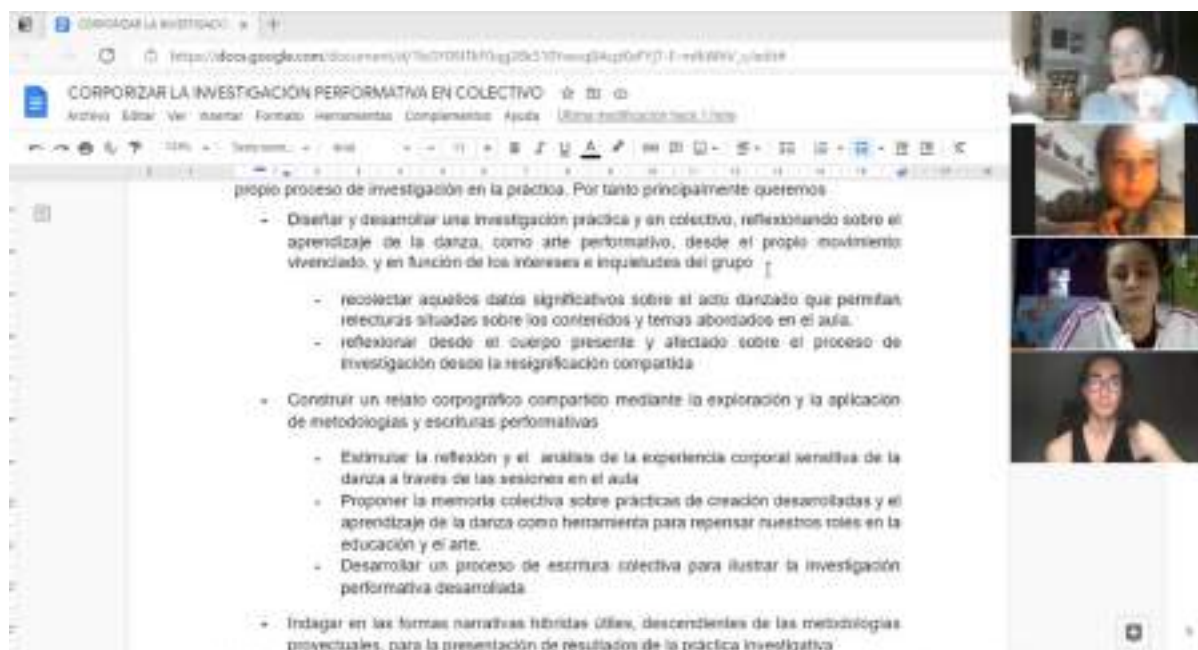


Imagen 15. Captura de pantalla @danzaavena. 3º Encuentro Zoom. Caso de estudio 2. De arriba a abajo: Katherine Valera, Lidón Guilló, Cristina Selma, Gonzalo Gómez, Asun Rech (sin video).

En primer lugar se retoman las cuestiones que resumen la jornada anterior apareciendo

- *Confianza en el proceso*, cuyo resultado se dilata en el tiempo, y no aparece de forma inmediata en forma de producto
- *Confianza en la intuición* para estar y no predefinir los objetivos respecto al aula de danza
- *Ser en el otro*, decisiones que parecen plantear una clara interdependencia colectiva
- Un proceso que se *autodivine* por sí mismo, sin ser definido por nadie sino que, simplemente emerge desde su reflejo en el otro, *desde el acto de presencia*, donde no es posible echarse atrás
- *Del demos al domos*: convenciones comunes y acuerdos tácitos sobre “reglas del juego que no son impuestas”

En relación a la sesión se realiza la lectura de un fragmento de la obra de María Zambrano, Claros en el bosque, que expone su concepción sobre el método. Trazamos así un puente experimental entre ambos casos de estudio:

Todo método es un incipit vita nova que pretende estilizarse. Lo propio del método es la continuidad, de tal manera que no sabe pensar en un método discontinuo. Y como la conciencia es discontinua - todo método es cosa de la conciencia- resulta la disparidad, la no coincidencia del vivir conscientemente y del método que se le propone. (...) Surge todo método de un instante glorioso de lucidez que está más allá de la conciencia y que la inunda (2011, p. 125).

Esta lectura suscita mayor interés en la parte metodológica, y en especial delata lo incierto de la metodología en los procesos artísticos. Se propone así una definición de grupo del concepto método que resulta:

- Para Cristina, “el lugar por el que pasar, o el camino para llegar a algún lado”
- Para Gonzalo, “cómo ir de a a b”
- Para Lidón, “el modo o forma con el que se llega a algo”

Gonzalo se pregunta si se define el camino antes de recorrerlo y si después ese trazado se puede adaptar a otro. Acudimos a la famosa frase de Machado *caminante no hay camino, se hace camino al andar*. En nuestro sentir, cada propuesta se adapta y reconfigura a la vez un proceso específico, ¿o acaso nuestro proceso de Danza en vena habría funcionado igual en otros cuerpos? (interrogante lanzado por Gonzalo). Se inicia una reflexión meta-metodológica del grupo aplicada a nuestro propio proceso donde se detecta que “estamos construyendo nuestro método ahora”, en el presente, desde una temporalidad defractada.

Los encuentros suceden en Zoom, que es el canal o modo metodológico pero la metodología no es el canal de Zoom en sí, sino aquello que se mueve y activa a través de nuestros encuentros. Algo así como el sentido que van adquiriendo y cuya coherencia es definida y negociada por el grupo. En relación a esta cuestión de validez, Cristina afirma: “para mí lo que hicimos ahora tiene un *trasfondo* más grande de lo que parecía”, aunque veo que en sí, ya estaba ahí. Así ya se “autojustifica” lo que de alguna manera aparecía advertido o intuido, convirtiéndose además en un bagaje compartido pero a la vez de cada uno. Esta idea de *lo intuido* resuena a modo de metáfora desde la lectura del fragmento de *Claros en el bosque*. Para Gonzalo la metáfora también revela de nuevo la *isla*, como bagaje personal y en resonancia con nuestra experiencia de creación compartida. También Zambrano apunta a *la isla* como ese lugar que se convierte en parte del bagaje y referente del hecho de sentirse apátrida, o en nuestro caso *bailarines en el exilio*. Estas ideas que van a parecer en letra cursiva van componiendo un campo semántico propio del proceso de la memoria.

5.3. Narrativas e imaginarios poéticos activados

A lo largo del proceso del caso de estudio 1, *Ser a/r/tógrafos*, van apareciendo una serie de elementos y acontecimientos que conforman un lenguaje que detona y activa nuevos significados e imágenes compartidas del proceso. Algo así como una serie de “contraseñas poéticas” con las que rápidamente se conecta y evoca una frase, una acción o un momento de la investigación determinado, y al tipo de reflexión que suscita. Para identificar este hecho optamos por englobar aquí estos acontecimientos desde el concepto de narrativas, porque son parte de un hilo argumental experimentado en común, e imaginarios poéticos creados, y porque, al mismo tiempo, dan cuenta de un sentir individual que nutre al proceso.

Ser a/r/tógrafos. Visita a la Exposición María Zambrano. 5º sesión. Viernes 26 de marzo de 2021. Casa Museo Miguel Hernández, Orihuela.

Durante el desarrollo de nuestra investigación se celebra la *Exposición María Zambrano: la Aurora del Pensamiento* en la localidad de Orihuela. Dada la conexión de la autora con el trazado de investigación realizado anteriormente y la conexión de su “razón poética” con el proyecto que nos ocupa, decidimos realizar una visita cultural como parte de la investigación. Exactamente se trata de una visita guiada a la Casa Museo Miguel Hernández y junto a ella una visita libre por la exposición de María Zambrano.

Tras la visita se recogen las primeras impresiones, y más tarde se dedica una sesión en el aula para reflexionar sobre las resonancias detectadas. Directamente allí se detecta *la isla y el exilio*, como lugares fértiles para las prácticas artísticas, en símil a lo detectado con respecto al aula por Aitana; la comunidad y el lenguaje compartido y la palabra (Pilar), y la idea de escribir como “defender la soledad en la que se está” como retener las palabras-, y la idea de hablar, -como soltarlas/bailarlas- (Loreto). Así aparece la liberación de la palabra como el acto de hablar/danzar. También resuena entre el grupo la idea del sentir un *idioma compartido*, como se observa en las palabras de la pensadora y filósofa detectadas por Pilar sobre una de las paredes de la exposición:



Ver estadísticas

Promocionar



Le gusta a **carmen_nicolas_** y 23 personas más

acandoesdanza (...) Pero en seguida me di cuenta que mi emoción mayor no era por el hecho de escuchar "mi idioma" sino por sentirlo "nuestro", por sentirlo compartido (...)

María Zambrano: La tierra de Arauco.

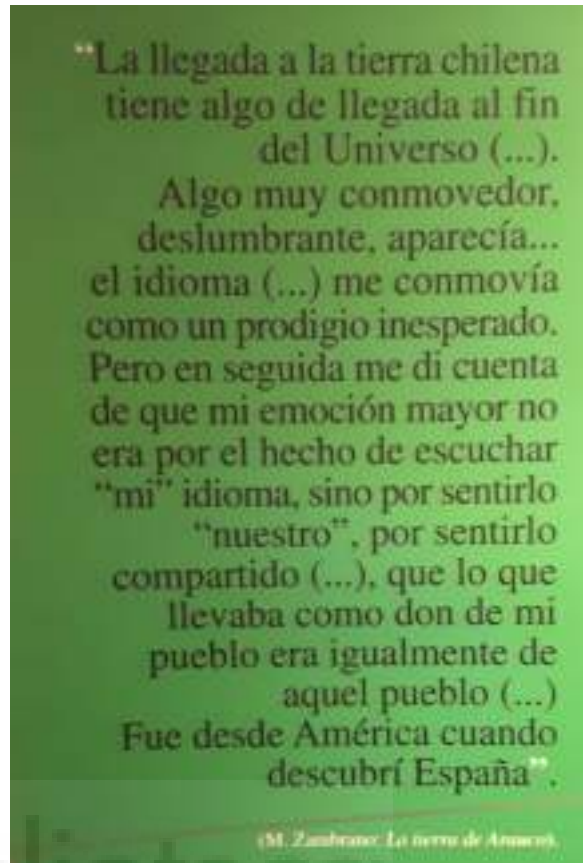


Imagen 16. Publicación de Instagram sobre la visita al Museo Miguel Hernández. De izquierda a derecha, Katherine Valera, Marta Rodríguez, Pilar y Loreto Molina, y Aitana Lorente.

Imagen 17. Fotografía de uno de los paneles de la exposición con el texto referido por Pilar.

En la siguiente sesión se profundiza en estos y otros temas, tales como las impresiones tras la exposición y la relación detectada con respecto a las prácticas de improvisación en el aula. Directamente retorna la idea del lenguaje compartido, el alumnado puede sentir la creación conjunta de conocimiento situado sobre el aprendizaje de la danza, desde una posición poco habitual, en colectivo, y siguiendo la intuición. Este hecho irremediamente es comparado con la educación escolar (Marta). Reconocen figuras de profesorado que les implican como alumnos a su propio aprendizaje, y otros que no. Consideran de forma generalizada que la educación es la asunción de compromisos a partes equilibradas (Aitana), y son capaces de percibir cuando esto ocurre, y de observar la situación con capacidad crítica. Marta ejemplifica lo que ella pensaba que era una clase de baile "hacer lo que la profesora dice". Esta capacidad crítica al mismo tiempo hila con la figura de Zambrano, mujer pensadora y crítica con su momento histórico-político, y su pensamiento contemporáneo en tiempos de represión y forzada al exilio (Pilar). Un pensamiento

paradójico, que directamente establece una metáfora con la posición de la danza como “herramienta con valor social y cultural” (Aitana) a los ojos del alumnado de nuestro grupo de investigación, valor, coinciden, desconocido en la sociedad actual. Aitana afirma: “si la gente supiera lo buena que es la danza, no solo para el cuerpo, sino también para explorar otras formas de aprendizaje con el cuerpo y para nuestro equilibrio mental”(…) “No entiendo porqué no hay más gente aquí ahora”. La idea del aula de danza como un no-lugar, de Marc Augé (citado en Louppe, 2011, p. 457), o un lugar remoto o aislado del resto retorna a nuestra reflexión.

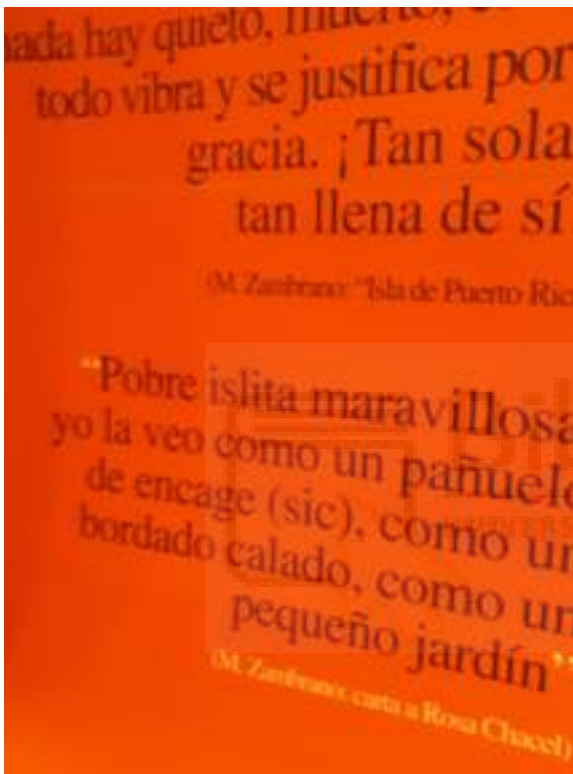


Imagen 18



Imagen 19

Fotografías de los paneles de la exposición con las resonancias referidas por el grupo. Imagen 18. La isla, como espacio de *exilio* y jardín fecundo para la escritura. Imagen 19. Aquí aparece el escribir como defender la *soledad*, y hablar como un *despojo* de la palabra.

También la isla, adquiere un significado diverso en base a las interpretaciones íntimas, estableciéndose símiles entre las improvisaciones en el aula de carácter individual, “islas”, y el mar que las conecta “el espacio” (Katherine), como muestra de la simultaneidad del aprendizaje y de la acción individual y colectiva, y no como contrarias ni excluyentes, sino co-actantes. Por otro lado la isla se asemeja a un lugar de amarre, de posibilidad de acción, de lucidez del conocimiento, y a la vez, un lugar para poder volver a sumergirse en la corriente, y dejarse llevar por la marea, de nuevo a la deriva, y el arrastre. Loreto, compara

la danza de forma extremadamente bella, con este hecho, cuando afirma para cerrar la sesión y con gran convicción, que ahora entiende la danza como “dejarse ser”.

Sinergias inesperadas

Uno de los padres del grupo aporta al aula una investigación sobre la danza en el entorno museístico (Molina, 2021) a raíz y tras la visita organizada con anterioridad a la exposición de María Zambrano. Es un dato significativo puesto que el artículo aborda la musealización de la danza tomando como caso de estudio la Sala 104.40, *Performance e Interacción. Judson Dance Theater, de la Colección 3: De la Revuelta a la posmodernidad*, del Museo Reina Sofía. Durante el artículo, la autora combina el componente performativo con las lecturas políticas y lo efímero de la danza, sin una confrontación necesaria con la colección, indicando una vía de acercamiento desde el concepto de archivo corporal de Foucault, y de Lepecki, en cuanto a su potencial para generar conversaciones y enunciados performativo-discursivos. El artículo concluye entre otras resonancias, en las tensiones que se derivan para aunar práctica y teoría, donde la danza es considerada como forma de espectáculo, y el archivo y la colección, como elementos de mayor tradición discursiva. De esta aportación, y desde su impacto en nuestra propuesta se desligan dos ideas: por un lado la gran influencia de la espectacularización de la danza que imposibilita y dificulta su valor discursivo y sigue perpetuando la división entre mostrar y proponer, y por otro, la coexistencia de inquietudes y acciones sinérgicas, desde distintos ámbitos artísticos y educativos para tender puentes de entendimiento que puedan subvertir esta dicotomía a favor de la creación de espacios de experimentación de pedagogías performativas, bien desde el binomio poética-política de las acciones, bien o mediante una “estetización del documento” (Molina, 2021, p. 199).

Espirales en el bosque. *Ser a/r/tógrafos*. 6º sesión. 19 de abril de 2021

Esta sesión se plantea como hilo conductor la lectura de fragmentos de la obra de Zambrano *Claros en el bosque*. Inmediatamente después de la lectura, y mediante la improvisación abordamos y relacionamos el concepto de *espiral* a partir del imaginario de la sombra/oscuridad/pérdida y la luz/claridad/hallazgo, y en relación al método y a la intuición. Las indicaciones para la improvisación van variando desde la espiral como decisión, la espiral como forma de entrar y salir del espacio proporcionado por otro cuerpo (forma), o la dinámica de la espiral como factor de ritmo colectivo, indagando en las velocidades. Tras trazar estas relaciones en el aula, se propone añadir la idea de construir/deconstruir estructuras mediante formaciones con los cuerpos, y la escucha colectiva para hacer y deshacer. Aquí aparecen ya decisiones no impuestas sobre el movimiento sino negociadas

entre los cuerpos y negociadas desde la escucha. Teniendo en cuenta el espacio escénico, las bailarinas asumen el rol de intérpretes, creadores y público a la vez, se propone una improvisación y se incide en la importancia de sostener la escena significativamente desde las pautas de improvisación anteriores y entre todas.

Tras esta última improvisación Marta detecta un movimiento en calma y un espacio conjunto que se crea desde la escucha de grupo. Para Pilar el movimiento tiene mayor peso (físico y en escena) detectando en ella mayor soltura en las espirales y los redondos. Loreto resalta mayor facilidad para “sacar de la suspensión con fluidez el siguiente movimiento”. Marta percibe una libertad de movimiento como “descontrol-controlado”. Se observa un ritmo interesante a partir de las dinámicas creadas por el grupo y su permanente escucha (individual y colectiva al tiempo). Marta habla de sentir la necesidad de apoyo al dúo/trío. Pilar resalta una mayor escucha de las energías de cada una en escena. Marta desarrolla una “consciencia inconsciente”, identificando la imagen del “rayo de luz entre los árboles”. Aitana reconoce el “movimiento más simple y más claro” que favorece la interpretación desde múltiples “imaginarios creados”, tanto colectiva como individualmente. Se perciben en el aula distintos sentidos focales, aunque simultáneos, como “ojos externos” y “ojos internos”. Aitana se sorprende de cómo “un simple hilo puede convertirse en una madeja de lana” y de cómo se sostiene “a ciegas” por sí misma la acción/escena.

Esta improvisación cala en el grupo como un paralelismo entre el proceso de investigación y el de la creación de la escena “Claros en el bosque”, sembrando un germen para una posible pieza / intervención de danza que pueda resumir el proceso. Por otro lado se solicita al grupo que traigan un recurso a modo de aportación creativa visual /escrita/acción sobre esta última sesión.

5.4. Acciones performativas. Exponerse. Arriesgarse

El desarrollo y experimentación de la última narrativa aporta un nuevo componente escénico que conduce al alumnado a querer configurar su propia acción experimental como legado de la investigación iniciada. Con estas decisiones se percibe un mayor grado de implicación e interiorización del proyecto, y a la vez, una mayor diversidad y riesgo en las acciones del aula. En base a ello, indagamos sobre el concepto de performance en el aula, desde las mismas acciones y preguntas que llevamos a cabo con los contenidos técnicos, para después elaborar y configurar las propuestas de experimentación performáticas entrelazándose danza, con movimiento, voz, texto, u objetos.

Con el Día Internacional de la Danza en vista, en esta sesión tomamos el mensaje anual, escrito por el bailarín Friedmann Vogel, como materia de trabajo. Se realiza su lectura y se le pide al alumnado que elija un fragmento del texto con el que se relacionen, a priori, de forma más íntima y lo escriban en un papel. Además se propone la lectura del texto mediante improvisación de movimiento para ir componiendo el espacio sonoro. Esto implica que se improvisa en grupo mediante la voz y el cuerpo del alumnado a la vez. Sin mayor indicación que la lectura del texto de una forma totalmente personal, arbitraria, performática, se realiza un ejercicio de improvisación grupal en el que van ordenándose durante la marcha y mediante la escucha, en turnos de a uno, mediante la improvisación, a la vez que el resto del grupo crea el espacio sonoro mediante la voz. Esta experiencia se graba como material a/r/tográfico para la investigación que nos compete, convirtiéndose en la primera grabación “acción” para documentar/exponer el proceso. Tras la sesión aparecen las primeras reflexiones en torno a la conexión mediante la voz, y la determinación y elecciones del texto, y el movimiento y la sensación experimentada. Cada participante elige 3 palabras clave del fragmento, y se mueve únicamente al ser pronunciadas, improvisando. Esto hace que cada participante atienda y escuche la palabra que acciona el movimiento. Después se realiza una pequeña argumentación sobre por qué se han elegido esas palabras y cómo percibe el resto del grupo, uno a uno esa relación entre palabra y movimiento. Las palabras elegidas son: *comienza, instinto, refinado* (Aitana) *importante, esencia, movimiento* (Loreto), *constante, momentos, esfuerzo* (Pilar), *destreza, fuerza, mental* (Marta).



Imagen 20. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. De izquierda a derecha Pilar Molina, Loreto Molina, Aitana Lorente, Marta Rodríguez.

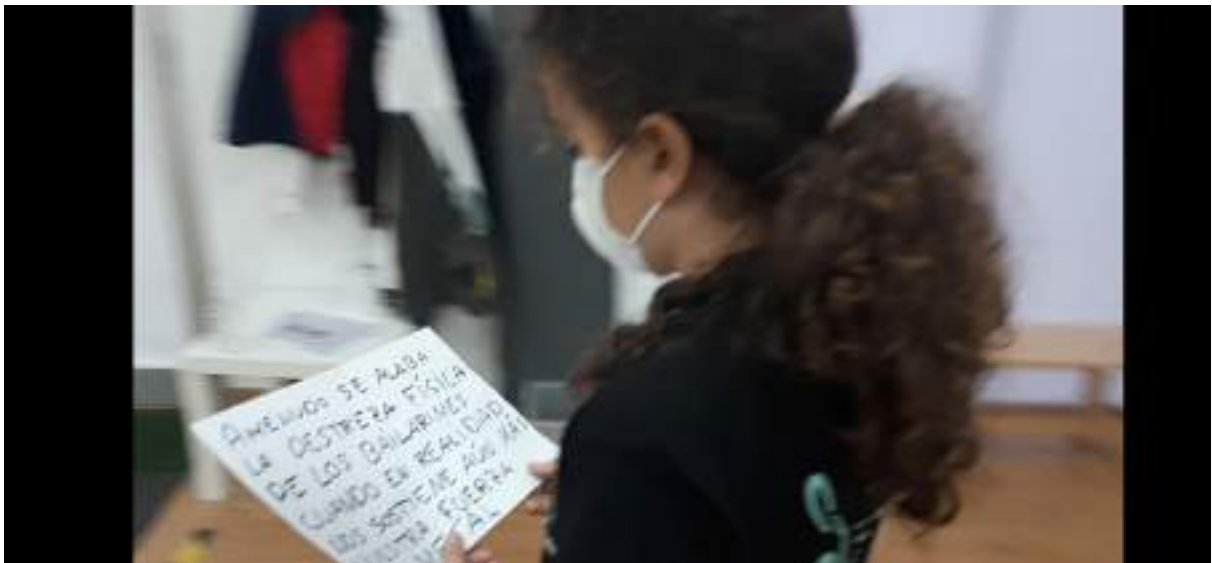


Imagen 21. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la foto Marta Rodríguez.



Imagen 22. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la imagen, Aitana Lorente.



Imagen 23. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la foto Loreto Molina.



Imagen 24. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la imagen Pilar Molina.



Imagen 25. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. De izquierda a derecha Pilar Molina, Loreto Molina.

Se pide al alumnado un pequeño video con el texto seleccionado. Y con él se configura el espacio sonoro para nuestro video conmemorativo del DID 2021 en la escuela. Además para la siguiente sesión se solicita un material propio configurado como práctica creativa que pueda ilustrar su propio proceso de indagación desde un modo de relacionalidad íntima. La sesión se desarrolla exponiendo la acción creativa de cada participante y haciendo un pequeño debate en el grupo. Estas explicaciones quedan grabadas y los materiales se reflejan en las imágenes adjuntas:

Exponerse

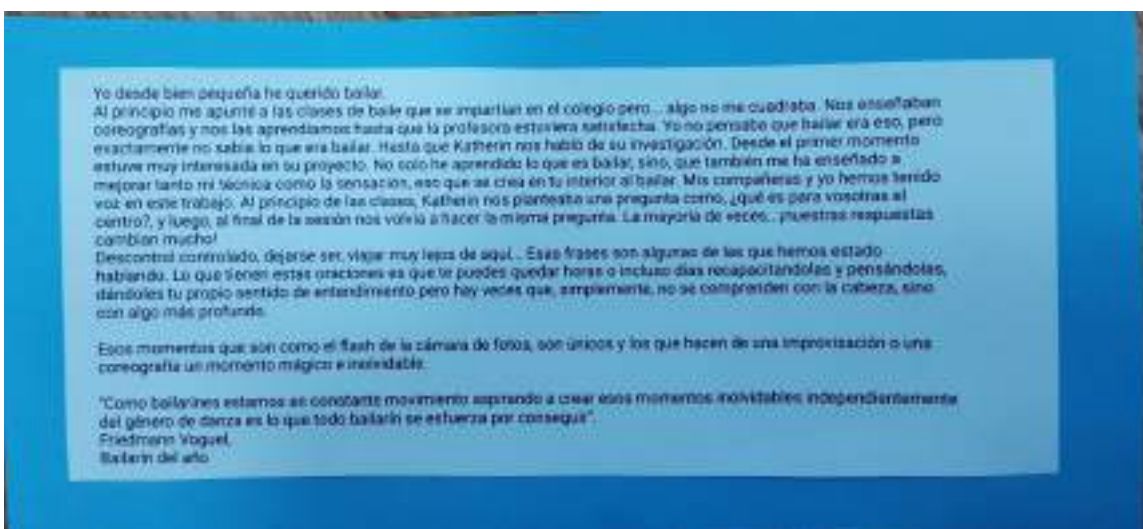


Imagen 26. Texto, material creativo a/r/tográfico de Pilar



Imagen 27. Dibujo, material creativo a/r/tográfico de Loreto



Imagen 28. Dibujo, material creativo a/r/tográfico de Marta

Un viaje,
 Una caída y un destino,
 Un transporte y un camino.

 En el cielo se abren un vendaval,
 Para una taja. La pasaje,
 Repisueña onto neifaja y neifaja.
 Desciendo, ascendo, se sostiene

 La taja cae,
 Ya también caigo.
 El pájaro lleva un peso, fuerte, manso,
 Se vuela con mi poder, se vuela gracioso
 hacia el barro.
 Oso.
 La comueva, la maceda, la taja,
 Me sugiere.
 Traigo la silbera buscada de oro,
 sepa mi garganta.
 Entero, sero di.

 Lingua, comueva, comueva.
 Comueva que habitará idon, peraminibuyos.
 Flota sobre ella, no mides, no tiempo,
 Cae la taja.
 Ojo que no comuevan se comueve.
 Trazar unos hilos.
 La actividad y comuevan.
 Comueva actividad y los dehoran
 Me apañan, me limitan, me comuevan

Una letra, La taja. Comueva. Comueva
 Me detengo su caso. Me taja se
 viene sobre la taja que taja dehoran.
 Me preparo para la caída, para taja
 actividad, suspención.
 Me pario detendo y otro detendo de mí.
 Resiste. Me la punta comueva, comueva
 Comueva. Cierro los ojos mientes.

 Todo se detiene.
 Abro los ojos.
 Estoy en una sala blanca. Comueva.
 Uso líneas.
 Largo, corto, de colores líneas.
 Ven formada forma.
 Un espejo. Refleja una persona, con yo.
 Cuello, las líneas son formadas en
 palabras: símbolos, una y símbolos.
 Me extendo la mano, la taja.
 Esto gira, es de barro.
 Cruce el umbilical. Obraos.
 Hoy más personas comuevan
 espejos como yo.
 El viento no comueva de palo y
 recibir comueva parte.
 Comuevan.
 Nos buscamos.
 No apoyamos.
 Nos movemos.
 Comuevan. Bailamos

Imagen 29. Microrrelato, material creativo a/r/tográfico de Aitana

Vemos en estos materiales una relación más profunda con el proceso de investigación, donde comienzan a aflorar relatos e ideas propias, a través de elementos de tipo textual o el dibujo. Nos asombra cómo aparecen los primeros argumentos y narrativas discursivas propias que van dando pistas sobre cada forma de relacionarse con la experiencia de ser a/r/tógrafos. Simultáneamente, creemos que estas primeras “creaciones” constituyen una mirada y una manera de exponerse y visibilizarse. Así al preguntar por una idea, imagen o frase que pueda resumir y reflejar su experiencia en el proceso, Aitana habla de un “viaje”, Pilar se queda con el “momento”, para Loreto es “hazlo por tí” y para Marta, la clave es “la imaginación sin frontera”.

Llegado a este punto, nos interesamos en explorar también otro tipo de propuestas que generen relaciones y acciones más espontáneas y menos cerebrales. Por tanto para la última sesión cada una traerá un objeto que, desde su entendimiento, le relacione directamente con el proceso de aprendizaje e investigación desarrollado en el aula. En la última sesión cada participante expondrá el objeto que ha elegido, y las razones poéticas que han establecido desde su relación con el proceso y experiencia.

Arriesgarse

Una performance en el aula. Objetos singulares. *Ser a/r/tógrafos*. 8º Sesión.

Las alumnas traen y describen los objetos que han seleccionado, relatan los motivos por los que se han vinculado a la investigación y qué tipo de imágenes han suscitado en ellas, a partir de esta. Los materiales se reflejan en las imágenes adjuntas:



Imagen 30. Fotografía de los objetos elegidos.

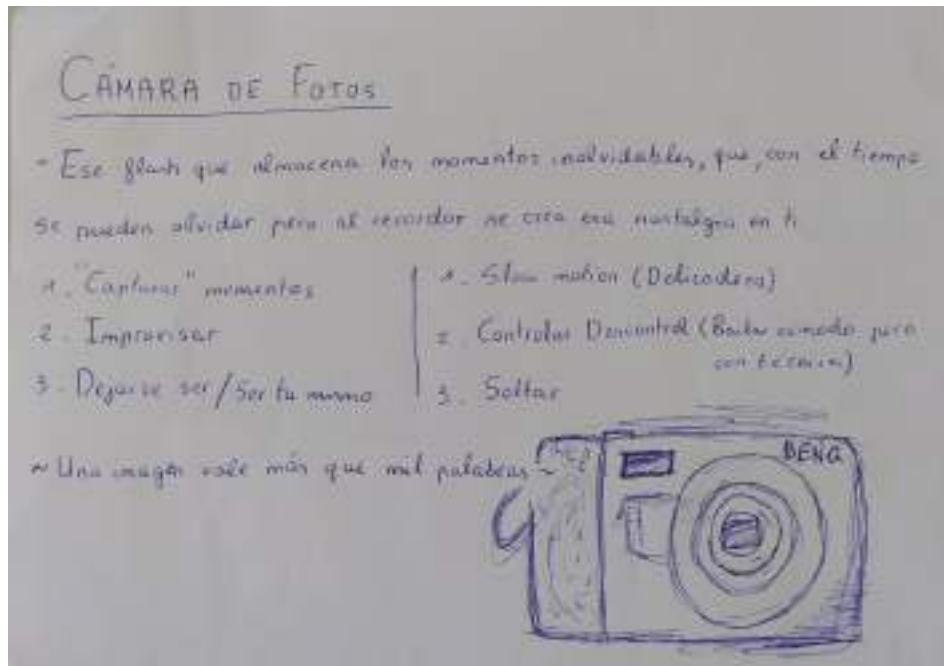


Imagen 31. Explicación de la cámara de fotos, objeto elegido por Pilar.

En la imagen anterior se muestra el objeto elegido por Pilar. La cámara de fotos, durante la sesión Pilar expone la utilidad y los insights descubiertos desde la relación del objeto con su proceso. Aitana en cambio, elige una púa de guitarra, señalando las atmósferas y la riqueza de matices a los que ha podido llegar y cómo estos le han transportado siempre mediante los imaginarios alimentados por un soporte sonoro y musical. Marta en cambio, elige el pincel, porque afirma que, desde quien ella es, desde su afición por la pintura y el lenguaje encontrado por la improvisación, su capacidad de dibujar y retener su trazo ha aumentado, incluso permitiéndose el lujo de descontrolar la muñeca/su cuerpo para ver qué sucede. Loreto, en cambio, elige unos llaveros con forma de muñecas, afirmando que siente que ya lleva lo que necesite, lleva su danza dentro, y solo ella tiene esa llave para acceder o abrir esas puertas. Valora así su autoconfianza y auto-descubrirse sin juzgarse. Dejarse-ser. Esta enunciación resuena en el grupo.

En cuanto a mí, compartiendo la acción con el grupo, elijo y expongo mi relación inesperada con el libro de María Zambrano. En primer lugar, porque la investigación ha sido sin duda ese bosque, tanto para el grupo como para mi función de "guía". He podido sentirme segura, indicio a indicio, aunque solo a ratos, al encontrar un camino propio entre los árboles donde de vez en cuando, se encontrábamos juntos algunos de sus claros. Claros en forma de resonancias y constelaciones, luces y sombras, que abriendo el libro al azar aparecían trazando lazos del texto a la danza, ramas que conducían inexplicablemente al

aula y a la experiencia. Mi performance es precisamente esa. Abrir el libro al azar y encontrar esa “palabra presentida” a la que más tarde llegaríamos, por un camino u otro, pero siempre nuestro. No obstante, sentí preocupación y me juzgué igual que el juicio apareció en la improvisación individual que se propuso con el objeto, originando cierta preocupación. En base a ello, la inicio yo. Con mi voz. En ausencia de soporte sonoro. Con indicio del pleno derecho. Sin sentir que dirijo, sino que propongo otra acción. En colectivo. Inicio la lectura de fragmentos al azar, caminando y ocupando la sala que nos ha visto emocionarnos. Y con el “sentir iluminante” a la que la razón poética nos ha llevado, la performance surge. Sin ser prevista.

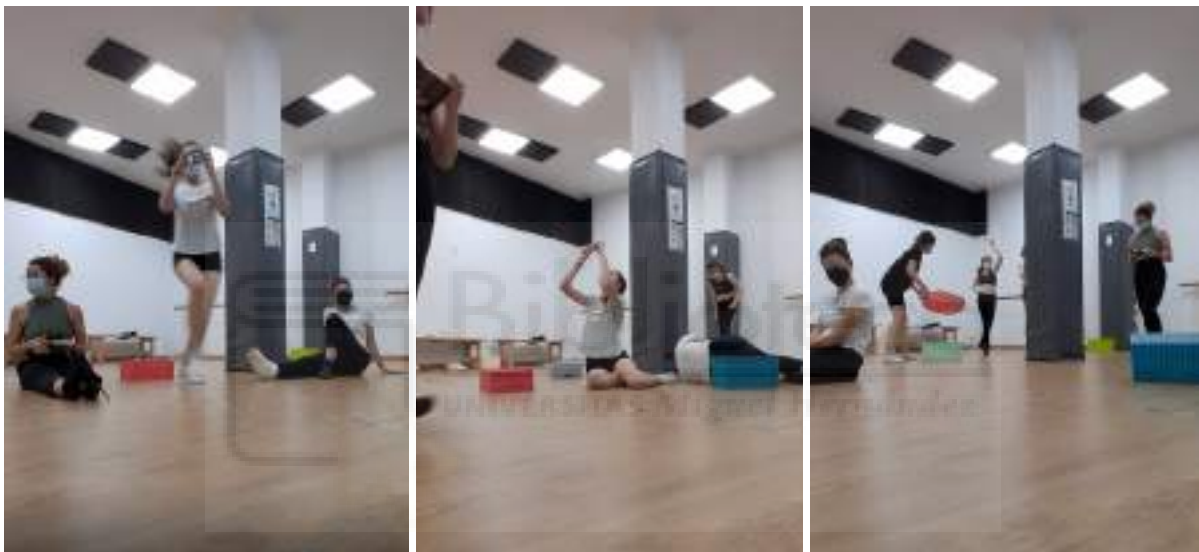


Imagen 32, 33 y 34. Collage imágenes performance de objetos en el aula. En las imágenes, de derecha a izquierda, en orden de aparición, Katherine Valera, Pilar Molina, Aitana Lorente, Marta Rodríguez y Loreto Molina



[Ver estadísticas](#)

[Promocionar](#)



Le gusta a [carmen_nicolas_](#) y 7 personas más

[acamdoesdanza](#) (...)Y se recorren también los claros del bosque con una cierta analogía a como se han recorrido las aulas. Como los claros, las aulas son lugares vacíos dispuestos a irse llenando sucesivamente, lugares de la voz dónde se va a aprender de oído, lo que resulta ser más inmediato que el aprender por letra escrita, a la que inevitablemente hay que restituir acento y voz para que así sintamos que nos está dirigida (...)

Imagen 35. Captura de pantalla sobre publicación de instagram. Portada de libro Claros en el Bosque (Zambrano, 2011).

5.5. Rearticulación de la investigación e in-disciplinas corporales

La sensación de rearticulación y la falta de rumbo fijo es una constante durante todo este proceso. Sesión a sesión, la práctica ha ido tejiendo su propia experiencia, requiriendo la atención de todo el grupo, y un esfuerzo profundo por entender, de dónde se ha partido y a dónde hemos llegado, mediante qué acciones y de quién y cómo se han generado las voces y reclamos sobre el proceso. Ante esta suerte de rumbo incierto, se nos plantea la difícil tarea de desvelarlo, comunicarlo y manifestarlo a la vez, siendo parte vital del colectivo de investigación, por lo que no podemos obviar nuestras propias impresiones. Esto traduce irremediabilmente lo que hacemos, y lo que decimos sobre lo que hacemos, en una mirada de investigación, de nuevo etnográfica y poética, que encierra a su vez el carácter auto- / etno- que queríamos evitar.

Además de esto, el intento por relatar de forma *atnográfica* lo que acontece y se va desarrollando durante los encuentros que conforman esta propuesta entra en conflicto con la serie de apartados de organización que van a configurar un guión lineal y temporal para el texto, que en el proceso se muestra no secuencial y expandido. Percibimos que los capitalismo artísticos (Mira & Guirao, 2019) que suponen la investigación académica, tan imperceptibles durante la danza y la práctica creativo-investigativa, afloran justo en este momento de escribir sobre ellas, y lo hacen en relación a las cuestiones normativas y los requisitos disciplinarios. De ahí que al redactar nuestro proceso busquemos una fundamentación teórico/práctica inherente a la experiencia colectiva. De ahí también que el diálogo y la conversación se proponga desde y entre las presencias de los cuerpos, y luego éstos se agencien de la palabra. De ahí el sentido de dar/tomar/generar voz.

Desde el desarrollo de nuestra práctica hemos percibido el sentido de la *indisciplina*, directa e indirectamente: la traducción del prefijo in-, no como la negación de la disciplina, sino de su configuración como un camino propio. Como anécdota y referente encontramos en la webinar sobre producción musical del Niño de Elche en *The Bass Valley*, el 25 de marzo de 2021, la idea del *despojo* como un elemento necesario para la práctica creativa. Crear/bailar/aprender/investigar aparecen en su discurso como “un hacer desde la experiencia” frente a hacer desde la categoría. Llama poderosamente la atención la relación directa del músico y compositor con la danza contemporánea y sus narrativas del cuerpo. Este resonar del sentido performativo como despojo de ideas previas de la investigación pero sin la negación categórica de su disciplinariedad, nos conduce directamente a la experiencia inicial sobre los contenidos y los momentos de aprendizaje retomados en este proceso. A cuando desde el eje, encontramos las ramas del árbol, que conformaban el bosque de Zambrano, y sus claros arrojaban pequeños destellos de luz.

Existe cierto componente utópico y soñador que hemos detectado en las acciones performativas que nos enfrentan de nuevo con los silencios y las ausencias. En el caso de estudio 2, nos encontramos de lleno con “lo que tiene la danza en la pantalla”. Las dificultades encontradas para recoger más voces, vinculado a la falta de presencialidad en el proceso nos hacen preguntarnos qué habría pasado si se hubiera desarrollado en un *liveness* no mediado por la pantalla. Durante los encuentros online valoramos la posibilidad del memorial-danza como forma performativa de memoria. La idea de una acción improvisada y colectiva de danza como forma de exposición del proceso. Habría estado bien.

Sin embargo, más tarde hallamos ausencias y silencios, que denotaron una caída de la implicación y de propuestas de acciones creativas, ante las dificultades espacio temporales que conllevaban la investigación. Podemos decir que la conversación del caso 2 escondía tras de sí un tono que rozaba la utopía de la presencia, la utopía de volver a estar juntos. La presencia se nos mostró entonces como una “condición performativa” para generar acciones performativas como formas de memoria. Eso implicaba al total del cuerpo para la corporización en colectivo de los actos de memoria. Y no se dio. Porque la palabra, -como la danza-, si no se dice, si no se escribe, se escapa.

6. Discusión. Resonancias y nuevas preguntas

Llegados a este punto retomamos los retos que nos habíamos planteado.

El reto de la colectividad

Investigar en colectivo no supone lo mismo que investigar con el alumnado. La colectividad en esta investigación no reside en añadir distintas miradas sino en entender éstas como actos de enunciación, desde las acciones, y desde las propias dinámicas que las van construyendo y habitando a la vez. Es así que constituye un acto rebelde e indisciplinado en el cada uno puede reflejarse y proyectarse hacia el contexto y hacia sus inquietudes.

El reto del diseño del proceso y del relato

Una de las mayores dificultades, paradójicamente, ha surgido al relatar las voces. Decir quién dijo qué, señala de nuevo al dilema de la voz, pues, a priori, nuestra escritura parecía ir superponiendo un filtro autoetnográfico de nuevo. Puede que los motivos tengan que ver con la serie de despliegues temáticos y contaminaciones de investigaciones paralelas que suponen los dos estudios de caso para el rol docente. Esta dificultad se ha percibido, ya no al registrar la voz del grupo, sino al encontrar las formas *a/r/tográficas*, o materiales de memoria que permeen y conformen la colectividad a través de este relato, -evitando perder

las peculiaridades del momento- ya que a través del texto, e incluso de la imagen, como huellas de investigación de Bardet (2020), tienden a esfumarse. Como la danza. En este sentido hemos creído necesario reactivar la palabra desde la voz de forma que la danza/ la palabra adquieren aquí un sentido manifiesto. Esto nos lleva de vuelta, como en la historia, al carácter inherentemente ritual y manifiesto de la danza como expresión de las multiplicidades y las inquietudes de las comunidades, y a cómo la danza, como lenguaje y pensamiento y acción, sirve a nuestras necesidades contemporáneas, cómo una herramienta multidimensional de resistencia y para la libertad.

Los actos de presencia han aparecido en este proceso como una “condición performativa” que implica al total del cuerpo para la corporización en colectivo de los actos de memoria. La palabra, -como la danza-, si no se dice se vuelve efímera. Cómo visibilizar y dejar testigo de esas presencias comprometidas en la investigación genera un tipo de reflexiones y preguntas necesarias en el profesorado a la hora de poner en marcha y ser testigo activo de los procesos del aula, lo que nos conduce a indagar en fórmulas para su visibilización ética, más allá y frente a la comercialización del producto aula, desde los supuestos y lógicas del poder autorial. La paradoja que hallamos es que la voz colectiva se ha convertido aquí en un elemento clave que performa el proceso, y sin embargo los relatos más significativos parecen construirse desde las individualidades creativas y discursivas.

El reto de la representación/visibilización:

Como docente, encontrar aquella forma narrativa más idónea y justa para relatar el proceso nos sigue enfrentando a criterios de valoración y juicios estéticos, incluso en torno a la producción escénica -de danza o materiales- dentro del aula. No siempre producimos y no siempre queremos crear coreografías, sino que otras veces en el aula solo ansiamos experimentar la danza. De igual forma cuando investigamos no siempre queremos crear un producto de investigación, en ocasiones solo queremos proponer nuestra manera de interrogarnos sobre la danza y su aprendizaje como una forma de manifestar que existimos e insistimos realizando nuestras prácticas artísticas. Acciones que al compartir, al cuestionar, al remirar de manera creativa y colectiva parecen seguir proyectando inquietudes originarias en nuestras concepciones estéticas y políticas sobre el arte y sobre la educación.

Esta consideración aumenta las capas relacionales así como la profundidad y la complejidad que poco a poco podemos ir detectando en nuestro proceso. Así detectamos que los contenidos abordados inicialmente en el aula no podían ser definidos obviando su

interrelación práctica con otros, por tanto *el árbol* comenzó a ser una imagen validada por el grupo, generándose un imaginario propio en el que podían verse reflejados.

Ocurre también que, frecuentemente, el texto colectivo parece desvirtuar la asunción de colectividad en una reflexión propia. Entendemos que al emitir y comunicar a través del texto nos enunciamos como personas. Esta constituye la dificultad esencial para escapar de la autoetnografía y para generar relatos multivocales.

Volvemos ahora a nuestra hipótesis,

¿Es posible superar el tono autoetnográfico de la investigación académica artística mediante la corporización en colectivo del proceso de investigación sobre el aprendizaje de la danza en el contexto artístico-pedagógico no formal? ¿Cuál es su para qué, qué sentidos adquiere y qué transformaciones origina?

La estrecha relación del texto y la palabra, mediada por el cuerpo que danza, no puede ser corporizada en colectivo sin la presencia individual. Para poder superar la autoetnografía todavía necesitamos explorar las formas que pueden generar la investigación colectiva, así como las formas de insertarlas en nuestros diseños de investigación, sobre todo para entender cómo éstas reactivan su función desde el texto informando sobre la práctica, y así la perfoman como discurso artístico. Incorporar las voces y sentidos que van aflorando en el proceso parece ser una de estas claves.

Sorprende por tanto que, a pesar de que, dentro de los formatos académicos y recursos de la investigación, estas tensiones que se van originando tienen su razón de ser en las validaciones de la primera y la tercera persona, paradójicamente en nuestro caso haya sucedido justo lo contrario, y la tercera persona “colectiva” en ocasiones pueda leerse como un relato personal.

Desde todas estas cuestiones los nuevos frentes y retos apuntarían a emprender acciones que sean visibles dentro y fuera de las aulas, encaminadas a la comprensión del acto educativo y el acto artístico, de la mano, de forma que los mecanismos al exponer estas acciones dieran cuenta del proceso, desde una concepción de manifiesto histórico y como acto ritual, de sus sentires originales, profundizando, revisando su sentido al cuerpo y extendiendo sus ideas primarias al contexto actual. para así reforzar la implicación de las comunidades hacia un sentir compartido. Un sentir respetuoso con la individualidad como parte del reflejo y discurso colectivo. Abrir espacios de indagación artística mediante diálogos y acciones para escuchar, comprender y manifestar nuestras posiciones y proyecciones histórico-creativas como comunidades que crean.

Referencias

- Abad, A. (2012). *Historia del ballet y la danza moderna*. (2º Ed). Madrid: Alianza Editorial.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts based educational research”, en Judith L. Given, Gregory Camilli y Patricia B. Elmore, (eds.), *Handbook of complementary methods in educational research*, (pp. 95-106). Nueva York: Routledge.
- Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. En Écija, a. (coord.), *Cairon 13. Revista de estudios de danza. Práctica e investigación*, 25-46.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Borgdorff, H. (2013). A brief survey of current debates on the concepts and practices of research in the arts. En M. Wilson y S. Van Ruiten (eds.), *SHARE. Handbook for artistic research education*, (pp. 146-152).
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Caerols, R., Rubio, A. (2013). La praxis del artista como hacer investigador: creación artística y/o creación en las artes. *Cuadernos de Bellas Artes* (18). Doi: 10.4185/CBA18.
- Cannock, A. L. (2018). El paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística. *Cuadernos de Trabajo sobre la Ética de la Investigación*, (1), 3. Univ. Pontificia del Perú.
- Denzin, N. (2003). Performing [auto] ethnography politically. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25, 257-78.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 81-90. Universidad de Illinois.
- Derrida, J. (2011). *El tocador Jean-Luc Nancy*. Madrid: Editorial AMORRORTU.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.

- Esteller, S. (2021). *Mover el cuerpo, agitar la memoria*. Entrevista a Claudia Caremi, (3 de junio de 2021). [En línea] <https://saraesteller.com/2021/06/03/claudiacaremi/>
- Feyerabend, P. K. (1986). *Contra el método* (Diego Ribes trad.). Madrid: Tecnos. (Obra original publicada en 1975).
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase, textos de Filosofía de guerrilla*. Barcelona: Ed. Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts: the practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Ed. Grao.
- Haraway, D.J. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. (Vol. 28). Universitat de València.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-110.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. Londres-NY: Routledge.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice-based research*.
- Irwin, R. L., & Sierra, D. G. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 106-113.
- Lather, P. (2017). *(Post) critical methodologies: The science possible after the critiques: The selected works of Patti Lather*. Taylor & Francis.
- Leavy, P. (2009). *Method meets arts. Arts-based research practice*. Nueva York: Guildford.
- Lepecki, A. (2009). *Agotar la danza: performance y política del movimiento*. Centro Coreográfico Galego.
- Lippard, L. R. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*, (pp. 51-72). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lorde, A. (1985). *Poetry is not a luxury*. Recuperado de <https://makinglearning.files.wordpress.com/2014/01/poetry-is-not-a-luxury-audre-lorde.pdf>

- Loupe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea; Poética de la danza contemporánea continuación*. Ediciones de la Universidad de Salamanca
- Marín-Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, (29) 1, 211-230.
- Marin-Viadel R., Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31 (4), 881-895.
- Martín, P., María T., Muñoz, J.M. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>.
- McNiff, S. (1998). Art-Based Research. En J.Gary Knowless y Ardra L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, samples and issues*, (7º ed.) (pp. 27-40). California: Sage.
- Minton, S. (2011). *Coreografía. Método básico de creación de movimiento*. Badalona: Paidotribo. (Obra original publicada en 1986).
- Mira, E. & Guirao, C. (2019). Crítica y producción artística en el capitalismo académico: de la crisis del modelo empresarial de universidad al giro educativo en las pedagogías del arte. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 131-145.
- Molina, B. (2020). Bailando en el Museo Reina Sofía. El Judson Dance Theater, más allá de la danza minimalista. *Revista Historia Autónoma*, 18, 183-201
- Mörsch, C. (2015). Contradecirse una Misma: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. *Contradecirse una Misma: museos y mediación educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- MNCARS (2015). *Un saber realmente útil* [Folleto exposición] https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/exposiciones/folletos/un_saber_realmente_util.pdf
- Morte, C. & Ricart, R. (2019). Generar espacios de conocimiento a través de una experiencia colectiva de práctica pedagógica y de investigación artística en danza y teatro (2017-2019). *AusArt* 7 (1) 101-114. DOI: 10.1387/ausart.20690

- Murciano, I. (2015). El pensamiento filosófico en el arte coreográfico contemporáneo [Tesis Doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. (Consultado el 25 de febrero, 2021). Disponible en <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/13621/EL%20PENSAMIENTO%20OFILOS%c3%93FICO%20EN%20EL%20ARTE%20COREOGR%c3%81FICO%20CONTEMPOR%c3%81NEO.%20TESIS%20DOCTORAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nancy, J. L. (2007). *58 indicios al cuerpo*, Daniel Álvaro (trad.). Buenos Aires: Ed. La cebra.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Vol. 4. Fordham Univ. Press.
- Pedagogías Invisibles (2018, 31 de mayo). *CARTOGRAFÍAS arte+educación AIMAR PÉREZ GALÍ*. [Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=NW3IHfSIkXk&t=3s>
- Pérez Royo, V. (2013). Estéticas de la apropiación y la traducción. Experiencias de investigación artística en artes escénicas y de acción. *Efímera Revista* (4) 5, 6-11.
- Phelan, P. (1996). *Unmarked. The Politics of Performance*. London: Routledge.
- Pollock, D. (1998). Performing writing. En P. Phelan & J. Lane (Eds.), *The ends of performance* (pp. 73-103). New York: New York University Press.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección Cecilia Palmeiro; Marcia Cabrera; Damian Kraus (trad.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón. ISBN: 978-987-3687-48-8.
- Sánchez, J. A. (2014). y otros» :«Actuar, realizar, manifestar». *PER/FORM. Cómo hacer cosas con [sin] palabras*. Madrid: CA2M, Sternberg Press. https://issuu.com/revistadco/docs/catalogo_per_form_web/5
- Sánchez, J. A. (2020). Investigación y ficción. Videoconferencia (2020, 5 de noviembre) RESAD. Comunidad de Madrid.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto. ISBN 978-84-234-1336-2v
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas y debates terminológicos generados en el marco del giro educativo. *Artnodes, Revista de arte, ciencia y tecnología (UOC)* 17, 24-33. Recuperado de: <http://artnodes.uoc.edu>

- Servicio de actividades culturales (2020, 1 abril). *Marie Bardet, Salamanca, 18 de febrero de 2020*. [Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=ia21YBvwJqs>
- Spivak, G. C. (2003). Can the subaltern speak?. *Die Philosophin*, 14(27), 42-58.
- Sullivan, G. (2007). Creativity as Research Practice in the Visual Arts. En L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education 16*, (pp. 1181-1198). Illinois: Springer.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria corporal en las Américas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.*
- Taylor, D. (2017). ¡Presente! La política de la presencia. *Investigación Teatral (8) 12*, 11-34.
- Valera, K. (2018). Islas. Autoetnografía performativa. En *La investigación en danza*, Sevilla. Ediciones Mahali, pp. 383-388.
- Valera, K. (2020). Estancias Coreográficas como espacio de innovación e investigación performativa. En L. Ñeco, *Estancias Coreográficas, innovación en danza y metodología performativa*, (pp. 410-431). Alemania: Editorial Académica Española,.
- Valera, K. (2021). Habitar/ando los márgenes de la investigación performativa. El dúo en Estancias Coreográficas 2020. En L. Maílló, Valera, K. Gonda, C y Wes, S. *Estética de la danza en palabras e imágenes* (pp. 6-39). Alemania: Editorial Académica Española.
- Valéry, P. (1990). *Teoría poética* (Carmen Santos, trad.) Barcelona: Ed. Visor. (Obra original publicada en 1957).
- Vidiella, J. (2007). Actos indocentes, hacia una pedagogía de contacto. Disponible en: www.zemos98.org/descargas/Actos-indocentes_JudithVidiella.pdf
- Villaplana, V. (2014). Pedagogías de la imagen: memoria y discurso. *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. CA2M, pp. 399-412. Disponible en: https://issuu.com/ca2m/docs/no_sabiamos_for_proof_red
- Zambrano, M. (2006). Pensamiento y poesía. En *Filosofía y poesía*, (pp. 13-25). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2011). *Claros en el bosque* (Ed. M. Gómez Blesa). Madrid: Editorial Cátedra.

Fuentes electrónicas

A/r/tography. Rita L. Irwin. [En línea] <https://www.artography.edcp.educ.ubc.ca>

Colectivo Muchamuchacha. [En línea] <https://www.muchamuchacha.es>

El Niño de Elche (2021, 25 de febrero). *Lo indisciplinario como forma de hacer* [Webinar]. The Bass Valley. <https://www.youtube.com/watch?v=gnmdrHTeUXM>

Colectivo Pedagogías Invisibles. (2017). *Ni arte ni educación*. Grupo de Investigación de Educación Disruptiva de Matadero Madrid. [En línea] <http://www.niartenieducacion.com>

Kochi-Muziris Biennale (2021, 16 de junio). *Interrogating the Art Pedagogy. LokameTharavadu. Online Conference. James Elkins* [Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=DVe5fJU5XcM&t=556s>

Pérez-Galí, A. (2021, 10 de marzo). *Talk with Aimar Pérez Galí*. [Videoconferencia]. Universidad de Chicago.

Sacudir enjambres. Procesos, vueltas y modos de hacer. Encuentro de Investigación en Artes. <https://sacudirenjambres.wordpress.com/>

SPIA. Seminario Permanente de Investigación Artística. <https://investigacionspia.wordpress.com/>

Materiales a/r/tográficos, grabaciones sesiones y recursos visuales disponibles en: <https://drive.google.com/folderview?id=1-loSVgLI-ygkjomU43ciUvwpR8LFh2iu>

- *Ser a/r/tógrafos. Caso 1*
- *El arte de hacer memoria. Caso 2*

ANEXO I. Propuesta de investigación para Junta Directiva de ACAMDO

Katherine Valera Reynaert
Pedagoga de la Danza
Dirección de AcamdoEsDanza.
Profesora de Danza Clásica y Contemporánea

En Orihuela a 15 de febrero de 2021

A la atención de la Junta Directiva de ACAMDO, Orihuela,

Como miembro y directora del equipo docente de *AcamdoEsDanza*, querría informarles de mi participación durante este curso en el programa de investigación anual MUECA, y los estudios de postgrado del Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Estos estudios abordan, en parte, la investigación sobre pedagogías críticas y los procesos de creación artística y colectiva en el aula. El interés reside en los procesos que acentúan las capacidades y las competencias de profesorado y alumnado para generar discurso artístico y pedagógico desde su propio cuerpo.

En el aprendizaje de la danza, llevamos a cabo un proceso de indagación a través del cuerpo, que es, a la vez, individual y colectivo. Estos procesos contemplan las inquietudes e intereses de nuestro alumnado, y las colocan horizontalmente junto a las del profesorado, de manera que, a través de las clases, se fomenta un aprendizaje compartido. Creo que dar visibilidad a estas prácticas, -poco habituales en entornos no formales-, a través de la investigación, es sumamente interesante y enriquecedor tanto para el ámbito educativo como para el artístico.

Como profesora, valoro la presencia de cada uno de mis alumnos y alumnas y su contribución para el aprendizaje, tanto teórico como práctico, sobre la danza. Las experiencias del aula se reflejan en cada uno de los trabajos de investigación y creación que desarrollo. Entiendo justo y necesario que el alumnado sea consciente de su potencial para generar conocimiento y para reconstruirnos como docentes cada día, pedagógica y

artísticamente, pues, sin alumnado, ello sería una mera ilusión. Es por esta razón que quiero destacar su lugar y función en esta investigación, pues sus cuerpos están presentes en mis textos.

Por ello, les hago llegar una propuesta formal para llevar a cabo en el aula, de forma conjunta y experimental, una Investigación Basada en el Arte (IBA) de la danza, y en las pedagogías críticas en el aula, que será, en parte, objeto del Trabajo de Fin de Máster, pero que además contribuirá a dar voz y participación consciente al alumnado y a la colectivización de los resultados de este proceso.

Nombre del Proyecto: *Ser artógrafos en aula de danza.*

Objetivos:

- Desarrollar una investigación creativa y pedagógica desde el aula de danza
- Favorecer una experiencia de investigación al alumnado de danza contemporánea entre 10 y 16 años de la escuela de danza
- Dar voz al alumnado como artógrafos (arte/investigación/profesor) y visibilizar las prácticas del aula de danza en la comunidad educativa y artística del municipio de Orihuela.
- Materializar y corporizar los resultados mediante la artografía, como relato del proceso
- Favorecer la competencia investigadora y artística del alumnado

Metodología:

En las líneas de lo que se conoce como *A/r/t/ography* (Artist, Research, Teacher) (Irwin, 2008), fomentamos un pensamiento sobre la práctica compartida, como investigadores, artistas y profesores, que busca superar las formas tradicionales de enseñanza de la danza.

Para la participación en este proyecto intentaremos dar respuesta con el movimiento a preguntas fundamentales sobre el acto de bailar, pero también a cómo piensa el cuerpo y cómo se redescubre a sí mismo en las relaciones que se establecen en el aula. Hablamos de su afición, emocional, física y cognitiva.

La formulación de estas preguntas no es inmediata. A lo largo del proceso iremos generando preguntas más complejas mediante el movimiento para poder dar respuesta. Anotaremos las ideas y frases significativas del proceso e iremos creando textos para dar cuenta de nuestras reflexiones. Este tipo de práctica de investigación es lo que se conoce como escritura performativa (Pollock, 1998). En ella tiene cabida el componente personal y

autoetnográfico de las metodologías performativas y artísticas, que destacan el carácter poético de las acciones de aprendizaje en el aula de danza.

Se llevará un diario de campo en el que se reflejarán las percepciones e ideas del aula en relación a las preguntas. Durante las sesiones se grabarán extractos para documentar las preguntas si fuera necesario.

Se realizará un documento de compromiso para participar y figurar como equipo de artógrafos, en la propuesta anterior, cuya participación quedará reflejada en el documento de investigación.

Temporalización:

La duración estimada del proyecto es hasta junio de 2021. Se valorará oportunamente la participación en la presentación final de la investigación.

Ruego tengan a bien aceptar la siguiente propuesta como proyecto educativo beneficioso tanto artística como culturalmente para la nuestra asociación.

Atentamente,

Katherine Valera Reynaert

AcamdoEsDanza



ANEXO II. Listado de imágenes

Imagen 1. Árbol de contenidos y campo semántico activado en el Caso de estudio 1.

Imágenes 2 y 3. Videos sobre improvisación. En ambas, el coreógrafo William Forsythe.
Fuente: GrandpaSafari, https://www.youtube.com/watch?v=e_7ixi32lCo

Imagen 4. Una instantánea de la performance Our Labyrinth, de Lee Mingwei, celebrada en "MOVE", Centre Pompidou, Paris, (2017). Fuente: Lane216East, <https://www.youtube.com/watch?v=xWcKtYVd08k&t=300s>

Imágenes 5, 6, 7. Capturas de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

Imagen 8, 9. Capturas de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

Imagen 10. Captura de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro zoom. Caso de estudio 2. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Lidón Guilló, Katherine Valera, Gonzalo Gómez, Cristina Selma.

Imagen 11 y 12. Capturas de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro zoom. Caso de estudio 2. En la imagen, Gonzalo Gómez.

Imagen 13. Captura de pantalla @danzaenvena. Caso de estudio 2.

Imagen 14. Captura de pantalla @danzaenvena. 1º Encuentro Zoom. Caso de estudio 2. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Cristina Selma, Katherine Valera, Lidón Guilló, Gonzalo Gómez, Asun Rech.

Imagen 15. Captura de pantalla @danzaenvena. 3º Encuentro Zoom. Caso de estudio 2. De arriba a abajo: Katherine Valera, Lidón Guilló, Cristina Selma, Gonzalo Gómez, Asun Rech (sin video).

Imagen 16. Publicación de Instagram sobre la visita al Museo Miguel Hernández. De izquierda a derecha, Katherine Valera, Marta Rodríguez, Pilar y Loreto Molina, y Aitana Lorente.

Imagen 17. Fotografía de uno de los paneles de la exposición con el texto referido por Pilar.

Imagen 18. Fotografías de los paneles de la exposición con las resonancias referidas por el grupo. La isla, como espacio de exilio y jardín fecundo para la escritura.

Imagen 19. Fotografías de los paneles de la exposición con las resonancias referidas por el grupo. Aquí aparece el escribir como defender la soledad, y hablar como un despojo de la palabra.

Imagen 20. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. De izquierda a derecha Pilar Molina, Loreto Molina, Aitana Lorente, Marta Rodríguez.

Imagen 21. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la foto Marta Rodríguez.

Imagen 22. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la imagen, Aitana Lorente.

Imagen 23. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la foto Loreto Molina.

Imagen 24. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. En la imagen Pilar Molina.

Imagen 25. Fotografía de la acción de improvisación sobre la voz. De izquierda a derecha Pilar Molina, Loreto Molina.

Imagen 26. Texto, material creativo a/r/tográfico de Pilar Molina.

Imagen 27. Dibujo, material creativo a/r/tográfico de Loreto Molina.

Imagen 28. Dibujo, material creativo a/r/tográfico de Marta Rodríguez.

Imagen 29. Microrrelato, material creativo a/r/tográfico de Aitana Lorente.

Imagen 30. Fotografía de los objetos elegidos.

Imagen 31. Explicación de la cámara de fotos, objeto elegido por Pilar Molina.

Imagen 32, 33 y 34. Collage imágenes performance de objetos en el aula. De derecha a izquierda,

Imagen 35. Captura de pantalla sobre publicación de instagram. Portada de libro Claros en el Bosque (Zambrano, 2011). <https://www.instagram.com/p/COAQLcngX2N/>

