



Cuadernos de Música, Artes Visuales y

Artes Escénicas

ISSN: 1794-6670

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Martínez Medina, Carlos Andrés

Conocimiento Danzario

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, vol. 10, núm. 1, enero-junio,
2015, pp. 17-34

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297042319012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Conocimiento Danzario*

KNOWLEDGE OF DANCE

CONHECIMENTO DANÇARIO

Carlos Andrés Martínez Medina**

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas
/ Volumen 10 - Número 1 / enero - junio de 2015
/ ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 17-34

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2014 | Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2014 | Disponible en línea:
29 de mayo de 2015. Encuentre este artículo en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
doi:10.11144/Javeriana.mavae10-1.coda

* Este artículo de reflexión forma parte de la investigación adelantada para su tesis de maestría en Estudios Artísticos

**Profesor Asociado de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia



Resumen

El presente artículo es uno de los productos generados a partir de la investigación titulada “Saber y prácticas danzarias, proposiciones sobre una dimensión política de la danza más allá del cuerpo, el movimiento y la escena” (2014). En este, buscamos indagar por la existencia de la producción de un *conocimiento danzario*, a través de un ejercicio de análisis del discurso que relaciona la información recolectada en entrevistas a maestros de danza, con dos grillas conceptuales; por un lado, la propuesta de Michael Foucault en *El Orden del Discurso* (1992) sobre los procedimientos de delimitación del discurso y, por el otro, la síntesis de Luis Villoro sobre la visión de la construcción del conocimiento en occidente, expresada en su libro *Creer, Saber, Conocer* (1982). A partir de este análisis, proponemos un plano de objetos, un horizonte teórico y unos medios y fines del conocimiento danzario.

Palabras clave: cuerpo; acción; sí mismo; conocimiento sensible

Abstract

This article is one of the products from the research entitled “Knowledge and dance practices, proposals about a political dimension of dance before of body, motion and scene”. In this, we seek to investigate the production of knowledge about dance through a discourse analysis exercise, which links the information collected in interviews to dance teachers with two conceptual grids, first, Michel Foucault’s proposal on *The Order of Discourse* (1992) on the procedures for discourse delimitation, and second, a summary of Luis Villoro about the vision of knowledge construction in the west, made in his book *Creer, Saber, Conocer* (1982). We propose from this analysis a set of objects, a theoretical horizon and the means and goals of the dance knowledge.

Keywords: body; action; self; sense knowledge

Resumo

Conhecimento Dançario é um dos produtos resultantes da investigação intitulada “Saber e práticas dançarias, propostas sobre uma dimensão política da dança além do corpo do movimento e o cenário”. Nele procuramos perguntar pela existência da produção de um *conhecimento dançario* graças a um exercício de análise do discurso que cruza a informação recolhida em entrevistas a professores de dança com dois quadros conceituais, por um lado a proposta de Michael Foucault na ordem do discurso (1992) sobre os processos de delimitação do discurso, e pelo outro a síntese de Luis Villoro sobre a visão da construção do conhecimento no ocidente expressada em seu livro *Crer, saber, conhecer* (1982). Propomos a partir dessa análise um *plano de objetos*, um horizonte teórico e uns meios e finalidades do conhecimento dançario.

Palavras chave: corpo; ação; si mesmo; conhecimento sensível

Son las mismas cosas o los acontecimientos los que insensiblemente hacen discursos desplegando el secreto de su propia esencia. El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando se puede decir el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí.

(Foucault, 1992, p. 29)

Para desarrollar el presente análisis buscamos discursos que abordaran varias dimensiones del ejercicio de la danza, como la creación, la investigación, la pedagogía y la interpretación desde diversos géneros. Así, seleccionamos a los maestros John Mario Cárdenas¹, Marta Ospina² y Paulina Avellaneda³, todos intérpretes, pedagogos, creadores e investigadores de danza en los géneros de danza clásica, danza tradicional y danza contemporánea, respectivamente.

Podríamos considerar a los informantes seleccionados como autores de un discurso sobre la danza; autores en el sentido de delimitación del discurso señalado por Foucault (1992)⁴, gracias a su vasta experiencia y a su vinculación con diversos procesos de amplio reconocimiento en el país.

Sobre esa base, el análisis del discurso se concentró en los modos específicos que Foucault propone para la constitución de los discursos disciplinares: la consolidación de un plano de objetos de los cuales se ocupa una disciplina, en el marco de un horizonte teórico particular, utilizando unos procedimientos que articulan medios y fines de la disciplina (1992). Todo ello partiendo de la presunción de que existe un saber disciplinar de la danza del que los informantes seleccionados también son parte.

Con todo, el planteamiento de los conceptos y cuestionamientos aquí consignados discurren a la luz de discursos de personas 'expertas' en el denominado *saber danzario* y experimentadas en la realización de estas prácticas –si es que ambas cosas existen–. Esto hace indispensable señalar que el análisis no pretende abarcar todo el universo de la danza, sino apenas una serie particular de eventos que nos permite realizar una entrada para la construcción, siempre provisional, de la danza como un saber y una práctica susceptible de vincularse, de una manera particular, en el juego del poder.

En todo caso, al menos una cosa debe señalarse:

El análisis del discurso así entendido no revela la universalidad de un sentido, saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación. Rareza y afirmación, rareza, finalmente, de la afirmación, y no generosidad continua del sentido, ni monarquía del significante. (Foucault, 1992, p. 57)

Por lo tanto, es necesario llamar la atención sobre dos aspectos: el primero, que no estamos considerando todos los discursos que circulan en el presente, sino apenas algunos que creemos que dan cuenta de unas prácticas danzarias particulares y, el segundo, que la grilla de análisis discursivo tomada en consideración es apenas un punto de partida que, como veremos en el desarrollo del presente texto, se irá decantando al relacionarla con los discursos.

EL CONOCIMIENTO

Para Villoro (1982), el conocimiento, de manera general, se distingue de los conceptos de *saber* y *conocer*, ya que ambos lo constituyen (p.217). Es decir, que el conocimiento sobre algo no está dado exclusivamente por el *saber* sobre algo, sino además por el *conocer*. Decir que sé de algo o de alguien tiene implicaciones diferentes a decir que lo conozco, “para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar “familiarizado” con ello” (Villoro, 1982, p. 198).

Como el *saber*⁵ está compuesto por proposiciones, es posible *saber* de algo sin conocerlo, mientras que no puedo decir que *conozco* algo sin haber tenido un contacto directo con ello. Pero esto no basta, al menos en el planteamiento de Villoro, para decir que conozco, ya que “conocer algo no equivale a tener una serie de datos sensoriales o imaginativos, supone además integrarlos en la unidad de un objeto” (1982, p. 200). Conocer a una persona, por ejemplo, en este sentido, no es solamente haberla visto o escuchado, implica además un cierto proceso de familiarización con esa persona, y gracias a ello pueden existir diferentes niveles de profundidad en los que es posible conocer algo o a alguien:

Quien conoce algo ha tenido experiencias de ello de distintos modos, lo ha captado en varios escorzos y matices, bajo diferentes perspectivas y, eventualmente, en ocasiones distintas. (Villoro, 1982, p. 201)

Además, mientras que las proposiciones del *saber* pueden transmitirse desligadas de la experiencia directa, el *conocer* es personal e intransferible, “la mayoría de nuestros saberes, en realidad, no han tenido por base nuestra propia experiencia sino el testimonio de la ajena” (Villoro, 1982, p. 212). Por eso, muchos pueden saber de danzas tradicionales de culturas ya extintas sin haberlas conocido⁶, debido a que algunos saberes han logrado circular de una manera reiterada. Por ejemplo, muchos artistas de la danza utilizan los preceptos creativos de Pina Bausch⁷ o Merce Cunningham⁸, y saben de ellos sin haberlos conocido. “Cualquier saber es compatible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El *conocer* es intransferible” (Villoro, 1982, p. 211).

Saber y conocer una danza tienen entonces implicaciones diferentes, pero ambos ámbitos configurarían un *conocimiento danzario*. En cualquier caso, según Villoro, solamente existen estos dos ámbitos. Es decir, podemos hablar de un conocimiento danzario en tanto que conozcamos una danza o sepamos sobre ella, pero si solamente sabemos danzar, esto no implicaría tener un conocimiento danzario.

“Saber hacer...” algo: saber jugar a las cartas, decir chistes, coser botones, saber extraer raíz cuadrada, subir escaleras, cantar, averiguar cosas, saber arreglármelas, saber tratar a los niños, son todas formas de “saber hacer...” No se refiere a una proposición sino a una actividad compleja; ésta no puede ser verdadera ni falsa, simplemente existe o no. (...) “Saber hacer...” no describe propiamente un conocimiento sino la cualidad de una acción o de un conjunto coordinado de acciones. (Villoro, 1982, p. 126 y 127)

El saber hacer puede implicar, para Villoro, la evidencia de un conocimiento, ya que para saber hacer algo es necesario tener alguna noción sobre ello, algún tipo de proposición o experiencia relacionada con la actividad, pero en sí mismo el saber hacer no es conocimiento. Podemos percibir, en principio, cierta relación entre *conocer* y *saber hacer*. Villoro la enuncia y aclara:

Con todo, las capacidades que suponemos en quien conoce son de tipo intelectual, teórico o reflexivo; saber hacer, en cambio, puede referirse a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no (Villoro, 1982, p. 206).

Saber hacer como conocimiento

El saber hacer no se constituye como una forma válida de producir conocimiento, ya que la acción que se pone en marcha en el hacer no es susceptible de ser comprobada como verdad o falsedad y, por lo tanto, no puede ser tenida en cuenta como cierta por razones suficientes. “Descartamos de inmediato saber hacer (*knowing how*) como una forma de conocimiento” (Villoro, 1982, p. 217); cuando el saber hacer implica la construcción de conocimiento, lo hace porque a partir de la acción se pueden rastrear saberes proposicionales, de los cuales es posible decir que son falsos o verdaderos y, en otros casos, es posible comprobar los saberes proposicionales dependiendo de su efectividad en la realización de una acción asociada.

Sin embargo, en contravía del planteamiento de Villoro, creemos que el saber hacer involucra siempre al que lo hace y que, por tanto, existe un *conocer* sobre sí mismo involucrado en el saber hacer. Así como otras formas de conocimiento, en este caso no siempre es posible o necesario comprender sus causas y razones. Aceptamos el saber de la afirmación “la tierra se traslada sobre una órbita elíptica” sin necesariamente saber las razones para ello, debido a que diversas comunidades epistémicas han considerado que existen razones suficientes para admitir dicha afirmación, y nosotros aceptamos los enunciados discursivos de dichas comunidades:

Si para saber algo requiriéramos considerar todas las alternativas posibles no habría saber alguno. Por ello, la única opción frente al escepticismo es aceptar que las razones para saber son relativas a una comunidad epistémica históricamente determinada. (Villoro, 1982, p. 164)

Asimismo, nos conocemos hasta el punto de saber que podemos realizar tal o cual actividad, aunque, muchas veces, las razones no sean enunciadas como un saber proposicional, o nos conocemos lo suficiente para saber que, en determinadas circunstancias, una actividad no es realizable para nosotros. Esto ocurre incluso sin la validación de una comunidad epistémica, ya que “a diferencia del saber, las razones para conocer son individuales” (Villoro, 1982, p. 208). Y en nuestro caso, por lo tanto, también el saber hacer, como posibilidad de generación de conocimiento, es individual.

Entonces, la posibilidad de realizar una acción está dada no solamente por la realidad mecánica del cuerpo, sino además por una serie de informaciones que se hacen presentes en el momento de la acción. Estas informaciones no son necesariamente saberes proposicionales de los que se puede decir que son ciertos o falsos, ya que ni siquiera son enunciados de manera escrita o verbal para ser compartidos por las diferentes comunidades del conocimiento, sino que se han acumulado en la memoria a partir de diversas experiencias que el diario vivir le ha dado al individuo.

El saber hacer, que no puede ser atrapado en un saber proposicional, está mediado, en términos generales, por el cuerpo. La habilidad de clavar una puntilla o de montar en bicicleta están dados, en último término, por la experiencia que un individuo haya podido acumular alrededor de dichas acciones. Es un saber eminentemente práctico y, si bien existen diversos

saberes proposicionales al respecto, es solo en un intentar hacer que se constituye el saber hacer. En este sentido, no puede existir la valoración entre lo verdadero y lo falso; si la acción existe, tiene de por sí una carga de positividad. No podemos decir de la acción de montar en bicicleta que es falsa, sino solo que existió. Ahora bien, podemos decir que tal o cual persona posee una gran habilidad para montar bicicleta, pero ello depende de la comunidad que valore dicha acción. Sin embargo, creemos que no es posible desarrollar dicha acción sin que se haya constituido a través de la experiencia un saber de tipo práctico, que es diferente del saber proposicional asociado a dicha acción.

Parece que el conocimiento, para Villoro y, en general, para la sociedad occidental contemporánea, está concebido sobre algo externo; un objeto de conocimiento que se encuentra fuera de nosotros. El saber hacer, en cambio, nos implica a nosotros mismos como objeto de conocimiento, de modo que no siempre puede expresarse en un saber proposicional.

Considerar aquí el saber hacer como forma de conocimiento no tiene como objetivo enunciar que el conocimiento de la danza es exclusivamente práctico, pues alrededor de la danza se han construido diversos saberes proposicionales. A partir de la constitución de la danza escénica y de la invención del cuerpo escénico se han desarrollado diversas maneras “correctas” de hacer danza y, en esta dirección, es posible decir que en ámbitos específicos una persona no está bailando cuando en realidad lo hace, y todo porque no está cumpliendo con una serie de enunciados o saberes proposicionales que han sido aceptados como verdaderos.

Esto no es solo aplicable a la danza escénica, pues también es posible que sobre otras funcionalidades de la danza, como el cortejo o el ritual, exista un saber establecido que permita decir que se sabe o no se sabe danzar. Sin embargo, sí estamos diciendo que la práctica de la danza no está compuesta exclusivamente por un saber proposicional y que el saber práctico es conocimiento, en contravía de lo que plantea Villoro.

¿Qué caracteriza, entonces, el conocimiento de la danza? Para abordar esta pregunta seguimos el siguiente camino: en primer lugar, consideramos qué es lo que se conoce en la danza, es decir, cuál es el objeto de su conocimiento si es que tal cosa existe; en segundo lugar, desarrollamos la pregunta de cómo se construye ese conocimiento, y en tercer lugar, cuestionamos las finalidades de dicho conocimiento, es decir, ¿para qué sirve el conocimiento en danza?

Para ello, tuvimos conversaciones con algunos maestros, en las que indagamos por aquello que los entrevistados consideran como danza y también por la percepción en torno a la existencia de un conocimiento específicamente asociado a esta. Teniendo en cuenta la estructura conceptual tomada de Villoro (1982), fue necesario abordar las categorías de *saber danzario*, *conocer danzario*, y *saber hacer danzario*. La relación entre los diferentes repertorios obtenidos con los presupuestos conceptuales de Villoro (1982) sobre el conocimiento y de Foucault (1992) sobre la disciplina⁹ permitió proponer un análisis articulado en los apartados: “Constitución del objeto de estudio de la danza”, “generación y adquisición del conocimiento danzario” y “Medios y fines en la constitución del conocimiento danzario”, que se presentan a continuación.

CONSTITUCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DANZA

Cuando construimos una noción general de danza, vemos cómo el movimiento se convierte recurrentemente en un punto de partida, debido a que, en términos generales, el movi-

miento está asociado estrechamente a la misma. Al respecto, Paulina Avellaneda describe una conversación con Alito Alessi¹⁰, maestro de danza integrada¹¹, en la que él, para hablar de su práctica, intercambia el término *danza* por el de *movimiento*:

Por lo menos, Alito dice, esa palabra, no sé, ¿cómo se podría traducir?, porque él dice siempre, (...) cambia el término bailar “to dance” a “to move”, entonces “you are a good mover”, entonces... como un buen movedor. Entonces lo que somos, innatamente, somos movedores, innatamente, sí, porque desde bebéculos nos movemos y aprendemos de la vida a partir del movimiento, y digamos que para mí eso sería danza. (Avellaneda, comunicación personal, 2012)

Cabe preguntarnos entonces si todo movimiento es danza. En primera instancia, podemos decir que, en el lenguaje cotidiano, muchas veces los términos efectivamente se intercambian. Es común utilizar expresiones como “la danza del agua”, pero en este caso la danza funciona como una metáfora; al decir “la danza del agua” nos referimos al *movimiento* del agua. Entonces ¿cuál puede ser el movimiento del que se ocupa la danza?

Sobre ello existe una coincidencia evidente en los discursos de los entrevistados, pues todos refieren al cuerpo que se mueve. Por ejemplo, Marta Ospina señala: “la danza involucra lo que le pasa al ser que danza, en el momento mismo, y lo que le pasa moviendo el cuerpo tratando de expresar lo que algo le causa” (2012). Es decir, está vinculando el movimiento al cuerpo de manera específica o, si se quiere, al ser que danza. ¿Podemos, a partir de este repertorio, decir que el objeto de conocimiento de la danza es el movimiento del cuerpo? Puede ser. Sin embargo, al igual que Marta Ospina, John Mario Cárdenas, al enunciar el cuerpo, lo hace generalmente conectado a un espectro más amplio de lo que implica el ser humano, como cuando manifiesta, a propósito de la posibilidad de construcción de conocimiento desde la danza:

(...) empezar a ver el cuerpo como un lugar de construcción epistémica, (...) es un saber que en gran medida requiere de la práctica personal para comprenderlo, es un saber que exige una vivencia, porque el sujeto de estudio soy yo mismo. (Cárdenas, comunicación personal, 2012)

Entonces, aunque la concepción de cuerpo se hace presente, lo hace, regularmente, vinculando al ser humano, al sujeto o al individuo de una manera más general. Si bien en estos discursos la separación entre la persona y su cuerpo se manifiesta en expresiones como “moviendo el cuerpo” o “ver el cuerpo como un lugar”, también lo hace una tensión sobre dicha separación.

Por un lado, estos argumentos respaldan la postura aquí expresada sobre la posibilidad de construir conocimiento a partir del saber hacer, ya que se desarrolla un conocimiento particular sobre sí mismo: “empieza a reconocerse finalmente el sujeto mismo como campo de investigación” (Cárdenas, 2012) y, por otro, se enuncia claramente que, en los discursos de la danza, en todo caso, el ser humano está estrechamente vinculado a lo corporal.

Quedan así configuradas dos propuestas frente a la pregunta de qué es lo que se conoce en la danza: el movimiento y el cuerpo. Sin embargo, frente a esas dos propuestas nos preguntamos: si un cuerpo está en quietud, ¿no está danzando? Esta situación puede darse perfectamente y, aun así, esta quietud puede ser considerada como danza, lo que implicaría un cuestionamiento sobre el movimiento como objeto del conocimiento de la danza, y dejaría al cuerpo o al ser humano como el objeto de la misma.

La sola presencia del cuerpo, con sus características de talla, peso o postura, puede constituirse como elementos significativos de la danza. Recordemos que, mientras que la danza es un acto efímero que desaparece tan pronto como es realizado, el cuerpo queda, y por ello, muchas de las construcciones que alrededor de la danza se desarrollan se inscriben en el cuerpo.

Sin embargo, aunque el cuerpo como invención está presente en la realidad cotidiana de la mayoría de las sociedades, su presencia no es motivo suficiente para tomarlo como objeto de estudio de una infinidad de disciplinas en las que es indispensable. La intervención del cuerpo del arquitecto es necesaria para la realización de un plano arquitectónico, pero esto no quiere decir que el objeto de estudio de la arquitectura sea el cuerpo. En concordancia, aunque el papel que juega el cuerpo en la danza es particularmente importante, no creemos que esté en capacidad de dar cuenta, completamente, del objeto de la danza.

Hasta aquí podemos decir que, si bien gran parte del conocimiento de la danza se desarrolla alrededor del cuerpo –como lo manifiesta Marta Ospina cuando dice “el discurso de la danza es el discurso de volver al *cuerpo*” (Comunicación personal, 2012)–, este está relacionado siempre, en los discursos aquí tomados en cuenta, con la persona. Pero no cualquier persona; específicamente, con el sí mismo “conectando: memoria, emoción, relaciones con lo inmediato, con lo que está alrededor” (Ospina, comunicación personal, 2012). Además, ese conocimiento parece interesarse también por el movimiento aunque, como se manifestó, este movimiento puede incluir la acción de estar quieto. Por lo tanto, plantearemos que, al decir *movimiento* en el discurso dancístico, nos estamos refiriendo a la acción en general.

Acción del sí mismo, enunciada como movimiento corporal; cuerpo y movimiento se presentan regularmente unidos en la constitución del objeto de conocimiento danzario. Ahora bien, si consideramos con Foucault (1992) que los discursos están delimitados por un ámbito disciplinar, debemos tener en cuenta que una disciplina no se dirige exclusivamente a un objeto disciplinar, sino a un plano de objetos. En principio, la delimitación de una disciplina, para Foucault, no obedece a un objeto de estudio sino a una pluralidad de ellos:

“A partir de finales del siglo XVII, por ejemplo, para que una proposición fuese “botánica” era necesario que concerniese a la estructura visible de la planta, el sistema de similitudes próximas y lejanas, o la mecánica de sus fluidos. (Foucault, 1992, p. 29)

Para nuestro caso, el plano de objetos puede estar constituido, inicialmente, por movimiento y cuerpo. Pero si una disciplina no se dedica a un objeto sino a un plano de objetos, tampoco se ocupa de todo lo que puede ser dicho sobre este último.

Una disciplina no es la suma de todo lo que puede ser dicho de cierto a propósito de alguna cosa y no es ni siquiera el conjunto de todo lo que puede ser, a propósito de un mismo tema, aceptado en virtud de un principio de coherencia o de sistematicidad. (Foucault, 1992, p. 29)

Por lo tanto, si bien los objetos mencionados pueden ser parte del ámbito disciplinar de la danza, no todo sobre ellos le compete. “Una proposición debe poder inscribirse en un cierto tipo de horizonte teórico” (Foucault, 1992, p. 30) y creemos, además, que también en un horizonte práctico. Este horizonte se distingue del saber proposicional de Villoro, ya que si bien el saber proposicional está compuesto por creencias aceptadas como verdaderas por diversas comunidades epistémicas, el horizonte teórico disciplinar “reconoce proposiciones verdaderas y falsas; pero rechaza, al otro lado de sus márgenes toda teratología¹² del saber” (Foucault, 1992, p. 30). Esto permite considerar que el objeto o el plano de objetos del conocimiento

danzario no tiene que desarrollarse en los términos del saber proposicional, del conocer o del saber hacer enunciados por Villoro. En su lugar, y en principio desde la perspectiva de Foucault, debe circunscribirse a un horizonte teórico.

El error no puede surgir y ser decidido más que en el interior de una práctica definida (...) en resumen, una proposición debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina; antes de poder ser llamada verdadera o falsa, debe estar, como diría Canguilhem, en la "verdad". (Foucault, 1992, p. 30)

Esto no implica que las dos posiciones estén en contradicción, ya que una se dirige hacia la constitución del conocimiento y la otra hacia la conformación de las disciplinas como procedimiento de delimitación del discurso. Sin embargo, sí es importante destacar que las consideraciones son diferentes y, por lo tanto, es pertinente entender cómo la danza funciona en ambos casos. Para Villoro (1982), el conocimiento –ya sea del conocer o del saber– debe ser justificado por razones suficientes, para que tal o cual proposición sea aceptada como verdad por una determinada comunidad epistémica. Para Foucault, un cierto plano de objetos, vistos desde un horizonte teórico particular, conforman las disciplinas, incluso cuando las formulaciones en torno a los mismos puedan ser consideradas por una comunidad como falsas o verdaderas, pues el hecho de que puedan hacer parte de dicha comunidad ya coloca a las proposiciones o a las acciones en una "verdad" disciplinar.

Como no nos estamos ocupando de determinar si los discursos aquí tratados en torno a la danza son ciertos o falsos, sino solamente de plantear el objeto del conocimiento de la danza, el procedimiento de delimitación disciplinar señalado por Foucault resulta pertinente para desentrañar el carácter del plano de objetos de los que se ocupa, pues, aunque se han enunciado algunos, es evidente que estos (movimiento, acción, cuerpo y sí mismo), por sí mismos, no operan como objeto de conocimiento de la danza, sino a condición de estar inscritos en un horizonte teórico-práctico.

Entonces, ¿cuál sería el horizonte teórico-práctico de la danza? Nos parece que sobre dicho cuestionamiento ya se han hecho algunos desarrollos a partir de las diversas consideraciones sobre el saber proposicional de la danza, cuando este surge en estrecho vínculo con la acción de danzar que contempla, la asociación de los ámbitos rítmico, coordinativo y planimétrico, asociación a la que proponemos llamar *coreografía*. Estamos proponiendo el ámbito coreográfico como horizonte teórico-práctico, pero dicho horizonte no tiene por qué ser rígido. Cuando proponemos lo coreográfico como horizonte teórico, no tiene que serlo en los términos que aquí están propuestos. Podemos, por ejemplo, considerar la categoría de ritmo en el sentido musical, o también específicamente en la relación música-movimiento o tiempo-movimiento. Al respecto, Marta Ospina señala:

Uno en la danza contemporánea ve danzas hechas sin música, por ejemplo. Yo danzo porque a mí la música me causa, y no lo puedo evitar, y desde que me acuerdo. Entonces, para mí, la música es parte constitutiva de la danza. (Comunicación personal, 2012)

Por un lado, este repertorio respalda la inclusión de la música en la práctica de la danza, pero deja ver, además, que existe un espectro que no lo considera o, por lo menos, que lo considera de otra manera. La expresión "ve danzas hechas sin música" cuestiona la relación música-danza, pero no descarta la relación ritmo-danza. Podemos considerar, entonces, que la dimensión rítmica de la danza es posible, aún sin música.

La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas. (Foucault, 1992, p. 31)

Este horizonte teórico no solamente posibilita el cambio de las reglas, sino que lo exige.

Pero aún hay más sobre la delimitación del horizonte teórico, la aparición del sí mismo como objeto del conocimiento merece un análisis particular, ya que en este se encuentran algunas distinciones importantes sobre otros conocimientos que contienen un plano de objetos similar como la medicina. Al respecto, podemos ver los siguientes repertorios:

Pues, el saber de, pues, en primera medida, como la conciencia de mi existencia, de que me duele un hueso, ¿sí?, que puedo estar más presente, yo creo que ese es el primer conocimiento que, además, es un conocimiento como de todo esto de la comunicación, del cuerpo del otro, es una sensibilidad de saber. (Avellaneda, comunicación personal, 2012)

Entonces no es afuera, no es el que estudia la obra de arte que está por fuera del creador, no es el estudio de, no sé, como una ingeniería, un ingeniero de sistemas que ve el computador como un objeto, o el médico que ve el mismo cuerpo afuera, como objeto. Estamos hablando de una transformación del paradigma. (Cárdenas, comunicación personal, 2012)

Como es enunciado por los discursos, el sí mismo no es solamente una construcción conceptual de una externalidad, sino además una experiencia personal y, por lo tanto, una acción que se da en el marco de la realidad práctica personal. Esto posibilita que desde el saber hacer de la danza todavía sea posible incluir algo más en el horizonte teórico-práctico, ya que, en definitiva, no toda acción del sí mismo y no todo saber hacer podría considerarse como danza. En este sentido, Marta Ospina señala que “una praxis sensible, la acción sensible conectada a determinados elementos que son los que hacen que el movimiento sea danza y no otra cosa” (Comunicación personal, 2012). Esta praxis sensible, que para nosotros implicaría también un conocimiento sensible, es también enunciada por John Mario Cárdenas:

Es un sentir del cuerpo que se vuelve consciente, es no solamente la posibilidad de ejecutar un movimiento en unas condiciones y bajo una guía, sino un percibirse, es un habitarse, un saber de sí, (...) y ni siquiera debería ser un saber de si, sino un sentir de sí. (Comunicación personal, 2012)

Aunque en este repertorio se respalda la posibilidad de un saber sensible que es un saber de sí, se enuncia, al final, una resistencia a que este sea considerado en los términos en que generalmente se entiende el saber, debido a que –creemos– la constitución del conocimiento, de manera general, no ha tenido en cuenta el saber hacer.

Hasta aquí y sin el ánimo de definir –pero sí de delimitar–, creemos haber desarrollado un planteamiento sobre un posible plano de objetos del conocimiento danzario, además de una caracterización de su horizonte teórico-práctico a partir de los discursos de los entrevistados. Un plano de objetos que integra el sí mismo al cuerpo y el movimiento a la acción, en un horizonte coreográfico y sensible. Ahora nos ocuparemos de desarrollar el cuestionamiento sobre cómo se construye el conocimiento danzario.

Sobre los tres ámbitos tomados aquí como constitutivos del conocimiento –saber, conocer y saber hacer–, abordamos primordialmente la pregunta por cómo se genera conocimiento en el conocer y en el saber hacer. Debemos recordar, en este sentido, que en el presente plano de objetos y horizontes teórico-prácticos el conocer y el saber hacer no se distancian, pues como acabamos de plantear, el saber hacer implica un conocer (de sí mismo), lo que nos ha permitido considerar el saber hacer como conocimiento, al menos en el contexto del conocimiento de la danza.

Ahora bien, en primer lugar, en el ámbito de la danza escénica, del que hacen parte los entrevistados, se enuncia reiteradamente el aspecto técnico: “el valor más contundente que puede tener uno, es ese saber técnico, el saber cómo” (Cárdenes, comunicación personal, 2012), es decir, un saber hacer que está mediado por un saber proposicional particular, porque el saber cómo es una manera determinada del hacer que Paulina Avellaneda enuncia como una estructura, “como no hay una base sólida entonces la gente se chuequea los pies (...) no hay una estructura” (Comunicación personal, 2012).

Entonces nos encontramos con unos modos específicos del hacer vinculados a unos códigos particulares de movimiento, como los señalados a continuación por John Mario Cárdenes: “es una cosa un tanto gimnástica, ¿me entiendes?, es buscar cómo sacas 3,4 giros, hacer tu batería, tener un buen salto, *partnear*¹³ bien” (Comunicación personal, 2012). Efectivamente un saber hacer que tiene vinculado un saber proposicional puede entenderse como estructura o, como se señala a continuación, como información. “Tuve el honor de tener acceso a ese tipo de información, de lo que es el ballet de tradición, la escuela soviética pura” (Cárdenes, comunicación personal, 2012) y, por medio de la apreciación de estas estructuras, informaciones, y ejecuciones técnicas, pueden construirse correspondencias sobre la valoración de una determinada práctica danzaria, como la construida en la siguiente afirmación:

Danza contemporánea, práctica que para mí no era para nada grata, las construcciones que veíamos a nivel escénico, pues no dejaban ver ninguna formación y ningún rigor técnico, entonces eso carecía de valor escénico para mí particularmente. (Cárdenes, comunicación personal, 2012)

El desarrollo técnico no se resuelve en el saber. Aunque existe un saber proposicional sobre lo técnico en la danza y aunque es posible saber todo acerca de los giros o los saltos, el conocimiento necesario para realizar los saltos específicos o codificados de la danza escénica solo puede desarrollarse a partir de la acción y requiere del saber hacer, del conocerse a sí mismo en las circunstancias determinadas por tal o cual ámbito dancístico. Por lo tanto, esta construcción de conocimiento desde el saber hacer está mediada por lo contextual, como lo manifiesta Marta Ospina:

El que baila en, qué se yo, en Palenque de San Basilio, baila dentro de un contexto, dentro de una historia, una memoria, unas resistencias, una raza, unas músicas, unas convicciones, unos vestuarios, danzan desde lo que tienen. Pero el que danza para los escenarios danza desde lo mismo, desde unas realidades sociales, desde unas corporeidades, desde una cotidianidad que lo afecta y atraviesa el cuerpo. (Comunicación personal, 2012)

Por supuesto, como se puede observar hasta el momento, el saber hacer desarrollado desde el ámbito escénico de la danza tiene unas particularidades que están asociadas al cuerpo. Pero el repertorio de Marta Ospina nos deja vislumbrar la posibilidad de otros ámbitos dancísticos diferentes al escénico, como el de la fiesta, por ejemplo. El que existe un contexto articulado al saber hacer de la danza, escénica o no, propone que este contexto está caracterizado no solamente por los elementos señalados por Marta Ospina, sino por muchos otros, lo que determina que existe información o, si se quiere, saberes proposicionales circulando y vinculando el quehacer danzario. Pero está vinculación no se presenta de la misma manera siempre,

Porque qué verráquera que no sea una idea detrás de la cual voy, ¿cierto?, un lugar o un estatus que estoy persiguiendo, sino aquí todos juntos, disfrutando juntos esta música que está sonando. (Ospina, comunicación personal, 2012)

En este sentido, se demarca una diferencia entre la persecución de un cuerpo escénico ideal y otras formas de construcción del conocimiento danzario que tienen que ver más con el vínculo con los otros. Esto no quiere decir que en ambos casos no exista una estructura de códigos que se desarrolla con el hacer; un saber hacer danzario que es técnico y contextual.

Además, como es acción de sí mismo, es decir, experiencia, en la misma se hace presente el universo sensible. Al igual que en la construcción del horizonte teórico-práctico, al utilizar el término sensible no nos estamos refiriendo a los sentimientos, sino al mundo de los sentidos y a las interpretaciones que a partir de ellos elaboramos de nosotros mismos y de nuestra relación con el mundo. Como es el sí mismo el que está involucrado en el saber hacer, pero en relación con un contexto, dicha relación no puede darse más que a través del universo sensible, “eso hace parte de una ampliación del rango de la percepción a nivel de los sentidos, y eso lo da el trabajo corporal, eso lo da la danza misma” (Cárdenas, comunicación personal, 2012).

Proponemos entonces que el conocimiento danzario, en el saber hacer, se constituye mediante la elaboración de un saber cómo, es decir, una técnica que, aunque está relacionada con unos determinados saberes proposicionales, solo se resuelve en la experiencia, articulada con lo contextual desde el universo sensible del sí mismo.

Medios y fines en la constitución del conocimiento danzario

Cabe preguntarnos si lo anterior funciona, tanto para la danza escénica como para otros ámbitos del desarrollo en la danza. Esta distinción es puesta en cuestión por Marta Ospina cuando dice: “entonces, tú me preguntas lo del saber danza y el saber arte danza, de alguna manera, y para mí son la misma condición” (Ospina, comunicación personal, 2012). ¿Sucede lo mismo en la constitución del saber hacer, sin importar que se trate de danza escénica o de cualquier otra? Ya en un repertorio anterior, también Marta Ospina proponía que tanto para la danza escénica como para otras manifestaciones operaba un contexto que intervenía de manera importante en el hacer. En el presente apartado trataremos de comprender algunos mecanismos particulares mediante los cuales la constitución del conocimiento danzario en el saber hacer se realiza a través de la finalidad que persiguen, ya sea en el ámbito escénico o en cualquier otro.

En primer lugar, en los discursos recogidos encontramos una reiterada mención del juego como acción del saber hacer. Aquí tenemos algunos ejemplos:

En ese momento jugábamos, como lo hacen los pelados que la descubren¹⁴ hoy en día, eso no ha cambiado. Como ellos juegan por las calles con su cuerpo, así lo hacíamos nosotros, y era motivo de gozo sentirse diferente con una información incorporada, con unas formas de moverte absolutamente diferentes. (Cárdenas, comunicación personal, 2012)

¿Me entiendes?, recreando, jugando con esas improvisaciones que nos sorprenden y nos maravillan y nos divierten y que nos hacen reír. Cuando yo te persigo en una danza, cuando tú me abres un espacio y yo me meto en él, ¿no?, esa complementariedad que nos sorprende y nos fascina, que es como jugar. (Ospina, comunicación personal, 2012)

Pensar que un ámbito tan normado como el de la danza clásica, al que hace referencia John Mario Cárdenas, sea incorporado por medio del juego, puede sonar contradictorio, no tanto así para el ámbito de la danza tradicional o la fiesta que enuncia Marta Ospina. Pero esto corresponde a una serie de asociaciones desprevenidas que le otorgamos al juego. Al respecto, creemos pertinente tener en cuenta algunas consideraciones. En primera instancia, el juego “se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias” (Huizinga, 2005, p. 47). El juego debe tener reglas: lo primero que pregunta un niño cuando es invitado a jugar por otro es ¿cómo se juega? Inclusive, cuando un juego es reconocido por un sector amplio de la población, se plantea la pregunta, ¿cómo lo juegan ustedes? O ¿qué reglas utilizan aquí? Esto plantea, de entrada, un sentido de reinención constante del juego en relación con sus contextos y quienes lo practican (Florían y Martínez, 2006).

Si existe la idea de que el juego es una práctica libre es porque, como lo dice Huizinga (2005), las reglas son libremente aceptadas. Se juega dentro de una estructura claramente determinada, “Inicialmente para uno es un juego (refiriéndose a la técnica)¹⁵, ¿me entiendes?, y te paras en la escena a jugar con eso” (Cárdenas, comunicación personal, 2012). Pero se hace respetando una detallada normatividad coreográfica y técnica. En ese mismo sentido, ¿lo tradicional y la rumba en la danza están mediados también por reglas? Sí, y en principio el mismo carácter contextual y sensible del saber hacer danzario pueden considerarse como las reglas de juego de la danza. Sin embargo, en algunos casos, el juego puede verse como una práctica que permite una momentánea separación del contexto, una especie de suspensión de la realidad. Al respecto, Huizinga (2005), frente a la acción del juego, señala que va acompañada de otro modo de ser diferente al de la vida corriente. Enrique Buenaventura, citado por Beatriz Rizk, dice:

El papel del juego en la vida es un papel desinhibitorio, es un papel anti - ideológico utilizando ideología como una serie de comportamientos sociales ya predeterminados por la situación social de quien los hace, entonces esta serie de comportamientos que pueden ser de carácter muy racional o pueden ser de carácter inconsciente, se ven cuestionados por el juego. (1990, p. 158)

Se percibe entonces una aparente contradicción en el planteamiento del juego como medio de construcción del saber hacer danzario, ya que este es contextual y lo que aquí se está planteando es una “suspensión temporal del contexto”. Las reglas del juego elaboran algún

tipo de distancia con la vida cotidiana, pero esa distancia implica reconocer aquello de lo que nos distanciamos a partir de ese nuevo planteamiento temporal y espacial demarcado en el distanciamiento, el sí mismo, aunque se modifica y sigue estando presente desde sus realidades contextuales. Por lo tanto, el carácter contextual de la danza y el distanciamiento temporal de lo cotidiano no se contradicen en el saber hacer danzario; antes bien, se complementan.

Hay más aún que el planteamiento de las reglas del juego para considerar en relación con el saber hacer danzario. Otro aspecto importante es que la acción del juego “tiene su fin en sí misma” (Huizinga, 2005, p. 47). En el caso del juego, la sola satisfacción y el placer producido por la acción de jugar es la razón de la misma, aunque esto no niegue la posibilidad de que sea utilizado luego con otros fines. “Solo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos” (Tambutti, 2009, p. 20).

Asimismo, y como afirmación de la posibilidad de la intransitividad de la danza, se encontraron algunas enunciaciones en torno al placer. Paulina Avellaneda dice, “es como, por fin, el lugar donde puedo sentir el placer de mover mi cuerpo y disfrutarlo” (Avellaneda, comunicación personal, 2012). Mario Cárdenas, aunque no enuncia explícitamente el placer, dice: “para mí era como onírico el asunto de la danza, era una cosa, como que había encontrado un asidero y que no quería soltar porque me generaba muchas satisfacciones” (Cárdenas, comunicación personal, 2012). Finalmente, solo por seleccionar una de las muchas referencias que hace Marta Ospina relacionando el placer y la danza, ella afirma:

Para mí, hacer danza tiene mucho del placer del cuerpo, del placer del movimiento, que no es lo mismo que el placer del rendimiento en la competencia, ¿sí?, la danza, aunque tenga cosas de rendimiento, no se agota ahí, el rendimiento corporal está al servicio del placer. (Comunicación personal, 2012)

El placer está presente en el juego y está mediado por el carácter sensitivo del saber hacer de la danza, lo que podría sugerirnos que, al contrario de la posición de Tambutti (2009) y Langer (2009), y en general de la noción aceptada mayoritariamente por quienes hacemos danza, la danza –como el juego– se resuelve en sí misma, aún sin la presencia del espectador.

Sin embargo, como en el juego, la danza es relacional. Para Huizinga (2005), no existe un juego en solitario, ya que para que el juego sea posible es preciso que exista otro jugador o “algo otro”. ¿Cómo podemos entender esto en la danza? Para tratar de dilucidar esta cuestión veamos lo que plantea Marta Ospina:

Además de eso, ese placer, creo que de alguna manera, aunque esto sea como hedonista, es causado por la presencia de otros, en la medida en la que lo que a ti te pasa no es lo mismo en ausencia de otros, y no estoy hablando de exhibicionismo, no estoy hablando ni del aplauso ni de ‘yo lo hago mejor que tú’. (Comunicación personal, 2012)

Esto es consistente con el planteamiento de Huizinga en torno a las reglas del juego, ya que, si existen reglas, es porque existe una convención, y la misma es por definición la concertación de varios individuos en torno a algo. Además, las mismas reglas operan aun cuando uno solo juega y los demás no están. Para exemplificar esto, Huizinga (2005) hace referencia al juego del solitario. Pero en la danza, en el repertorio de Marta Ospina, se puede ver aún algo más; si bien en el juego la presencia de los otros puede darse por medio de la convención y aún en la ausencia de la materialidad de sus cuerpos, para ella la presencia de los otros es la

que está asociada al placer y por, tanto, desde el recorrido lógico aquí planteado, al carácter contextual y sensible del hacer danzario.

Entonces la danza, aunque intransitiva, causa placer por la presencia de los otros y es gracias a ello que otras finalidades pueden ser asociadas tanto al juego como a la danza. Es la posición que el sí mismo toma frente a las reglas de juego, que son convenciones que otros elaboraron contando o no con él, lo que le causa placer. Por eso, creemos que el carácter transitivo e intransitivo en el saber hacer de la danza están siempre juntos.

Sin embargo, es pertinente recalcar que la danza espectacular no es la única en la que los otros se conectan con la experiencia del sí mismo de la danza. Recordemos lo que dice Marta Ospina: "no estoy hablando de exhibicionismo, no estoy hablando ni del aplauso ni de yo lo hago mejor que tú" (Comunicación personal, 2012), no se está refiriendo específicamente al escenario, sino a otra infinidad de posibilidades del compartir con otros.

Por supuesto que una de las maneras de compartir con otros es la escena, pero no es exclusiva; siguiendo con el ejemplo del juego del solitario de Huizinga (2005), él cuenta cómo, para algunos, jugar solitario es en sí mismo una causa de placer y, para otros, sin embargo, solo lo es ante la presencia del otro que, además, reconoce la habilidad para completar una tarea. Por lo mismo, aunque el juego se resuelve en sí mismo, dependiendo de las reglas puede tener objetivos asociados. En el caso del saber hacer danzario, uno entre muchos otros puede ser el escénico.

Proposiciones sobre el conocimiento danzario

En los repertorios de los entrevistados, la utilización de la categoría *cuerpo* fue recurrente. Sin embargo, también fue evidente que la misma no bastaba para dar cuenta de sus experiencias frente a las prácticas danzarias. Entonces surgió el *sí mismo*, uno que parece haber sido el objeto de fractura en los procesos de individualización de la modernidad. Este es un punto clave de lo que aquí estamos proponiendo, pues nos parece que este desplazamiento del cuerpo al sí mismo, como parte del plano de objetos del que se ocupa la danza, puede resultar aterrador cuando se supone que, según el saber danzario de la modernidad, es justamente del cuerpo de lo que se ocupan las prácticas danzarias. Pero es también el sí mismo el que permite, de una manera más contundente, hacer aparecer el universo de lo sensible y, por lo tanto, una dimensión estética de la existencia en las prácticas danzarias.

Este desplazamiento que opera en el desarrollo argumental del presente texto se manifiesta de diversas formas en las prácticas danzarias. Las mismas están en la posibilidad de llevar el sí mismo a la más sofisticada expresión del cuerpo-máquina de Descartes (1999), tanto como algunas técnicas disciplinarias desarrolladas en la modernidad y analizadas por Foucault (1974). Pero también tienen la potencia de trabajar desde el sí mismo como proceso de auto conocimiento y auto cuidado en el universo de lo sensible, posibilitando en el sujeto la práctica de la libertad y, por lo tanto, de la resistencia. El riesgo es creer que estamos parados en un lado del espectro, ya que creemos que una nitidez tal no es posible. Estamos parados sobre la tensión de la relación entre ambas.

El sí mismo también nos permitió cuestionar la perspectiva de conocimiento aún vigente en nuestra sociedad y expuesta, para nuestro caso, por Villoro (1982). El asunto clave, en este

sentido, fue percibir cómo esta perspectiva está basada en la construcción del conocimiento sobre una externalidad. En otras palabras, ya sea mediante el saber o el conocer, cuando se construye conocimiento es sobre algo externo y no sobre nosotros mismos, como lo manifiesta Paulina Avellaneda cuando dice que “la inteligencia de no solo pensar desde la cabeza sino desde el cuerpo” (Comunicación personal, 2012). También cuando Marta Ospina indica:

Por eso, para mí el discurso de danza, es el discurso de volver al cuerpo, aunque no te dé un lugar de poder ni te dé plata, te da sentido de vida, te da una lógica relacional, definitivamente que te realiza mucho más. (Comunicación personal, 2012)

Incluso, cuando al cuerpo se refieren, las disciplinas que lo estudian lo toman como un objeto, y es un objeto ajeno a quienes estudian. Reconocer entonces el saber hacer como constitutivo del conocimiento nos permitió proponer el conocer de la acción del cuerpo como una posibilidad de construir conocimiento. Ahora podríamos decir, mejor: el saber hacer como el conocer de la acción del sí mismo.

Sobre la base de esta reflexión pudimos vislumbrar algunos aspectos que probablemente empiezan a configurar un ámbito de consideración sobre lo que serían las prácticas danzarias para nosotros. Enmarcados en lo que Foucault (1992) enuncia como principio de delimitación del discurso disciplinar, propusimos un plano de objetos, un horizonte teórico y unos medios y fines en la constitución del conocimiento danzario. Es en esta propuesta donde se manifiesta la tensión ya mencionada entre las categorías de *cuerpo* y *sí mismo* como elementos constitutivos del plano de objetos de los que se ocupa la danza. Ello se hizo explícito en afirmaciones como “la danza involucra lo que le pasa al ser que danza, en el momento mismo, y lo que le pasa moviendo el cuerpo tratando de expresar lo que algo le causa” (Ospina, comunicación personal, 2012).

Empezar a ver el cuerpo como un lugar de construcción epistémica (...) es un saber que en gran medida requiere de la práctica personal para comprenderlo, es un saber que exige una vivencia, porque el sujeto de estudio soy yo mismo (Cárdenes, comunicación personal, 2012).

Pero otras tensiones propuestas nos parecen también valiosas, aunque seguramente no gozaron del mismo desarrollo de la primera. Todavía en el ámbito del plano de objetos, encontramos un posible desplazamiento del movimiento a la acción, gracias a un análisis teórico basado en afirmaciones en torno a la danza como “una praxis sensible, la acción sensible conectada a determinados elementos que son los que hacen que el movimiento sea danza y no otra cosa” (Ospina, comunicación personal, 2012). Además, como parte del horizonte teórico –si bien no un desplazamiento– constituye una relación de solapamiento entre lo coreográfico y lo estético, todo esto en relación con los diferentes fines aquí considerados de la danza –escénicos, rituales, sociales, etc.–.

NOTAS

1 Filólogo de la Universidad Nacional, intérprete de danza clásica, maestro e investigador de la danza. Actualmente cursa la Maestría de Estudios Culturales de la Universidad Javeriana y está vinculado como docente al programa de Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- 2 Psicóloga de la Universidad Nacional, Magíster en educación de la Universidad Javeriana y candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la misma universidad. Intérprete, creadora, maestra e investigadora de amplia trayectoria con énfasis en la pedagogía y en la danza tradicional, vinculada como docente al programa de Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 3 Diseñadora industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Especialista en Diseño Escenográfico del Instituto de Diseño Escénico Saulo Benavente, intérprete, maestra, creadora e investigadora reconocida, particularmente por su trabajo en torno a la danza integrada. Actualmente también hace parte del programa de Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 4 Lo que escribe y lo que no escribe, lo que perfila, incluso en calidad de borrador provisional, como bosquejo de la obra, y lo que deja caer como declaraciones cotidianas, todo ese juego de diferencias está prescrito para la función de autor, tal como él la recibe de su época, o tal como a su vez la modifica. Pues puede muy bien alterar la imagen tradicional que se tiene del autor; es a partir de una nueva posición del autor como podrá hacer resaltar, de todo lo que habría podido decir, de todo cuanto dice todos los días, en todo instante, el perfil todavía vacilante de su obra (p. 26).
- 5 Existe una distinción entre dos acepciones comunes de saber. Una de estas se denomina saber proposicional, que corresponde a enunciados que terminan constituyendo conocimiento. A la otra, el saber hacer, corresponde a la cualidad de la acción basada en la experiencia para desarrollar alguna tarea.
- 6 Por el momento, quisiera limitarme a indicar que en lo que se llama globalmente un comentario, el desfase entre el primer y el segundo texto juega cometidos que son solidarios. De una parte, permite construir (e indefinidamente) nuevos discursos: el desplome del primer texto, su permanencia, su estatuto de discurso siempre reactualizable, el sentido múltiple u oculto del cual parece ser poseedor, la reticencia y la riqueza esencial que se le supone, todo eso funda una posibilidad abierta para hablar. Pero, por otra parte, el comentario no tiene por cometido, cualesquiera que sean las técnicas utilizadas, más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos (Foucault, 1992, p. 23).
- 7 Coreógrafa alemana (1940-2009), reconocida en la danza por ser una de las iniciadoras de la denominada Danza-Teatro. A partir del movimiento de la danza expresionista alemana desarrolló una serie de postulados creativos que han sido objeto de admiración y estudio, por lo que sus metodologías de composición han sido ampliamente difundidas y sirven de inspiración para una gran cantidad de creadores en la danza.
- 8 Bailarín y coreógrafo estadounidense (1919-2009), desarrolla planteamientos novedosos sobre las formas narrativas de la danza clásica y moderna, siendo uno de los iniciadores de lo que luego se llamaría danza posmoderna.
- 9 De nuevo disciplina en los términos de *El orden del discurso* (1992), es decir disciplina como mecanismo de delimitación del discurso, y no como técnica disciplinaria, concepto desarrollado en otros textos de Foucault.
- 10 Es uno de los creadores del método “DanceAbility,” que consiste en reconocer las diversas capacidades en los individuos para encontrarse con el universo del movimiento.
- 11 La danza integrada es una de las consecuencias del método DanceAbility, ya que se abre la posibilidad de construir a partir del movimiento en la interacción de personas con y sin discapacidad. Sin embargo, es importante comprender que el concepto de discapacidad se desdibuja, pues en realidad, la danza integrada no trabaja con personas con una discapacidad, sino con una capacidad particular. En este sentido, hombres y mujeres, latinos y anglosajones, disfuncionales cognitivos y superdotados, blancos, negros o mestizos, ciegos y sordos, parapléjicos y atletas, no son capaces o incapaces, o capacitados y discapacitados, solamente tienen capacidades diversas.
- 12 En medicina o zoología la teratología se dedica a estudiar todo tipo de anomalías genéticas y malformaciones físicas.
- 13 Se refiere a la habilidad de ser un buen compañero de danza, en general comprendido como la habilidad de realizar alzadas, saltos y giros especiales para parejas.
- 14 Refiriéndose a la danza.
- 15 La aclaración es nuestra.

REFERENCIAS

- Descartes, René. *Meditaciones Metafísicas*. España: Folio, 1999.
- Florián, Maribel y Martínez, Carlos. "Los procesos de creación en la danza contemporánea universitaria". Beca de investigación, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2006.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, 1974.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens. El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Islas, Hilda. *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: INBA, 1995.
- Langer, Susanne. *Los problemas del arte: diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2009.
- Rizk, Beatriz. *La dramaturgia de Enrique Buenaventura*. Michigan: University Microfilms International (UMI), 1990.
- Tambutti, Susana. *Teoría General de la Danza*. [En línea]. Buenos Aires: IUNA. 2009. http://www.sanfelipe.edu.uy/imgs/documentos/202_201.pdf. (Acceso: 14 de julio de 2011).
- Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI editores, 1982.

Cómo citar este artículo:

Martínez, Carlos. "Conocimiento Danzario". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (1), 17-34, 2015. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.coda>