



BALLET CONSCIENTE PROPUESTA METODOLÓGICA



BALLET CONSCIENTE PROPUESTA METODOLÓGICA

CRÉDITOS

AUTORES

ANA MANRÍQUEZ
LESLIE APABLAZA
JAVIERA ITURRA
JUAN BRUNSTEIN

COLABORADORES

STEPHANIE OTTH
RODRIGO BOBADILLA

FOTOGRAFÍAS Y VIDEO

LA COMADREJA PRODUCCIONES

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

JASNA PARDO

Ballet
Ballet Consciente

Ballet

DEDICATORIA		MÉTODO Y DIDÁCTICA III	37
AGRADECIMIENTOS	9	III.1.- EXPERIENCIA PRESENTE	38
INTRODUCCIÓN I	10	III.2.- DEMOCRATIZACIÓN DE LOS CUERPOS	38
I.1.- DEFINICIÓN		III.3.- UTILIZACIÓN EFICIENTE DE LA ENERGÍA	40
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS II	15	III.4.- BIOMECÁNICA: ALINEACIÓN Y EJES DE MOVIMIENTO	41
II.1.- BALLET CONSCIENTE Y FEMINISMO	17	III.5.- REGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	45
II.2.- BALLET CONSCIENTE Y CONSTRUCTIVISMO	20	III.6.- RESPETO POR EL PROCESO	46
II.3.- BALLET CONSCIENTE Y BUDISMO	29	REFLEXIONES FINALES IV	50

Aclaremos que hemos decidido no escribir "las y los", puesto que lo consideramos redundante, sin embargo, en nuestro texto aparecerá indistintamente el uso del femenino o masculino. Esperamos con esta decisión no herir susceptibilidades.

DEDICATORIA

A nuestro sentido de ser humanos.
A la amabilidad incondicional de querer colaborar con otros.
A todos quienes se sientan en resonancia con el gesto de querer profundizar en lo que es enseñar, en lo que es aprender.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los pedagogos y bailarines que fueron parte de extraordinarias conversaciones en torno a la enseñanza del ballet y las prácticas corporales.

A aquellos espíritus inquietos que llegaron a investigar a nuestro laboratorio BC.
A nuestras familias y cercanos que aguantaron horas interminables de trabajo y salidas dominicales de reflexión y redacción.

A todas aquellas historias que nos reafirmaron e indicaron que debíamos concretar este proceso investigativo.

Y por supuesto, a todas las personas que fueron y seguirán siendo parte de este proyecto, con quiénes en conjunto, logramos materializar y difundir este material.

BC



INTRODUCCIÓN



(Manríquez, A., Brunstein, J., Iturra, J., Apablaza, L.)

Esta investigación nace con el propósito de organizar distintos conceptos biomecánicos y pedagógicos que enmarquen una propuesta metodológica de la técnica académica denominada Ballet Consciente (BC). BC mantiene en su codificación específica las secuencias y pasos que determinan a este lenguaje y estilo, por tanto, se constituye como una metodología para el aprendizaje del ballet.

Este método está basado en años de búsqueda de la docente Ana Manríquez Kajisa, quien, desde su práctica como bailarina y docente, así como desde sus experiencias y aprendizajes con otros lenguajes, comienza a explorar el ballet desde una mirada más horizontal, donde la diversidad y particularidad de cada ser humano permiten facilitar el propio proceso de aprendizaje de la técnica académica.

Cuando Ana comienza a visitar los lugares iniciales de su formación, donde diversas raíces conversan en torno a un lugar más amoroso, respetuoso y presente para trabajar, comienza un proceso de deconstrucción e investigación que desencadena lo que luego se llamará BC.

Según Derrida, filósofo francés (1930-2004), de-construir se propone como una manera de observar lo anteriormente elaborado, para de este modo conocerlo y saber cómo ese algo está conformado. Así mismo, deconstruir implica desarmar para profundizar en el conocimiento. Por ello, observando “desde afuera y suspendiendo el juicio” (Heidegger 1889-1976) la manera en que se enseña y aprende, así como validando y valorando la historia que nos antecede en la danza, es posible construir una nueva metodología acorde a las necesidades humanas actuales. Desde la mirada de Walter Benjamin (1892-1940) podríamos decir que se deconstruye, o se lleva “a la ruina”, para luego construir sobre los mismos cimientos.

De allí que, en el ámbito de la pedagogía del ballet, cobra absoluta relevancia la utilización del lenguaje (una indicación, un toque, una palabra, un gesto). Este lenguaje cuestiona a aquello previamente organizado y codificado como técnica académica, la que cuenta con un sentido pleno y estructurado de etapas.

Consideramos que el aprendizaje de la técnica académica en su desarrollo práctico, es fenomenológicamente, consecuencia de la experiencia de cada persona (Varela, 2000: 268). Por esto el método BC propone que la didáctica incorpore conceptos de epistemología (qué se enseña, para qué y por qué) y de ontología (quién es el que enseña y a quién enseña). Para lograr este proceso de transposición didáctica entre maestro y aprendiz, el método propone estudiar, caracterizar y sistematizar la regulación de actos de lenguaje (habla, tacto, imágenes, gestualidad, ideokinesis, mimesis). Nos encontramos ante la búsqueda de estructuras didácticas que permitan al estudiante apoderarse de un andamiaje corporal y cognitivo que facilite la construcción de una nueva corporalidad. Este proceso formativo permitiría transversalidad y aplicación a otras áreas, más allá de nuestro objeto de estudio, el ballet.

Ballet Consciente me ayudó a sanar mi historia con el ballet, que fue muy traumante desde chica y asociado a todos los prejuicios que la técnica conlleva, he podido resignificar todo lo que me pasó. [...]Es increíble que esta práctica en su fase inicial de pequeños rangos de movimiento, haya tenido tanto impacto en nuestras vidas fuera de la sala... BC puede aplicarse a todos los contextos.
O.N.

La pretensión de Ballet Consciente es que cada uno de nosotros, a través de la reflexión y la experiencia que involucra esta práctica, impactemos en el mundo para hacerlo un mundo mejor.



Fotografía: Fabián Andrés Cambero / Gráfica primer seminario Ballet Consciente / Enero 2017

INTRODUCCIÓN

I.1.- Definición

Definimos Ballet Consciente como una propuesta metodológica de enseñanza para la técnica académica que se construye a partir de diferentes miradas y dimensiones del hacer corporal, integrando fundamentos de la danza contemporánea, prácticas de consciencia corporal (somáticas), y tomando también elementos de la práctica de meditación budista. Cuestionando formas de hacer, pensar y comunicar el ballet, se organiza esta propuesta como aporte para la didáctica de esta técnica.

Entendiendo el cuerpo como un lugar de intersección de experiencias que hacen de la biografía corporal un registro particular, Ana transita un camino de aprendizaje y desarrollo que florece como BC. Éste es una búsqueda e inquietud constante por ampliar dimensiones de conocimiento para responder sus preguntas y reflexionar sobre el hacer corporal, el estado presente, el ámbito pedagógico y la dimensión democrática del cuerpo en las artes escénicas.

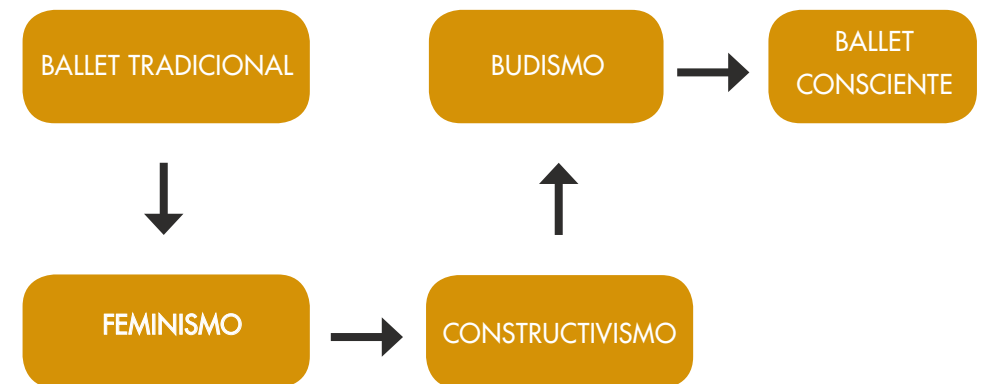
*Ana nos hace llegar a un lugar que es nuestro
y yo creo que sólo desde ahí podemos
avanzar, brillar, disfrutar, sentimos bien en el
ballet y en todos los espacios de la vida.*

S.A.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

II.- Fundamentos Filosóficos

Proponemos una mirada del ballet que se fundamenta en tres corrientes filosóficas: el feminismo, el constructivismo y el budismo. La metodología tradicional del ballet, entrelazada con estas tres visiones filosóficas, es a lo que llamamos Ballet Consciente.



El ballet como estructura de codificación y secuencias de danza, atraviesa tres pilares filosóficos que dan espacio a la construcción de Ballet Consciente.

BC

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS



Seminario FONDART Ballet Consciente / 2018

II.1.- Ballet Consciente y Feminismo

(Oth, S., Brunstein, J.)

La causa del feminismo ha promovido incansablemente el cuestionamiento y transformación del estatus quo en pos de construir escenarios sociales y subjetivos, donde se reconozca y respete la singularidad de las personas y se garantice su equivalencia. Bajo esta consigna, las corrientes de pensamiento feministas -muchas veces disímiles- han promovido la deconstrucción del modo tradicional con el que tenemos de aprehender e interpretar tanto el mundo externo como el interno.

En este apartado se vincularán ciertos elementos de la metodología de Ballet Consciente con algunos principios o ideas de determinadas teorías del feminismo, con el fin de ilustrar cómo BC conversa con esta línea de pensamiento y se apoya en ella en su búsqueda por la transformación individual y cultural.

En primer lugar, tanto BC como el feminismo proponen un cuestionamiento profundo de la relación que como individuos establecemos con nuestro cuerpo. Pensar el cuerpo como algo distinto de sus componentes biológicos, nos permite enriquecer nuestro modo de entrar en relación con él. Lo anterior permite transformar la imagen tradicional del cuerpo biológico en un constructo dinámico, donde el cuerpo es una superficie grabada de acontecimientos, un volumen en constante desintegración (Foucault, 1978: 148). Dicho de otro modo, el cuerpo no es una materia estable ni definida, sino un constructo del discurso (Butler, 2012). Esta mirada no esencialista posibilita una multiplicación de aproximaciones posibles a nuestra materialidad corporal, diversificando los discursos y sus lecturas. Ballet Consciente se ofrece entonces como plataforma de experiencias para poner en escena lo anterior. A través del respeto por el propio cuerpo y la toma activa de consciencia durante los ejercicios, BC promueve el cuestionamiento y caída de reinados estereotipados respecto de cómo debe ser un cuerpo sano o ejercitado, posibilitando la emergencia y el reconocimiento de distintas posibilidades de lo mismo.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

El cuidar tu cuerpo, te ayuda mucho a relacionarte con las otras personas; si puedes escucharte a ti mismo, puedes escuchar muchísimo mejor a los demás.
P.P.

En segundo lugar y en relación con lo anterior, mediante su práctica BC promueve un trabajo de subjetivización, proceso mediante el cual uno se constituye como sujeto, donde la diferencia y singularidad es reconocida tanto por el entorno como por uno mismo. Siguiendo a Merleu-Ponty, si las estructuras primordiales que dan sustrato a nuestra existencia se identifican primero con el cuerpo que con la mente (Martínez-Bascuñan, 2012), favorecer maneras más respetuosas y menos moralistas de relacionarnos con nuestro cuerpo, permitirán que tanto hombres como mujeres -pero, especialmente las mujeres u otros grupos menos representados- puedan subvertir y/o transformar el lugar que ocupan en el mundo. Así como un cuerpo puede experimentarse en función de las estructuras hegemoníamente patriarcales, que lo constriñen, puede también experimentarse desde otras lógicas que favorecerán la deconstrucción de las estructuras patriarcales existentes.

Desde aquí surgen nuevas posibilidades de contactarnos con nuestra corporalidad, lo que nos aleja del status quo. Al entender nuestra corporalidad de esta manera podemos expresarnos dentro de un movimiento artístico que avanza hace décadas y que se ha convertido en un elemento transformador de la escena artística y de la vida de cada intérprete. Ya que, nuestro cuerpo, o nuestra imagen de cuerpo, dependen de los acontecimientos y productos culturales, es que las críticas hacia nuestro cuerpo o nuestra corporalidad afectarán nuestro Ser intérpretes. Como Maturana indica, el lenguaje, como acción, transforma el hacer, y el hacer novedoso con nuestro cuerpo puede, a su vez, transformar el lenguaje que nos determina.

Finalmente, BC apunta su metodología a un tercer concepto trabajado por pensadoras feministas: el trabajo deconstructivo de jerarquización de los cuerpos. Iris Marion Young señala que, al escindir el cuerpo de los afectos, maniobra moderna por excelencia, se provoca un proceso de significación de la realidad, proceso -por cierto- complejo, que deja por fuera la dimensión emocional de la existencia, reforzando prácticas actuales de dominación como el racismo, el sexismo, la homofobia, etc. Las coordenadas para el tipo tradicional de racionalidad, hegemoníamente sobrevalorado, se posiciona en un cuerpo blanco, masculino y burgués, desestimando cualquier otra racionalidad que provenga de otro sustrato material. Por lo mismo, se vuelve necesario potenciar otras formas de acceso y construcción de conocimiento conectadas con nuestra realidad material, como las que ofrece BC.

“Me parece clave que los fundamentos técnicos se enseñen desde una sensibilidad, se puede, se puede con voluntad, con disposición y con creer en estos paradigmas que permiten el ser. BC es para mí casi político, todos los cuerpos se pueden mover, cada cuerpo tiene su historia y podemos aprender desde un lugar amoroso, sin juicios y desplegar este movimiento desde la libertad”
R.C.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

II.2.- Ballet Consciente y Constructivismo

(Brunstein, J.)

El paradigma constructivista en la docencia presenta beneficios ampliamente descritos (Castorina, 2008; Porlán, 1994, 1995, 1998; Pozo, 2001; Callejas, 2006; Candela, 1999; Adúriz-Bravo, 2002). En el caso de la pedagogía en danza, y en Ballet Consciente en particular, podemos analizar el aporte constructivista desde la mirada de la didáctica, entendida como aquel fenómeno puro que ocurre dentro de la sala de clases (de manera independiente de la planificación, regulaciones o intenciones), y desde la mirada de la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación-regulación.

Para que los maestros transiten en dirección a una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje más amplia, y a un conjunto de acciones que faciliten el desarrollo del aprendiz en sus distintas dimensiones, aparece como necesaria la comprensión de la relación entre los factores subjetivos e intersubjetivos en el proceso de conocer. Es decir, aquellos factores propios de la experiencia de cada sujeto y aquellos que son fruto de la interacción. Entre estos factores están el por qué y el para qué del conocimiento que se enseña, así como la falibilidad del conocimiento que está en juego en cuanto a su imposibilidad de ofrecer certezas, por su carácter subjetivo, temporal y contextual. Estos aspectos, ontológicos y epistemológicos, comprendidos y problematizados de manera coherente, permitirán redescubrir continuamente la enseñanza y el aprendizaje, así como sus dimensiones y relaciones (Chinn y Brewer, 1993).

A partir de la identificación de estos aspectos, se espera que los docentes que se preparen con la formación de Ballet Consciente sean capaces de distinguir las diferentes dimensiones que este fenómeno educativo puede incorporar. La enseñanza y el aprendizaje de la corporalidad podrán alcanzar niveles que trasciendan la transmisión de contenido y se entenderán como una instancia para el fortalecimiento de ciertas habilidades y capacidades del sujeto, así como una oportunidad para el desarrollo de la consciencia de sí mismos, al

estar de manera presente durante la práctica (fenomenológica) y crítica cuando se reflexiona. Así mismo, la posibilidad de distinguir una mayor cantidad de aspectos, o comprender de manera más profunda sus relaciones, permite desarrollar concepciones más abarcativas y complejas acerca del fenómeno en cuestión (Marton y Pong, 2005; Watkins, 2002; Åkerlind, 2005).

El fenómeno de enseñanza-aprendizaje y evaluación de Ballet Consciente como objeto de estudio

Del término griego, **φαινόμενον** *faínomēnon*, lo que aparece o se muestra. El término representa aquella parte del ente que aparece o se manifiesta directamente a los sentidos y, por tanto, depende de nuestra sensibilidad y entendimiento (Machamer, 2011). La esencia de la cosa en sí misma, *Das Ding an sich*, corresponde, según Kant, al mundo tal como existe, independientemente de nuestra experiencia o *qualia*. El ser humano no puede conocer las cosas en sí mismas, sino solamente las cosas tal como las percibe o experimenta. El fenómeno es, entonces, la representación que una persona o una comunidad realiza respecto de esta cosa en sí misma. Se suele distinguir percepción externa (mediante uno de los cinco sentidos), de percepción interna, referente ésta última a las ideas, los sentimientos o los pensamientos. Por esto, cabe hablar de fenómenos físicos y de fenómenos psíquicos. Esta separación de los fenómenos dista de la propuesta kantiana donde el mundo de las ideas era considerado un no-fenómeno o *nóumeno*. Todo objeto perceptible es un fenómeno, una persona, una piedra o un árbol; el alma y el espíritu no son fenómenos.

En palabras de Husserl:

El fenómeno de la cosa no es la cosa aparente, la cosa que se halla frente a nosotros supuestamente en su propio ser. Como pertenecientes a la conexión de la conciencia, vivimos los fenómenos; como pertenecientes al mundo fenoménico, se nos ofrecen aparentes las cosas. Los fenómenos mismos no aparecen; son vividos" (1901:33).

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Un fenómeno educativo está evidentemente vinculado a una acción humana, la que se genera en un contexto determinado y en un momento particular. La evaluación y el aprendizaje, estos componentes del proceso educativo no se exploran como diferenciables del fenómeno de enseñanza sino como parte de él. Tanto la persona como el conocimiento que está en juego son parte de un todo fenoménico y se unifican en la relación multi-vectorial, formada por el estudiante, el concepto (por ejemplo, un *arabesque*), docente y contexto. Este alejamiento de la dicotomía clásica donde un saber, u objeto de conocimiento, es exclusivamente manipulado por el docente, radica en que este mismo objeto no puede separarse del sujeto que lo construye o manipula.

Ejemplo:

En cada fase del proceso de aprender BC, es necesario trabajar con un compañero, intentando facilitar en él, el proceso de aprendizaje. Esta necesidad de reflexionar acerca de lo aprendido desencadena un aprendizaje más profundo y presente.

Enseñar a no aprender

Tradicionalmente, la enseñanza se comprende como el proceso mediante el cual la profesora entrega un contenido al estudiante, en dosificadas cuotas de información. El conocimiento se considera, por tanto, cierto, objetivo y estático. La maestra, en esta mirada, es depositaria de este conocimiento al cual tiene un acceso privilegiado.

Este modelo priva a los estudiantes de acceder a criterios capaces de sofisticar sus esquemas, los que les permitirían construir su propio entendimiento de la acción (James y McCormick, 2009). En la mirada tradicional, positivista o no constructivista, la preocupación está en impartir todo el contenido que involucra el curso, y evaluarlo de la manera más abarcativa posible (James y McCormick, 2009). Esto carece de sentido en el mundo constructivista, donde es más relevante aprender a aprender y aprender a pensar el contenido, que acumular grandes cantidades de información.

Cabe destacar...

Dentro de la práctica de BC, surge la conexión hacia otras disciplinas o haceres, como una manera de integrar lo aprendido en la vida cotidiana. Por ello, esto reafirma el carácter de laboratorio que BC posibilita, para que la autonomía, autocuidado y la experiencia propia sean parte del proceso.

Aprendizaje

La psicología cognitiva ha estudiado por décadas el razonamiento humano basándose en experimentos de laboratorio, sin embargo, Schön (1998) y otros han confirmado una idea esencial: los procesos intuitivos, patrones heurísticos y otras reglas de reflexión, como máximos exponentes de la comprensión experimental de un proceso de razonamiento, no son suficientes para explicar la complejidad del pensamiento humano, sus emociones y su expresión corporal (como por ejemplo, tomar consciencia de liberar la articulación de la cadera al iniciar un *battement tendu*). Con ello, se advierte la imposibilidad de indicar certezas en la predicción del aprendizaje único y particular que experimenta cada individuo. El aprendizaje corporal, por tanto, debe considerar mucho más que la memorización de posturas y movimientos, deben comprenderse relaciones e integrarlas con otras disciplinas.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Debe considerar la práctica reflexiva en función de la autonomía, el desarrollo de la intuición y la aceptación de la incertidumbre como parte del proceso (DiLullo, 2009; Woods, 2006, 2007; Beilock, 2004; Heylings, 2002; Golberg, 2000). Según los conceptos actuales del constructivismo y el aprendizaje en el adulto, el rol del profesor no consiste en la transmisión de conocimiento, sino en facilitar el aprendizaje, motivar la creatividad y la reflexión colectiva (Kassirer, 2010; Quintanilla, 2005). Los estudiantes adultos y sus profesores aprenden de manera más profunda y desarrollan sus habilidades en contextos que se asemejen a situaciones de la vida real o cuando éstos son prontamente aplicables. Parte de las reflexiones del grupo participante en el taller fue, efectivamente, que el aprendizaje trascendía la sala de clases y abarcaba la totalidad de su mundo.

*BC me invitó a ir hacia adentro, a reconocer y reorganizar mi cuerpo; eso se extrapoló a otros planos de la vida.
B.J.*

Así mismo, los adultos aprenden mejor en ambientes informales, confortables, flexibles y no amenazantes (Kassirer, 2010). Por esto, la psicología educacional y las escuelas de pensamiento han promovido el aprendizaje profundo en el adulto, así como el constructivismo, y plantean que las concepciones de los docentes acerca de cómo enseñar, aprender y evaluar, dependen principalmente de las experiencias que éstos han experimentado durante la vida. Las concepciones de las maestras de ballet son la expresión de aquello que hace referencia a la experiencia y, por tanto, están inmersas en un contexto histórico, social y cultural que les da sentido al definir las finalidades de intervención y los valores que condicionan sus prácticas (Quintanilla, 2006; Adúriz - Bravo, 2001; Higgs y Jones, 1995; Knowles, 2005).



Seminario FONDART Ballet Consciente / 2018

La "circularidad inalienable entre el acto de conocer y vivir"¹, hace inmensamente difícil la tarea de definir aquello que se comprende por aprender. El acto de conocer está presente en toda experiencia. Cuando un sujeto (bailarín o bailarina) interactúa con un objeto (por ejemplo, un *rond de jambe*), éste conoce dicho objeto. El aprendizaje ocurre tanto en función de la experiencia como de la reflexión sobre la misma y en función de la interpretación y la actitud desde la cual quien interpreta ejerce el movimiento. De este modo, un violinista aprende tocando y estudiando aquello que lo vincula con el instrumento, la música. Cuando el músico toca, tanto el intérprete como el instrumento, son parte de aquello que aparece como fenómeno perceptible y, por tanto, diferenciar el sujeto intérprete de su objeto, el violín, se torna insubstancial. Asimismo, quien ejecuta el *rond de jambe* (un sujeto) se fusiona con el *rond de jambe* mismo (objeto). Esta fusión sujeto-objeto está condicionada por el ambiente², con el que es posible entender que el acto de aprender es, a su vez, un fenómeno del mundo. El estudiante cuando experimenta, o aprende, forma parte de un fenómeno del mundo. El acto de conocer, al ser co-dependiente a la experiencia, es un proceso dinámico en el que no sólo suelen sumarse elementos cuantitativos (distintos pasos o posiciones) si no que en el acto de aprender pueden sumarse nuevas distinciones acerca del fenómeno en cuestión (distintos aspectos que pueden caracterizar un *port de bras* o un *demi plié*).

1. Varela, F., (2000). El Fenómeno de la Vida. Dolmen Ediciones

2. Ambiente entendido desde un punto de vista global: psico-emocional, social y físico.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

El aprendizaje es, entonces, el desarrollo perceptivo que tiene una persona, en término de distinciones, de aquello que se comprende. Dicho de otro modo, el aprendizaje es la variación cualitativa de aspectos considerados en la atención focal de una persona, respecto a un concepto o fenómeno. Por tanto, las múltiples posibilidades de percepción de un fenómeno reflejan el nivel de consciencia acerca de los aspectos que conforman el fenómeno en cuestión. Esto, a su vez, refleja la complejidad³ comprensiva de la persona (Bowden, 2005; Marton y Tsui 2004).

Autonomía y regulación del aprendizaje

La regulación de los aprendizajes es el dominio que tienen los actores del proceso educativo sobre sus acciones, en función de mejorar sus prácticas (Casellas, Jorba y Bisbal, 1997). Esta capacidad metacognitiva se expresa en un bucle dominio-consciencia-desarrollo, es decir, en la relación que la persona es capaz de establecer entre aquello que ha llegado a conocer y aquello que puede conocer en un determinado tiempo y en relación con las personas que forman parte del mismo proceso. Las dimensiones que forman parte de este bucle son la percepción o inconsciente, la cognición o consciencia, la reflexión y la acción. Desde un punto de vista más amplio, se entenderá como regulación al “dominio consciente e inconsciente sobre la acción” de mejorar las prácticas en un plano intersubjetivo⁴ y dinámico (Malvaez, Labarrere y Sanchez, 2014).

En la regulación o auto-regulación se consideran tanto los componentes involuntarios o automáticos del proceso de regulación (siendo estos constituyentes de la mayor parte del proceso), como los componentes voluntarios o reflexivos de auto-observación. El aprendiz sólo será capaz de observar la distancia entre sus propios saberes y el objetivo educativo planteado, así como las herramientas que necesita para acercarse a este objetivo, si este objetivo se encuentra en su zona de desarrollo próximo ZDP (Vygotsky. En Labarrere, 2008). En este

3. Ya que la complejidad no es sinónimo de dificultad, sino que refleja la multiplicidad de factores que involucran un fenómeno (por ejemplo, la segunda posición).

4. Intersubjetivo entendido como la interrelación de un individuo en el mundo, en un plano colectivo y ambiental-ecológico.

caso el estudiante está realizando un proceso metacognitivo de regulación. Este reconocimiento de su propio momento pedagógico (momentum o status stricto) le permite elaborar un andamiaje en función de resolver una situación específica de aprendizaje. La dialéctica entre los actores que participan en el proceso de aprendizaje (maestro, aprendiz y ambiente) permite una sincronización óptima en el proceso de regulación mutua.

La regulación de los aprendizajes es la acción orientada a modificar una conducta en función de facilitar el aprendizaje propio o ajeno acerca de fenómenos, conceptos, creencias y/o valores, así como en función de desarrollar habilidades y aptitudes (Sanmartí, 2005). Esta acción no tiene que ser, necesariamente, entendida tan sólo como la autorregulación y la regulación que realiza el profesor sobre él o los estudiantes, ni como la mediación que éste realiza para asegurar la adecuada ejecución de las tareas. La acción de aprender puede ser también entendida como construcción mutua, por tanto, intersubjetiva y diacrónica. Un acto colectivo que acerca a éste hacia un objeto. La regulación de los aprendizajes como proceso y mecanismo de actuación del propio individuo respecto a los contextos de vida y desarrollo, puede considerarse como una competencia compleja o sistema de competencias solidarias unas de otras, que permite reconocer no sólo el momento o distancia con el objeto educativo de cada individuo y las herramientas que necesita para acercarse a él, sino el reconocimiento del momento del resto de los actores del contexto en un plano meta cognitivo, lo cual potencia al estudiante para el aprendizaje durante toda la vida (Hinton, 2005).

Habitualmente, se entiende el proceso de regulación de los aprendizajes de alumnos y profesores, como un fenómeno a estudiar de manera independiente, sin considerar la regulación desde un análisis intersubjetivo. Es así como la autorregulación que realiza un estudiante de sus aprendizajes no es, desde esta perspectiva teórica, un fenómeno a estudiar de manera independiente de la regulación del profesor sobre los estudiantes o sobre otro profesor sino como un fenómeno transpersonal. La autorregulación de un único estudiante está interconectada con la regulación del profesor, de la autorregulación del profesor, de la autorregulación de sus compañeros y de la regulación del profesor a sus compañeros, así como la regulación que los estudiantes hacen de sus pares.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS



Seminario FONDART Ballet Consciente / 2018

II.3.- Ballet Consciente y Budismo

(Bobadilla, R.)

Una vertiente importante de la que se nutre la técnica de BC, tanto en sus presupuestos teóricos como en su experiencia didáctica, es el cuerpo de enseñanzas y prácticas meditativas de la tradición budista, principalmente en sus versiones *mahayana* y *vajrayana*. El enfoque budista del trabajo con la inmediatez de nuestra experiencia sentida, su énfasis en la necesidad de deconstruir los condicionamientos y patrones mentales para abrir paso a un encuentro directo con el despliegue concreto del momento presente, así como su invitación permanente a fundar un tipo de práctica que privilegie más la inmanencia de los procesos que la obtención de metas u objetivos preestablecidos de antemano, constituyen una parte importante de la base desde la cual BC busca explorar otras formas de enseñanza/aprendizaje de la danza y un modelo pedagógico distinto al que rige en el paradigma tradicional del ballet.

Como han apuntado buena parte de sus estudiosos y divulgadores en las últimas décadas (Varela, Epstein, Welwood, Watts, etc), el budismo ha ofrecido a occidente la radicalidad de un modelo de comprensión de nuestra experiencia mental y corpórea completamente distinto. Este modelo ha permitido reformular los esquemas de una parte importante de las ciencias cognitivas, fundar nuevos enfoques psicoterapéuticos y, desde luego, abonar el terreno para que numerosas terapias somáticas y disciplinas de trabajo corporal asienten sus bases. BC no es la excepción: del encuentro experiencial con las enseñanzas y prácticas del budismo proviene una parte importante de su visión y su inspiración.

Habría que señalar, en primer lugar, la noción de espacialidad "abierta" y "sentida" que enmarca las prácticas del budismo *mahayana* y *vajrayana*, una pieza medular en el proceso que BC busca crear como instancia de enseñanza y aprendizaje. La práctica de la meditación sentada y su exploración de una técnica de presencia plena/consciencia abierta, auténtica base desde la que surgen todas las formulaciones teóricas del enfoque budista, ofrece una visión amplia del "espacio" en el que se desenvuelve nuestra experiencia humana, en sus manifestaciones psíquicas y corpóreas.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

El budismo enseña que la cualidad presente de nuestras mentes y cuerpos depende de la forma en que nos relacionamos con el insondable espacio natural desde el cual emana nuestra experiencia, un espacio que las enseñanzas describen como “vacío” de conceptos y que se identifica con “el espacio abierto del ser” o la “consciencia pura” que caracterizaría nuestra condición fundamental (Welwood, 119). La práctica budista se propone, así las cosas, instaurar una vivencia sentida de dicha cualidad abierta del espacio, algo que requiere de la construcción de un contenedor físico y energético en el que pueda emerger todo aquello que el momento presente trae consigo: experiencias, sensaciones, emociones, cambios, sorpresas, conflictos, un sinnúmero de fenómenos que escapan por completo a nuestro control y previsión.

La invitación tradicional del budismo *vajrayana* se formula a menudo como el intento de “fundir la mente y el espacio”, es decir, permitir que nuestra consciencia natural reconozca experiencialmente dichas cualidades que la asocian con el “espacio abierto”: su ausencia de patrones preestablecidos, de conceptos rígidos, de modelos mentales que sean anteriores o ajenos a la vivencia directa del presente de la experiencia. La figura del mandala sintetiza metafóricamente esta noción budista de una consciencia amplia y espaciosa, pues en ella se encuentra representada la condición de un tipo de apertura en la que todo cabe, que no posee un centro fijo y que sirve como contenedor de la diversidad inapresable de los fenómenos.

Las clases de BC buscan convertirse en un mandala de ese tipo: una espacialidad abierta, amplia, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje no posean un “centro fijo” y no impongan los esquemas habituales del orden pedagógico, que a menudo se basan en la pretensión de obtener ciertos resultados específicos y en el intento de manipular la experiencia fluida en pos de una determinada manera “correcta” de hacer las cosas, una suerte de censura de todo aquello que no se ajusta a la corrección de lo “bien realizado”. Cada sesión de BC se propone como la invitación a contactar desde el cuerpo y el

movimiento con dicha cualidad de apertura desprejuiciada, que al entender del budismo sería la que nos permite tomar contacto con la amplitud de nuestra naturaleza esencial. De tal forma, en el contexto de una clase desaparecen necesariamente los roles rígidos y las jerarquías, así como las expectativas de obtener resultados particulares. Se excluye la expectación de cualquier objetivo que no sea el de sencillamente acoger aquello que surge en cada práctica: sorpresas, hallazgos, descubrimientos, movimientos inesperados, sensaciones y emociones canalizadas a través del cuerpo, dudas y temores. En la espacialidad abierta del mandala todo está permitido, todo encuentra su ubicación, todo sirve como herramienta y nada es desechado con las etiquetas del “error” o lo “incorrecto”. Esto abre la posibilidad de enriquecer enormemente el proceso grupal de aprendizaje, pues ofrece un marco en el que todos los participantes (tanto estudiantes como profesores) se nutren mutuamente con lo que surge de la experiencia de cada cual en cada encuentro; y porque además asienta una base de absoluta valoración de la vivencia personal de cada individuo, dejando afuera las costumbres de cierta didáctica discriminadora que reprueba las experiencias de algunos sujetos por no ser “aptos” o “capaces”. Tal como el budismo invita a reconocer que por naturaleza todos los seres humanos poseemos dicha cualidad abierta del ser, que no hay nadie que no sea apto para contactar con su mente y corazón despiertos, con su “naturaleza búdica”, BC busca desarrollar una espacialidad fluida que a través de la danza apoye, contenga y alimente las aptitudes naturales de cada ser humano.

Tal consciencia de un espacio amplio y abierto se asocia con otro aspecto relevante en la práctica budista que también se integra en la experiencia de BC: puesto que nada está excluido y todo cabe, existe también la posibilidad de relajarnos y confiar. Como han señalado numerosos psicólogos, el relaxo y la confianza son dos condiciones esenciales en el ámbito de la actividad creativa (Welwood, 125). La meditación como tal se trata de alimentar de una respuesta “creativa” o “fresca” ante los fenómenos, dejando a un lado los puntos de referencias convencionales y los patrones habituales. Asimismo, BC

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

hace suya dicha pretensión de propiciar una dimensión vacía de convenciones y completamente alerta a utilizar como recurso cualquier fenómeno que emerja, en la convicción de que tal tipo de aproximación a la experiencia presupone para los estudiantes una comprensión más profunda de su corporalidad, una forma distinta de abordar el movimiento expresivo y un poderoso camino para contactar con la sabiduría del cuerpo. El rol del profesor es acompañar y guiar dicha exploración, desde una visión amplia, acogedora y empática que se asemeja a la del “maestro” que genuinamente guía las prácticas meditativas: alguien que está ahí más para ponerse al servicio de sus estudiantes y llevarlos a descubrir su propia sabiduría innata que para “arreglarlos” o “corregirlos” en la búsqueda de una forma externa a alcanzar. El respeto de cada cuerpo y cada ritmo de aprendizaje es lo que aquí cobra una importancia medular, pues se trata de cultivar una aceptación amorosa hacia todo lo que aparece en el contexto de la enseñanza.

Esta aceptación amorosa y cálida de “lo que es”, tan relevante en la experiencia de la meditación, conduce también en la práctica de BC -que se concibe como una especie de “meditación en acción” o “meditación en movimiento”- a una concepción particular del tiempo y el ritmo del aprendizaje. Así como en las instrucciones de la técnica budista de atención plena/consciencia abierta se enfatiza la necesidad de superar la ansiedad o el apuro por conseguir algún resultado en un plazo determinado, en esta manera de aproximarse a la danza y el movimiento prima una preocupación por honrar el ritmo natural del despliegue de la experiencia de los estudiantes, sin imponerles la celeridad o la urgencia por llegar prontamente a un lugar determinado. Chögyam Trungpa, un célebre maestro de meditación de la tradición del budismo *vajrayana*, resumía esto a través de una expresión que es fundamental para describir la metodología de BC: “El camino es la meta”. Lo importante es destacar la invaluable inmediatez de un tipo de práctica que no se afana en la consecución de algún “estado superior” o en alcanzar un objetivo “ideal” (Chögyam Trungpa, 1969), sino más bien de estar completamente disponibles a reconocer lo que ofrece el aquí y el ahora de la experiencia presente. Cada

clase es única, cada grupo es único y cada dinámica es valorada por lo que ofrece en términos de conexión con dicha inmediatez del momento presente, y no por lo que podría ofrecer en términos de meta futura o logro exterior. Puesto que aspira a ser una pedagogía que descarta el apuro o la ansiedad de los objetivos, desaparecen en ella las ambiciones y las exigencias que pudieran convertirse en un obstáculo para descubrir las inmensas potencialidades del momento presente de cada sesión. La calma y tranquilidad a la que invita esta manera de concebir los aprendizajes, permite el florecimiento de las aptitudes propias de cada participante, transformando a su vez el contexto de una clase en un contenedor confortable y seguro en el que el grupo entero se alimenta de los ritmos individuales. Hay tiempo para detenerse en las necesidades de cada estudiante, y ese tiempo orgánico conduce a una dinámica colaborativa y compasiva en la que todos descubren su ritmo de germinación.

Todo esto puede englobarse en el concepto de *maitri*, un término sánscrito fundamental en el cuerpo de enseñanzas del budismo que apunta a reconocer la “amabilidad incondicional hacia uno mismo” que se encuentra a la base de dicha tradición (Welwood, 224). Esta tendencia a cultivar una actitud de calidez y amistad con la realidad del momento presente, dejando a un lado las exigencias que a menudo se expresan en la forma de juicios, reproches y autocríticas con los que cargamos nuestra experiencia y la de los otros, brinda la posibilidad de sostener un proceso de enseñanza/aprendizaje que está marcado por una genuina cualidad amorosa e inclusiva. El enfoque budista de la práctica meditativa se refiere a la posibilidad de contactar con el “corazón despierto” (*bodhicitta*) que palpita en cada ser humano, aquel que nos conduce al aprecio y hospitalidad compasiva de todo lo que se nos presenta en el camino y de todo lo que los otros ponen ante nosotros, sin importar si aquello se ajusta o no a lo que esperamos de nuestras expectativas personales. Enseñar BC desde esta noción transforma para el grupo completo la experiencia de una clase en un espacio de interacción amable y gentil, un lugar en el que pueden nutrirse las cualidades de “escucha” profunda de todo aquello que los cuerpos tengan que sentir y comunicar, de observación atenta a las necesidades de cada cual, de aceptación radical de la diversidad de caminos personales en la experiencia de ser cuerpo y ser movimiento.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS



Seminario FONDART Ballet Consciente / 2018

Puesto que -como enseña el budismo en las enseñanzas de *maitri*- podemos abrirnos amorosamente a la realidad de lo que somos, sin buscar o anhelar ser algo distinto, entonces el espectro completo de nuestra experiencia de mente/cuerpo tiene profunda validez y valor. Es algo mucho más hondo que una técnica particular o una metodología, pues constituye una base desde la cual trabajar con seres humanos en un proceso de aprendizaje compartido y dinámico. BC propone así otro camino para acercar a cualquier ser humano a la experiencia transformativa de la danza, desde una actitud que da cariñosamente la bienvenida a todo cuerpo que quiera explorar las inmensas potencialidades de esta disciplina. Su apuesta es la de dejar la agresión y la ansiedad fuera de la sala para dejar entrar la consciencia y el amor: sembrar y regar las semillas de nuestra preciosa danza innata.

Entender que el resultado va a variar de una persona a otra y que eso está bien... en el espacio de aprendizaje y exploración no hay errores, no hay nada malo... en el aprendizaje nadie puede decidir en qué momento va a aparecer lo que tiene que aparecer... y eso hay que respetarlo.
E.A.

Siento que la práctica de BC es todo el tiempo una meditación guiada. Hay que hacer lo que hay que hacer, seguir la facilitación de una consigna o instrucción a otra me permite estar aquí, en un hacer corporal constante, dejando de lado el ruido mental, los juicios y las autocorrecciones.
A.L.



MÉTODO Y DIDÁCTICA

(Manríquez, A., Brunstein, J., Iturra, J., Apablaza, L.)

Esta metodología contiene, en su estructura, preceptos que la identifican como un SISTEMA en sí mismo. Es decir, es Ballet Consciente y no otra cosa. Estos lineamientos que, en su conjunto constituyen una manera de hacer, generan un tejido que conecta distintas caras de un mismo prisma, siendo éste, parte de una totalidad.

Este sistema es, por tanto, AUTOPOIÉTICO, ya que es capaz de mantenerse vivo por sí solo, de autoalimentarse. Interactúa con otros sistemas (prácticas somáticas, budismo, yoga, otras técnicas de danza, ballet tradicional), pero es capaz de mantener su propio universo, sin llegar a fusionarse con un otro.

Ballet Consciente opera desde la experiencia presente, la democratización de los cuerpos, la utilización eficiente de la energía, la alineación y ejes de movimiento, la regulación de los aprendizajes y el respeto por el proceso. Todos estos elementos podrían encontrarse por separado en otras disciplinas, sin embargo, es la vinculación de ellos, atravesados por las tres esferas filosóficas (Feminismo, Budismo, Constructivismo) la que conforma a BC como un entretejido dinámico y particular.



MÉTODO Y DIDÁCTICA

III.1.- Experiencia Presente

Dentro de la metodología BC, la experiencia presente se traduce como un estado en que, a través del cuerpo y su respiración, es posible que la consciencia del facilitador y de quien recibe, esté constantemente aquí y ahora, abordando la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde un momento que permite abrir caminos de descubrimiento, en el que se disipa todo aquello que no aporta a la práctica. Se instala desde el inicio, un estado de tiempo infinito, lo que genera un estado de calma en el desarrollo de la clase. La percepción, el estado de alerta y al mismo tiempo la consciencia del aquí y ahora, son soportes que permiten al cuerpo movilizarse y observar la práctica de manera tranquila.

Un factor determinante dentro de esta experiencia ha sido sentir que tenemos todo el tiempo del mundo para el proceso. Esto me genera tranquilidad y repercute en los estudiantes.
M.A.

III.2.- Democratización de los cuerpos

Cuando pensamos en ballet, generalmente viene a nuestra cabeza un cuerpo y una forma establecida y acorde a esta palabra o símbolo, sin embargo, BC plantea que el lenguaje académico del ballet es para todos, para cualquier cuerpo y sus posibilidades particulares de ejecución y aprendizaje. Propone que no deben ajustarse los cuerpos a una forma, sino que, es la forma la que se modula a cada tipo de cuerpo, para así respetar cada particularidad y potenciar ésta a través del manejo del lenguaje técnico. Así también, en los tiempos de aprendizaje y en sus diferentes maneras de internalizar el conocimiento. Como ha sido observado, no en todos los estudiantes el material decanta en el mismo momento ni tampoco todos aprenden de la misma manera, para algunos es significativo el contacto y para otros la visualización, en otros se torna fundamental revisar imágenes o explicaciones anatómicas y/o biomecánicas, etc. Hay una experiencia horizontal que atraviesa la estructura de la clase, que

permite un flujo dinámico entre quien enseña y aprende, es decir, todos quienes participan de la práctica son parte de la construcción enseñanza-aprendizaje simultáneamente.

Dentro de la práctica se abre una experiencia colaborativa, de respeto, amor, empatía, generosidad, escucha. De compartir y compartirnos durante el hacer. Por ello, es de suma importancia que la clase no pierda su carácter de laboratorio y exploración constante, dentro de su singularidad dinámica. Es relevante constatar que son las condiciones tradicionales las que generan a un estudiante más o menos eficiente en su hacer, por eso en BC se considera que sólo hay seres humanos enfrentando una experiencia.

Nos movemos según el mapa corporal que cada uno tiene. A.A.

BC al ser una nueva metodología brinda la posibilidad que, en un nivel inicial, pueda participar cualquier persona con o sin experiencia en ballet o danza. Permite compartir una experiencia desde cero para todos, en una nueva manera para algunos de hacer, para otros de repatronar, remirar o reconstruir una alineación, un cuerpo, una manera de pensar el movimiento, de pensarse uno en el movimiento.

Yo llegué a BC buscando un entrenamiento adicional a mi práctica que es el circo, pero encontré mucho más, porque BC involucra a la persona entera [...] y tiene eso de ser un espacio amoroso, donde primero está la persona y luego la disciplina
S.P.

MÉTODO Y DIDÁCTICA

III.3.- Utilización eficiente de la energía

Consideramos que cada cuerpo tiene particularidades, y estas características personales modifican aquello que es más necesario en el bailarín, para utilizar de manera óptima su energía. Entre las variables que son diferentes entre los bailarines está el sexo, la estructura y la laxitud de los ligamentos (Shultz et al., 2010), el tamaño de los órganos (por ejemplo, hígado), el tipo de fibras musculares, la fuerza y potencia de cada músculo, la flexibilidad y rango de movimiento en las articulaciones, elementos neuromusculares y la demanda estética específica (Kulig, Fietzer, y Popuvich, 2011). No obstante, existen ciertos elementos que son comunes a las distintas personas y situaciones. Entre ellos destacamos:

- (1) utilizar la menor contracción muscular posible, para lograr una determinada postura o movimiento (considerando, por supuesto, la correcta mecánica, rango de movimiento alcanzado y cualidad). Destacamos también que, a mayor fuerza muscular, menor es la demanda energética para un mismo movimiento.
- (2) Contracción únicamente de aquellos músculos que son necesarios para una determinada postura o movimiento (esto genera gran discusión ya que todos los profesores tienen opiniones distintas).
- (3) Activar el tono perineal, al activarlo, los órganos se elevan, lo que finalmente redundará en empujar el diafragma hacia arriba, de modo tal que este músculo, queda en ventaja mecánica para favorecer una inspiración óptima.
- (4) Mantener la flexibilidad y distensibilidad: mantenerse flexible permite no exigir a los músculos en exceso y, así mismo, favorecer la recuperación elástica (por ejemplo, al expandir el tórax, siendo este flexible, la espiración se realizará de manera pasiva).
- (5) Gestos óptimos: al sonreír de manera suave y espontánea (elevando sutilmente la comisura de los labios), se genera una baja de tono general, debido a la liberación de endorfinas desde la glándula pituitaria hacia el torrente sanguíneo y hacia el cerebro desde el hipotálamo. Otro ejemplo, es la expansión de la musculatura alrededor del ojo (visualizar que la órbita ósea del ojo tiene espacio).

(6) Alineación y ejes: al respetar los ejes de movimiento se evita producir compensaciones en el cuerpo que derivan en un gasto excesivo de energía. Estas compensaciones suelen originarse para proteger una articulación.

Estando en segunda posición de brazos, Anita me sostuvo uno de ellos, y eso me permitió soltar el peso en un principio y luego activar sólo la fuerza necesaria para mantenerlo en la posición adecuada.
B.J.

III.4 - Biomecánica: alineación y ejes de movimiento

Desde la visión del análisis del movimiento y la anatomía funcional, la danza es la expresión artística más potente de la combinación entre fuerza, coordinación y balance. Esta mirada triaxial no garantiza el nivel estético o artístico, pero sí colabora enormemente a que seamos capaces de prevenir y tratar a tiempo nuestras lesiones o disfunciones. Con ello eternizar la práctica y hacerla menos tortuosa. La famosa frase "si eres bailarín debes sufrir dolores continuos" tiene mucho de mito, ignorancia y resignación; por tanto, aquí la enfrentamos a "si eres bailarín debes ser también un teórico del análisis del movimiento". Es posible ser exitoso únicamente desde el virtuosismo, pero es poco probable ser virtuoso por muchos años o enseñar este virtuosismo desde un lugar ético si no se es consciente de cómo se genera el movimiento.

Desde la particularidad de cada cuerpo se busca una postura que se caracterice por ubicarse en el punto óptimo de equilibrio dinámico de la persona. Es decir, aquel punto de balance que permite proyectar el movimiento en cualquier dirección, sin facilitar ninguna en particular. Este punto coincidirá, asimismo, con la posición de menor gasto energético.

El trabajar la alineación, o el dejar de hacer y que sólo suceda, no es tan fácil como suena, porque uno está tan acostumbrado a sostener, que el soltar se vuelve casi una cosa peligrosa, ya que implica hacerse cargo de las consecuencias, en la parte mental, física y emocional.

R.L.

MÉTODO Y DIDÁCTICA

Atención a la alineación postural básica para la práctica

Debe trabajarse progresivamente en torno a la coincidencia de una línea proyectada en los tres planos:

1) Plano sagital (vista lateral)

- a. **Cabeza:** la coronilla proyectada al cielo, coincide con la mandíbula que debe estar horizontal al plano del piso junto con la mirada al horizonte.
- b. **Cuello:** debe observarse una lordosis (curva de concavidad posterior).
- c. **Tren superior:** acromion (punto más alto del hombro).
- d. **Tórax:** las costillas deben estar descendidas o, al menos, no elevadas. Aplicar esta consciencia permite y controla el esternón en un punto medio.
- e. **Columna lumbar:** promontorio (punto más alto y anterior del sacro).
- f. **Cadera:** trocánter mayor (punto más sobresaliente en la cara lateral de la cadera).
- g. **Rodilla:** inmediatamente delante de los cóndilos femorales (justo posterior a la rótula).
- g. **Tobillo:** dos centímetros delante de la articulación.
- i. **Pies:** debe observarse un arco medial y un arco lateral mínimo.

2) Plano coronal (vista frontal anterior o posterior)

- a. **Cabeza:** nariz alineada con el esternón.
- b. **Cuello:** ambas orejas a la misma distancia de los hombros. Si una oreja está más cerca de un hombro probablemente haya mayor tensión muscular en ese lado.
- c. **Tren superior:** hombros alineados.
- d. **Pelvis:** crestas ilíacas apuntando frontalmente y alineadas.
- e. **Rodilla:** se debe alinear con el segundo dedo del pie.
- g. **Tobillo en equilibrio central:** La alteración más común es el calcáneo valgo que da la impresión de un pie plano.
- h. **Pies:** el contacto con el suelo debe ser tanto de las cabezas del primer y quinto metatarsiano, como con el punto central del calcáneo (talón).

3) Plano horizontal (vista desde arriba)

- a. **Tren superior alineado con tren inferior:** acromion de ambos lados con trocánteres de ambas caderas.
- b. **Hombros:** los hombros deben proyectarse hacia los lados (alejándose entre sí) y no hacia atrás, ya que esto último tensa los músculos del cuello. Por otro lado, si los hombros están proyectados hacia adelante, la posibilidad de mejorar la postura debería nacer desde el centro o desde el trabajo postural previo.
- c. **Caderas:** en el "en dehors" la rotación externa máxima debe nacer desde la articulación coxo-femoral, ser orgánica de modo tal que respete la posibilidad de cada cuerpo. Por ejemplo, no debería forzarse desde un pivoteo en los pies (lo que deja las rodillas en tensión rotacional).
- d. **Tobillo y pie:** estos deben mantener el alineamiento del segundo dedo del pie respecto del eje central de la rodilla. Al forzar el *en dehors* desde los pies, éstos sufrirán mayor estrés mecánico.

Mirada a algunos ejes de movimientos que previenen lesiones frecuentes

Según las últimas investigaciones, las lesiones más frecuentes en el ballet son la fractura por estrés de la base del segundo metatarsiano, el síndrome femoropatelar, las cervicalgias de origen discal, el síndrome facetario lumbar y el pinzamiento de cadera (Sobrino y Guillén, 2017; Sobrino, de la Cuadra y Guillén, 2015).

Lesiones de tobillo y pie: cuando se realiza el *relevé* con una alteración en la mecánica de movimiento (pie supinado o pronado). Ésta suele comenzar desde la alineación en la primera posición en cuanto al apoyo del trípede plantar y el centro de masa adelante del tobillo. Si no se logra generar un apoyo central (cabeza del II metatarsiano), donde las cabezas de todos los metatarsianos intentan contactar el piso, especialmente el primer y quinto metatarsiano, el pie tenderá a supinar o pronar. Si proyectamos esto al salto, aumenta el riesgo de caída sobre el quinto metatarsiano (fractura del bailarín).

MÉTODO Y DIDÁCTICA

Lesiones de rodilla: las propulsiones y recepciones de saltos (que pasan por *demi plié*) suelen generar lesiones progresivas de los cartílagos de la rodilla (cartílago patelar, femoral y meniscos). Esto ocurre a causa de la alteración en la alineación patelar (rotuliana), al desviarse del eje que corresponde al segundo dedo del pie. Esto ocurre habitualmente con la rodilla en valgo excesivo, es decir, la rodilla hacia adentro. Como se menciona anteriormente este gesto suele originarse desde la alineación en primera posición cuando se fuerza el *en dehors* desde los pies (en vez de iniciarlo desde la cadera). Si esta alteración del eje se mantiene durante el movimiento, los cartílagos de la rodilla aumentarán su fricción.

Cervicalgias: los hombros deben proyectarse hacia los lados y no hacia atrás, ya que esto último tensa los músculos del cuello (trapecio, elevador de la escápula, romboides y otros). Otro aspecto relevante es que las vértebras cervicales deben acompañar armónicamente el movimiento del resto de las vértebras de la columna, sin generar un quiebre. Por ejemplo, cuando la mandíbula pierde la horizontalidad respecto del piso, debe ser en pos de mantener la unidad de la columna.

Síndrome facetario lumbar: los pinzamientos de las últimas vértebras lumbares, L5-S1 y L4-L5, suele ocurrir debido a la falta de proyección del sacro-coccis al suelo, lo que aumenta la hiperlordosis y la sobrecarga de lumbar baja con posturas como el *arabesque*. Durante el *cambré* es necesario proyectar el movimiento hacia la periferia y no permitir el colapso lumbar. Otro factor importante es el tilt (proyección) anterior del abdomen, lo que acorta la distancia entre las facetas lumbares.

Pinzamiento de cadera: El pinzamiento femoroacetabular o pinzamiento de cadera ocurre cuando el cuello y la cabeza femoral rozan anormalmente con la cavidad del acetábulo, debido a un conflicto de espacio entre ambos durante el movimiento. Como consecuencia pueden ocurrir daños en el cartílago o en el labrum de la cadera (anillo fibrocartilaginoso que bordea la cavidad y refuerza

la estabilidad de la articulación). El conflicto de espacio en la cadera puede deberse también a espasmos rotacionales del psoas, así como inflamación de la bursa (bolsa sinovial) que permite el deslizamiento de este mismo músculo. Una de las razones es generar el *grand battement* o *developé* concentrándose en la fuerza de los músculos concéntricos (psoas, rector femoral, sartorio y tensor), dejando de lado aquellos que trabajan excéntricamente (paravertebrales, glúteos e isquiotibiales) (Haas, 2018: 144).

III.5.- Regulación de los aprendizajes

La construcción de sistemas de aprendizaje, a lo largo de los años ha pasado por diversas etapas y enfoques que han posicionado tanto al estudiante como al docente en distintos niveles de protagonismo. Hoy, surge la necesidad de construir horizontalmente los procesos de aprendizaje pues, se comprende de otra manera la enseñanza, traslapando los protagonismos (docente y estudiante), y poniendo en práctica el desarrollo de conocimientos que surgen desde el trabajo con los otros.

Particularmente desde la práctica en danza, hay diversas estrategias de trabajo corporal, y parece importante hacer uso de aquellas herramientas, porque contactarse desde el lenguaje y también desde el tacto, posibilita mayores plataformas de comprensión.

Por medio del tacto con el ambiente experimentamos la delimitación de nuestro organismo, "vivimos" nuestra forma corporal exterior, lo que nos permite la identificación con nosotros mismos. Fuera de eso, el tacto nos proporciona informaciones esenciales sobre el mundo que nos rodea, sus formas, su temperatura, su consistencia; sobre las numerosas sensaciones provenientes del exterior, como las presiones, choques y golpes, y sobre la comunicación no verbal, como por ejemplo sensaciones de ternura, dolor, indiferencia o agresión. (Alexander, 1986)

MÉTODO Y DIDÁCTICA

La percepción se lleva a cabo por medio de diferentes vías que generan categorizaciones perceptivas intuitivas y sensoriales. La capacidad de representación se relaciona con lo observado y lo percibido por el individuo (Arguedas, 2004). Ambas vías de entrada están atravesadas por las experiencias previas.

Uno de los problemas principales del aprendizaje de la técnica académica es desaprender. Cada vez que nos movemos, aun cuando puede ser un movimiento nuevo, ya tenemos toda clase de patrones neurológicos establecidos. En ocasiones estos patrones nos impiden re-aprender un movimiento de una manera más correcta. Varios autores trabajan en la línea de aprender a desaprender, o borrar patrones, parte del estudio que proyectamos es buscar una estrategia que involucre estrategias didácticas para reaprender la técnica académica desde un conjunto de actos de lenguaje; tales como actos de habla para facilitar la ideokinesis o acción imaginada (Matt, 2014), facilitación propioceptiva mediante el tacto (Raluca Popa y Best, 2010), manejo de la voz, la mimesis y la explicación de algunos mecanismos osteo-musculares.

III.6 - Respeto por el proceso

Es relevante visibilizar los procesos (en términos de tiempo) como legítimos y necesarios dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje, pues son factores determinantes a la hora de plantear objetivos y al mismo tiempo, los resultados que emergen de ellos.

Lograr un equilibrio dinámico entre las necesidades y tiempos del maestro, de los alumnos como individuos y como grupo, los objetivos del programa y las demandas de las instituciones y la sociedad en general es delicado ya que se da dentro de una red de relaciones sumamente complejas. Sin embargo, la prioridad siempre debe centrarse en el respeto a las necesidades de los alumnos, evitando las críticas y los juicios de valor que devalúen o provoquen... culpa o inseguridades, sino aceptar sus diferencias [tratando de] compartir armónicamente los recursos y nutrirse con las diferencias. (Lynton, 2006)

BC propone en cada práctica el respeto y la paciencia en el proceso de cada uno, revalorando el camino que se recorre y aprendiendo a disfrutar de los pequeños cambios que surgen, por mínimos que sean. De este modo, en el complejo proceso de hacer y al mismo tiempo de auto observarse, surge el fenómeno de aprender a aprender, desde la amabilidad a mi propio proceso.

*Ha sido lindo descubrir que todos podemos bailar, cada uno a su tiempo y a su manera. Anita facilita mucho esa enseñanza, con el trato, con el vocabulario correcto, con la energía perfecta... el trabajar con personas que vienen de lugares tan diferentes y que lleguen al mismo lugar, es muy bonito.
P.P.*

MÉTODO Y DIDÁCTICA

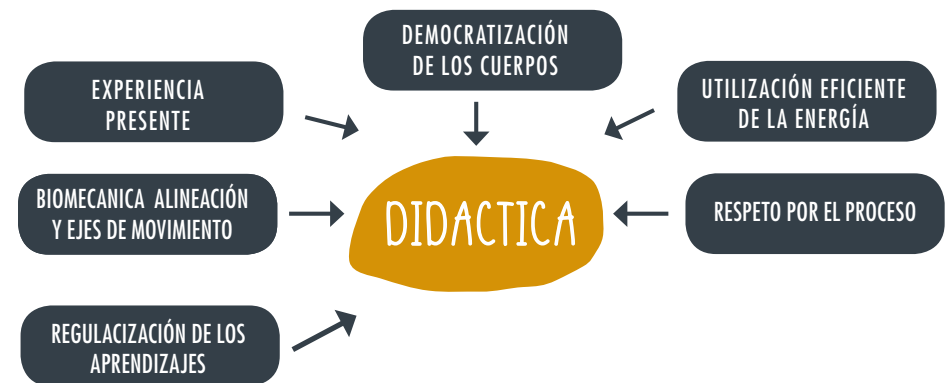
Didáctica

Entendemos la didáctica del BC como el fenómeno dinámico que ocurre en la sala de clases. Este fenómeno se sostiene desde una base filosófica y otra metodológica. La didáctica de BC permite expresar el qué, el cómo, el para qué, para quiénes y en qué contexto se enseña y aprende.

*En otros sitios donde enseñan ballet, te exigen salir de los parámetros de tu cuerpo, para cumplir un estándar estético; eso es lo que no pasa en BC, igual hay exigencia y trabajo, pero es dentro de tus posibilidades, saca lo mejor de ti, pero de manera más consciente y amorosa.
C.C.*

En los distintos niveles educativos, parece haber una didáctica del ballet con criterios aunados en base a la tradición y a la repetición, más que a una reflexión crítica o a la investigación del área. Aunque existen acuerdos en relación al plan de estudios en las universidades e institutos que imparten la disciplina, se observan grandes diferencias de estilos de enseñanza en diferentes países y culturas. El mayor desequilibrio se observa en relación a la utilización del lenguaje, la valoración de las características propias del individuo y las metas que se proponen. Es decir, cómo enseñar, para qué enseñar y qué enseñar. Tanto la enseñanza como el aprendizaje del ballet son fenómenos dinámicos y contextuales que trascienden las distintas visiones polares que giran en torno a ellos. Comprendiendo la naturaleza de aquello que se enseña (qué es lo que se está enseñando cuando se enseña ballet), así como los aspectos acerca de los cuales esta acción se realiza (cómo y para qué se enseña determinado gesto, movimiento, postura o actitud), consideramos que es posible comprender la relación íntima entre los distintos aspectos o dimensiones de la enseñanza y

aprendizaje. Así, cuando se enseña, siempre se enseña acerca de algo o una expresión de este algo, por tanto, conocer cuál es este objeto de enseñanza y aprendizaje, y por qué se han escogido, permite descubrir nuevas formas de resolver el cómo hacerlo de mejor manera y cómo esta decisión se relaciona con los fines propuestos (Marton y Tsui, 2004).



La didáctica, o fenómeno que sucede dentro de la clase (por tanto, variable y dinámico) se observa a partir de las herramientas de lenguaje e idiokinesis y de la valoración de los canales perceptivos. Los elementos en color oscuro determinan, a través de las flechas, la base teórico-metodológica de esta didáctica.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de todo este camino en su arista formal, informal, personal y compartida, no ha dejado de resonar fuertemente ese carácter dinámico y flexible que ha permitido que Ballet Consciente ni apenas pretenda ser una verdad. Se constituye en sí mismo como un espacio de laboratorio y exploración en que pide ser observado y estar maleable frente a los desafíos que afronta cada vez, habilitando una posibilidad orgánica, un cauce por donde cada persona puede transitar.

Ballet Consciente es parte de un cambio de paradigma en la enseñanza de la danza y de la enseñanza en general; que es posible desde el amor. Es un cambio de paradigma que afecta a toda la sociedad, donde está normalizado el maltrato; BC propone una manera totalmente distinta de estar en el mundo [...] El trabajo en parejas me hizo pensar en lo importante que es la enseñanza de la danza desde pequeños, porque eso nos enseña lo contemplativo, apreciar la humanidad del otro.
R.M.

El trazo horizontal de esta exploración ha generado una nutrición invaluable para todos quienes participan y han participado de esta práctica. En ella se despliega un espacio para compartir, habitar una experiencia auténtica, amplia y de confianza en donde suceden cosas. Por esa misma ruta, todos quienes pasamos por BC, logramos construir una dimensión de autoconocimiento y respeto que, a pesar de ser la técnica académica nuestra excusa para explorar, el repatronamiento que se genera con la práctica, es más profundo que llegar a una noción esquelética, es profunda en tanto los lugares a los que accede, humanamente hablando, cambian a cada persona, resuenan y se expanden hacia la vida cotidiana.

Ballet Consciente ha logrado convocar a distintas personas, con intereses y caminos forjados que vienen desde distintos mundos, ha sido el espacio para otorgar una nueva mirada para hacer y pensar desde el cuerpo, de esta forma, ha proporcionado un ciclo de constante crecimiento, en donde nos damos cuenta de que este proceso más que concluir, se proyecta a través de nuevas preguntas, nuevas maneras de querer poner en práctica lo que hacemos.

Nuestro equipo de integrantes de Ballet Consciente actualmente continúa la investigación de aquellos ejes de movimiento que permiten alejarnos de las lesiones. Del mismo modo, el equipo continúa consolidando la didáctica del BC y sus proyecciones como parte de la formación de todo aquel que busque comprender su cuerpo desde un lugar auténtico y amable.

Este proyecto se sustentó en las ganas de compartir una investigación que, hace años y de manera intuitiva comenzó. Es el florecimiento de pesquisas, pulsiones, reflexiones y cuestionamientos que tenían lugar -de alguna manera- en cada una de las personas que colaboraron con esta investigación, y sin duda se acoplará en resonancia a muchas otras personas, una vez se hayan aventurado en estas páginas.

BIBLIOGRAFIA

Alexander, F.M. (1986): Gerda. Eutonia: un camino hacia la experiencia total del cuerpo. Editorial Paidós, Buenos Aires. *Am J Dance Ther*, 30: 84.

Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación* 28(1): 123.

Batsom, G. (2009). *Somatic Studies and Dance*. International Association of danza medicine and science.

Feldenkrais, M. (1985): *Autoconciencia por el movimiento*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. Barcelona.

Haas, J.G. (2018). *Dance Anatomy*. Second Edition. Human Kinetics.

Kulig, K., Fietzer, A., and Popovich, J. (2011). Ground reaction forces and knee mechanics in the weight acceptance phase of dance leaptake-off and landing. *Journal of Sports Sciences*, 29(2): 125-131.

Lynton Snyder, A. (2006). *Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación*. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios [en línea]* 2006, (agosto): [Fecha de consulta: 04 de julio de 2018].

Mattheus, M. (1994). *Historia, Filosofía y Enseñanza de las Ciencias: La aproximación actual*. *Enseñanza de las Ciencias* 12, (2) 255-77.

Popa, R., Best, P.A. (2010). Making sense of touch in dance movement therapy: A trainee's perspective. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5:1, 31-44.

Pozo J. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. 3ª Ed. Morata. pp 23 – 26.

Rossberg-Gempton, I.; Poole, G. (1993). The effect of open and closed postures on pleasant and unpleasant emotions. *The arts in psychotherapy*, vol. 20, pp. 75-82.

Sefchovitch, G. (1982). *Expresión corporal y creatividad*, Trillas, México.

Shultz, S., Schmitz, R., Nguyen, A., and Levine, B. (2010). Joint laxity is related to lower extremity energetics during a drop jump landing. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(4): 771-780.

Sobrinho, F.J., de la Cuadra, C., Guillén, P. (2015). Overuse Injuries in Professional Ballet: Injury-Based Differences Among Ballet Disciplines. *Orthop J Sports Med*. 2015 Jun 26;3(6): 2325967115590114.

Sobrinho, F.J., Guillén, P. (2017). Overuse Injuries in Professional Ballet: Influence of Age and Years of Professional Practice. *Orthop J Sports Med*. Jun; 5(6): 2325967117712704.

Tijoux, M.E. (2010): *Cuerpos Contemporáneos: nuevas prácticas, antiguos retos, otras pasiones*. Ediciones LOM, Santiago, Chile.

Trungpa, Chögyam. *Meditación en la acción*. Barcelona: Editorial Kairós, 2012.

Welwood, J. (2002). *Psicología del despertar: Budismo, psicoterapia y transformación personal*. Barcelona: Editorial Kairós.

BC
AGRADECIMIENTOS

Entrevistas:

Agustín Cañulef
Isabel Carvallo
Catalina Longás
Macarena Campbell
Mitsu-ko Mancilla
Camila Cepeda

Colaboración en Redacción:

Stephanie Otth
Rodrigo Bobadilla

Talleristas:

Catalina Reyes
Aishe Schwarz
Lorena Ramírez
Jesús Briceño
Agnes Evseev
Paula Pizarro
Pablo Pacheco
Nicole Oñate
Camilo Cortéz
Margarita Reyes
Pablo Sánchez

Registro Audiovisual y Fotográfico:

La Comadreja Producciones / Sibilla Villavicencio, Javier Barrios

Diseño Web y Editorial:

Albumina Estudio /Jasna Pardo

Impresión y Encuadernación:

Letras y Monos / Eduardo Cerón

Otros Colaboradores

Marcia Gómez
Elizabeth Torres

Material proveniente de la investigación: "Ballet Consciente", que pretende generar una metodología para la enseñanza de la técnica académica.

En esta investigación asumimos como equipo de trabajo, los cambios de paradigmas que implican en una nueva visión de cuerpo, con sus particularidades tanto anatómicas, fisiológicas, como también de sus procesos de formación y aprendizaje.

BC
Ballet Consciente

