

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS**



**PUCP**

**Los procesos de creación en danza: una exploración de las experiencias creativas de un grupo de alumnos de la especialidad de Danza de la PUCP**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADA EN DANZA**

**AUTORA**

Silvana Mia Castillo Palpán

**ASESORA:**

Mg. Lucía Ginocchio Castro

Lima, 2019

## Resumen

A pesar de que la actividad central de la danza contemporánea sea la creación, no existe una forma única establecida para crear. Este problema trae consigo la dificultad de enseñar a crear en danza. Situándonos en esta problemática, la presente investigación tuvo como propósito explorar y describir las experiencias, en los procesos de creación, de un grupo de alumnos de la especialidad de Danza de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para el recojo de información se realizó entrevistas semiestructuradas a once estudiantes de último año de carrera sobre los procesos creativos de los que fueron parte a lo largo de su formación en danza. Se preguntó acerca de las motivaciones que tienen para participar en o iniciar una creación dentro de su formación universitaria, sobre el punto de partida de tales procesos, sobre los tipos de relaciones que se establecen entre el director y los bailarines, los métodos para la generación de material de movimiento, las concepciones sobre lo que significa interpretar piezas dirigidas por otros y las contribuciones del proceso de creación en la formación del bailarín. A modo de reflexión, este estudio colabora exponiendo las diversas aproximaciones a la creación en danza de estos estudiantes y, a partir de ello, pensar en su enseñanza.

Palabras clave: creación en danza, coreografía, educación universitaria.

## Abstract

Although the central activity of contemporary dance is creation, there is no single established way to create. This problem brings with it the difficulty of teaching to create in dance. Departing from this issue, this research aims to explore and to describe the experiences in the processes of creation of a group of students of the Dance specialty of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP, by its acronym in Spanish). Eleven interviews were conducted to final year dance students. Data collected included their motivations for dance creation within their university education, the start point to initiate the creation process, the type of relationship established between the choreographer and the dancers in each experience, the methods used for the development of choreographed movement, the conceptions about what it means to interpret dance pieces, and the contributions of the creation process in dancers' education. As final thoughts, this study exposes the diversity of approaches to creation in dance students, and, consequently, considers the way it is being taught.

Keywords: dance creation, choreography, university education.

## **Agradecimientos**

A mis padres, Julio y María, por brindarme su apoyo incondicional y ser un ejemplo del esfuerzo constante.

A Lucía, mi asesora, por incentivar me desde el primer día y guiarme durante todo el proceso de la investigación.

A los participantes de esta investigación, por su gentil colaboración y apertura al diálogo.

A Belén, Alessia, Michelle, Claudia, Kira y Andrea, por hacer de este proceso una experiencia enriquecedora.

A Esteban, por motivarme y acompañarme siempre.



## TABLA DE CONTENIDOS

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 5  |
| La práctica artística en el contexto universitario.....                    | 8  |
| Investigación artística en la universidad.....                             | 10 |
| La experiencia de crear en la educación en danza.....                      | 13 |
| METODOLOGÍA.....   | 19 |
| Descripción de participantes.....  | 19 |
| Técnica de recolección de información.....                                 | 20 |
| Procedimiento.....   | 20 |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....  | 22 |
| La motivación para ser parte de los procesos de creación.....              | 22 |
| El punto de partida del proceso de creación.....                           | 25 |
| La relación de trabajo entre los integrantes del proceso de creación.....  | 31 |
| Los métodos para la creación del material de movimiento.....               | 34 |
| Las concepciones sobre la interpretación.....                              | 37 |
| Contribuciones de las experiencias dentro de los procesos de creación..... | 40 |
| CONCLUSIONES.....  | 46 |
| REFERENCIAS.....   | 49 |
| ANEXOS.....  | 52 |
| Anexo 1: Ficha de Consentimiento Informado.....                            | 52 |
| Anexo 2: Ficha de Datos personales.....                                    | 54 |
| Anexo 3: Guía de entrevista.....   | 55 |

# INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en danza como una disciplina artística ha atravesado distintas etapas desde inicios del siglo XX. Según Carter (2003), tanto en Estados Unidos como en países de Europa, la danza fue integrada a los programas escolares y universitarios dentro del área de educación física. En un inicio, el enfoque del estudio de la danza en las universidades se relacionaba, únicamente, con el entrenamiento físico del cuerpo y el de futuros profesores en esta área. Es a mediados de siglo XX que el carácter de la educación en danza cambia gracias al aumento de la popularidad del trabajo experimental de la danza moderna, luego conocida como danza contemporánea, a través de representantes como Isadora Duncan y Rudolf Laban. Desde 1920, distintas formas de pensar la danza, como la de Duncan, contribuyeron a concebir la educación en danza desde una perspectiva más orgánica que ofrecía desarrollar no solo habilidades técnicas, sino el potencial creativo de las personas (Carter, 2013).

En los cuarenta, los trabajos realizados por Laban acerca del análisis del movimiento ofrecieron una aproximación sistemática al estudio de la danza. Más adelante, la validación de la carrera de Danza a través de títulos profesionales empezó a ser considerada necesaria y fue difundida en distintas instituciones superiores alrededor del mundo. Con ello, a fines de los años sesenta, se integró los aspectos teóricos al estudio formal de la danza en un campo en el que, según Carter (2003), el aprendizaje se había centrado en el entrenamiento corporal a través de la adquisición de distintas técnicas o estilos de danza. A pesar de ciertos avances en la educación superior en danza, el siglo XX se caracterizó por ser una etapa de esfuerzos inconstantes que hizo visible la escasa claridad en la naturaleza del estudio de la danza y la inestabilidad en su estatus (Carter, 2003).

En la actualidad, el reto de la educación en danza comprende la integración de la teoría (reflexión crítica a través de construcciones coreográficas) y la práctica (entrenamiento de capacidades físicas y creativas) (Rowell, 2009). Según esta autora, encontrar el equilibrio entre la teoría y la práctica dentro del estudio de la danza es parte de un proceso que requiere ser trabajado constantemente. Asimismo, señala que este proceso se fundamenta en concebir la danza como un medio, a través del cual el bailarín aprende creando y trabajando en la apreciación crítica sobre su propio trabajo. Este argumento es compartido por Butterworth (2009), quien considera que “la adquisición de habilidades técnicas debería estar fundamentada por el conocimiento de principios y conceptos, y por la demostración de su comprensión” (p. 155). Según la autora, así como los estudiantes aprenden habilidades

técnicas específicas deberían también ser capaces de describir y utilizar los principios inmersos en estos estilos de movimiento como base para la creación en danza. De este modo, para Butterworth (2009) y Rowell (2009), los procesos de creación son experiencias que interrelacionan el aprendizaje teórico y práctico, las cuales ayudan futuros bailarines o coreógrafos a alcanzar una comprensión crítica del trabajo que realizan.

¿Es posible enseñar a crear en danza? Para Hamalainen (2009) enseñar coreografía significa ayudar al estudiante a ser consciente del conocimiento que posee (habilidades técnicas y creativas) y que, posteriormente, este pueda potenciarlo. Realizar una coreografía, según el autor, involucra “un proceso a la vez consciente e intuitivo mediante el cual el cuerpo es simultáneamente el sujeto, la fuente de la dimensión experimental de la danza y el objeto de observación” (traducción propia, p.107). Así, Hamalainen (2009) enfatiza la importancia de la experiencia del bailarín en tanto esta le permite ser consciente de sus habilidades corporales y creativas dentro del proceso coreográfico. De igual manera, Pakes (2009) menciona que los procesos de creación requieren de un conocimiento que es adquirido en la experiencia creativa. Este tipo de conocimiento comprende, por un lado, generar y modificar el material de movimiento y, por otro, la manera cómo el coreógrafo se relaciona con los bailarines y define la estructura de los demás elementos que intervienen en la creación. Si bien existen algunas estructuras establecidas para realizar una coreografía, esta no puede ser considerada como una actividad ordinaria con una ruta pautada, en tanto la intención o el propósito de la creación es distinto según las circunstancias en las que se desarrolle el proceso de creación (Pakes, 2009).

En este sentido, considerar la creación como un proceso que requiere un conocimiento obtenido en la práctica (Pakes, 2009), y que es tanto consciente como intuitivo (Hamalainen, 2009), abre diferentes posibilidades para que cada estudiante, bailarín o profesor se aproxime a ella de manera distinta y con una percepción del cuerpo siempre diferente. Por ejemplo, Merce Cunningham utilizaba juegos de azar para alterar los patrones de movimiento inconscientes de sus bailarines y así generar nuevas combinaciones y posibilidades para la composición del cuerpo en relación con el espacio (Suquet, 2006). En esa misma línea, Trisha Brown, alumna de Merce Cunningham, se interesó por explorar diferentes posibilidades para modificar la percepción del cuerpo; así las creaciones de la coreógrafa mostraban a sus bailarines elevándose, atravesando o escalando de distintas formas la arquitectura de un lugar específico (Goldberg, 2011). En el caso de Jerome Bel, quien se describe a sí mismo como “realizador”, más no “coreógrafo”, este se interesa en los conceptos e ideas que nutren de significado a sus piezas y, de este modo, los métodos para la composición, comprendidos más allá de la manipulación de pasos y secuencias, varían en cada una de sus obras (Burt, 2011, p. 2). Más aún, es común encontrar que un



mismo coreógrafo o artista cuenta con más de una forma de abordar la creación. En ese sentido, Burrows (2010), en *El manual de un coreógrafo* muestra a través de sus anotaciones cómo su formación como coreógrafo fue alimentada por experiencias siendo parte o asistiendo diferentes procesos creativos dirigidos por otros artistas. El autor presenta más de una opción para desarrollar el proceso de creación: como el desencadenamiento de las acciones a partir de un interés establecido para iniciar el proceso creativo o el trabajo por separado de cada una de las partes de la creación que obtendrá un orden solo al final del proceso. Como señala Burrows (2010), la importancia de reconocer esta diversidad de opciones para aproximarse a la creación recae en encontrar y formar la manera particular para crear de cada artista.

La presente investigación se ubica en esa problemática: no existe una metodología específica para la creación en danza; es decir, no se ha establecido una forma única y válida para la articulación o estructuración de una obra o una pieza de danza. Por el contrario, a través de los trabajos de diferentes coreógrafos se reconoce diversas maneras de aproximarse a la creación que responden a motivaciones singulares, distintas percepciones del cuerpo y de concebir la danza en su proceso de creación. Como menciona Louppe (2011), toda obra de arte contiene una cierta cantidad de factores que determinan su creación y que, en conjunto, constituyen su “poética” (p. 23). Este punto de vista enfatiza la importancia de conocer las razones que fundamentan las decisiones que se toma, en torno a la creación de una pieza de danza. Por ejemplo, indagar sobre el origen o punto de partida para la realización de una coreografía, las motivaciones para iniciar con aquella idea principal y cómo se estructuran los distintos momentos de la obra. Para Louppe (2011), los aspectos mencionados van de la mano con la construcción de un imaginario que sirve de hilo conductor en el proceso de elaboración de una obra de danza que, a la misma vez, dialoga con las distintas transformaciones que ocurren en el proceso de creación de esta. Aunque esto último dé a entender que la composición reúne distintos elementos, la creación artística busca integrar las distintas rutas que son utilizadas para configurar tales elementos, prestar atención a sus modificaciones a lo largo del proceso y, finalmente, otorgarle un significado en conjunto (Louppe, 2011). Para poner en contexto esta problemática, en el siguiente acápite se presenta el caso de la carrera de danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica (PUCP). Se espera que, a través de la presentación de este caso, la presente investigación permita reflexionar, en un nivel más amplio, sobre la creación en distintos contextos universitarios y de formación en danza.

## La práctica artística en el contexto universitario

Recientemente, en nuestro país, las carreras artísticas han sido integradas en el ámbito de la educación superior. Para León (2018), el arte, como cualquier otra disciplina que ingresa al contexto académico, transita una etapa incierta en la que explora distintas maneras de adecuarse a las nuevas exigencias universitarias. En el caso de la Danza, son dos las universidades que ofrecen educación superior en este campo de estudio, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En esta última, antes de la creación de la Facultad de Artes Escénicas, la danza era enseñada en la Escuela de Danza Contemporánea “Andanzas”, la cual otorgaba un diploma de bailarín profesional y contaba con un plan de estudios de cuatro años de carrera. En el año 2012 se creó la Facultad de Artes Escénicas (FARES), la cual incorporó la Escuela de Danza Contemporánea, la Escuela de Teatro (TUC), la Escuela de Música y la carrera de Artes Escénicas (antes parte de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación), que se convirtió en la carrera de Creación y Producción Escénica.

Actualmente, la Especialidad de Danza PUCP brinda una formación profesional que responde a las necesidades del contexto local y nacional, como es mencionado en su misión:

“Es un espacio de promoción e investigación líder de la danza en el Perú, que consolida la profesionalización de la danza a través de la respuesta a las necesidades del contexto local y nacional. Forma bailarines, coreógrafos, investigadores, con las competencias y creatividad necesarias para poder responder a las necesidades culturales del contexto local y nacional en el que los egresados se desenvuelvan” (PUCP, s/f).

De este modo, la Especialidad de Danza PUCP se suma al conjunto de universidades y centros educativos superiores, en el mundo, que apuestan por impulsar una investigación a través de la creación escénica. Siguiendo esta línea, en el perfil del egresado de la especialidad, se menciona:

“El profesional en danza egresado de nuestra especialidad investiga durante y en su práctica, desarrollando una línea de investigación personal a través de la creación escénica. Nuestro egresado comunica a través del cuerpo, habiendo desarrollado un lenguaje corporal para la interpretación y su cuerpo como medio comunicativo. Asimismo, el profesional en danza es un artista autogestionado, que despliega habilidades para la sostenibilidad de la danza en nuestro contexto, optando por un compromiso ético-social para con su profesión, comprometiéndose con la transmisión del valor y la función de la danza para la sociedad” (FARES, 2016).



Consecuentemente, la Especialidad de Danza ofrece una formación que, además de brindar un entrenamiento técnico y reflexivo constante en danza contemporánea, ofrece un espacio para la investigación a través de la práctica. Los cursos obligatorios como el de Técnica de Danza, se describen en la sumilla como cursos prácticos en los que “se busca un manejo de la técnica con eficacia”, que involucra la aplicación y entendimiento gradual de principios de movimiento específicos de la danza contemporánea (PUCP, s/f). Por otro lado, cursos como Exploración Corporal, Improvisación, y Composición Coreográfica, también obligatorios, tienen como objetivo desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes de manera individual y grupal, en torno a la generación del movimiento propio y “la composición y la adquisición de distintas herramientas para la creación instantánea” (PUCP, s/f).

Finalmente, los cursos de Laboratorio de Investigación y Creación, así como Proyecto Final se centran en la investigación sobre un tema específico a través de la creación escénica. El primer curso “introduce a los estudiantes en la investigación para la creación en danza y en la traducción visual de sus hallazgos” (PUCP, s/f); esto es, busca que los estudiantes integren los resultados de su búsqueda para, finalmente, crear una pieza visual. En el segundo curso, cada estudiante “basándose en sus exploraciones prácticas durante el ciclo (...) encontrará su tema de investigación, planteará y delimitará objetivos y preguntas que guíen el ejercicio creativo, lo cuestionen y reflexionen” (PUCP, s/f). De esta manera, este curso promueve la integración de los conocimientos teóricos y prácticos para una reflexión que, posteriormente, será fundamentada en una tesis.

Es así como la formación en la carrera de Danza en esta universidad se presenta como una diferente a la de escuelas, academias de danza o a la formación en talleres independientes. Si bien las personas que se dedican a la danza fuera del contexto universitario investigan un tema o interés en particular a través de su práctica, este tipo de investigaciones solo “responden al deseo de saber inherente a toda actividad humana” (León, 2018, p.34). Según la Guía de Investigación en Arte y Diseño (PUCP, 2017), existen ciertos criterios que vinculan directamente a la investigación con la práctica artística. Este trabajo demanda una articulación entre la teoría y la práctica que permita que los proyectos artísticos cuenten con objetivos claros. Surge así la pregunta ¿de qué manera se concibe la creación escénica en danza como investigación dentro de los parámetros de la universidad? Para situar esta interrogante en el contexto universitario actual, en los siguientes acápite se presentará algunas ideas sobre la investigación en las artes en la universidad y la experiencia de la creación en la educación en danza.

## Investigación artística en la universidad

Según Evert y Peters (2013), desde inicios del siglo XIX se empieza a pensar en el trabajo artístico como investigación. Este pensamiento ha desencadenado, en los últimos años, comprender el arte como investigación que desarrolla tanto la práctica como la teoría (Evert & Peters, 2013). Para Ballón (2018), existe “[...] una fina, pero contundente distinción entre el arte e investigación artística” (2018, p.7). Esta diferenciación tiene que ver con la cantidad de cuestionamientos y debates acerca de las metodologías existentes en los últimos años, tanto para la investigación artística, como para evaluarla en el ámbito académico, además de considerar el carácter ético de su desarrollo (Ballón, 2018). De este modo, la autora sostiene que la investigación artística es, hasta la actualidad, un tema de discusión inagotable, principalmente, en países de Europa.

Por otra parte, Borgdorff (2012), sostiene que la investigación artística puede ser distinguida por su objeto de estudio. Así, propone tres tipos de investigación artística que responden al carácter epistemológico, ontológico y metodológico de esta: la investigación *sobre*, *para* y *en* las artes. La investigación *sobre* el arte busca entender las manifestaciones y el sentido de la producción artística desde una perspectiva teórica, la investigación *para* las artes es aquella que tiene el objetivo desarrollar una utilidad en función al arte y, por último, la investigación *en* las artes no distingue una separación entre el sujeto (investigador) y el objeto de estudio (práctica artística), esta relación es vital tanto para el proceso como para las reflexiones finales de la investigación. Establecer estas distinciones, según Borgdorff, tiene un propósito “heurístico” ya que, “en la práctica, tanto la definición del objeto de estudio, el conocimiento que involucra y los métodos para acceder a esta, se encuentran entrelazados” (2012, p. 31). De este modo, es preciso mencionar que la Facultad de Artes Escénicas se basa en las ideas principales planteadas por Borgdorff (2012) para definir su propia línea de investigación académica y proponer dos vías para esta: la investigación *desde* y *sobre* las artes. Por un lado, en la investigación desde las artes, el conocimiento surge de los procesos y resultados en el campo de la creación escénica; de otro lado, en la investigación sobre las artes se utiliza diferentes métodos, en su mayoría provenientes del campo de las humanidades o ciencias sociales, para explorar diversas experiencias dentro de las artes escénicas. Así se busca eliminar el pensamiento tradicional que contrapone el arte y la ciencia y, consecuentemente, permite aproximarnos a la investigación desde la integración de la teoría y la práctica (FARES, 2019).

Comprender de qué manera interactúan la práctica artística y la reflexión teórica es fundamental para entender la investigación artística (Borgdorff, 2012). Según Brandstetter y

Klein (2013), la relación entre la teoría y la práctica se ha caracterizado por no ser clara, ya que involucra conocer lo tradicionalmente concebido como teoría y repensar lo que se entiende como práctica en sí misma. Borgdorff (2012) ofrece tres diferentes perspectivas (instrumental, interpretativa e inmanente) para explicar la relación entre la teoría y la práctica. De ellas, la perspectiva inmanente y la performativa son esenciales para comprender la investigación basada en la práctica o investigación en las artes (Borgdorff, 2012). Las perspectivas inmanente y performativa establecen la teoría y la práctica como dos elementos inseparables: “[...] toda acción humana está impregnada de teoría [...] no existen prácticas ni materiales en las artes que no estén saturadas de experiencias, historias o creencias” (2012, p.21). De esta manera, el autor advierte que realizar una oposición entre la teoría y la práctica sería ir en contra de la naturaleza del conocimiento que produce el arte.

Adicionalmente, el autor distingue tres elementos clave en la investigación artística, el *objeto* como el producto artístico, el *proceso*, como la etapa de creación, ensayo o manipulación, y el *contexto*, como el ámbito cultural e histórico en el que es expuesto a un público determinado (2012, p. 42). El objeto, el proceso y el contexto se interrelacionan para construir el conocimiento que genera el arte (Borgdorff, 2012). Así, se reconoce la importancia de profundizar no solo en la relación entre el investigador y su proceso de creación, sino en las reflexiones que se dan en base al contexto en el que el artista ejerce su práctica. En el caso de la danza, Valladares (2017) plantea que concebir la práctica artística dentro de la universidad modifica la percepción de un conocimiento exclusivamente racional y genera, principalmente, nuevas posibilidades para entender la relación de la teoría (lo tradicionalmente entendido como académico), con la práctica (lo usualmente entendido como “corpóreo”). De este modo, el conocimiento que genera la investigación a través de la práctica en danza reconoce al “sujeto-cuerpo” que hace uso de su “subjetividad e intersubjetividad”, aspectos necesarios para la etapa de reflexión crítica dentro del proceso creativo (2017, p.131).

Al respecto, León (2018) coincide en que el conocimiento generado por el arte ha sido considerado opuesto a la objetividad de la ciencia y, a partir de ello, también ha sido cuestionado a lo largo de la historia.

“[...] la cerrada identificación del arte con las dimensiones subjetivas de la intuición, la sensibilidad, los sentimientos y la expresividad es la principal razón que ha impedido que la creación artística también pueda ser comprendida como un proceso de investigación particular destinado a producir una forma singular de conocimiento” (2018, p. 19).

De aquí que, en la actualidad, la relación entre la práctica artística y la investigación no sea comúnmente aceptada. Así, es relevante reconocer que los beneficios de integrar las carreras artísticas a la universidad: además de impulsar la profesionalización de las artes, contribuyen en darle una suerte de direccionalidad a los procesos de creación (León, 2018). Esto último, según el autor, no debería impedir que la esencia intuitiva y experimental de los procesos de creación se exprese, sino que, por el contrario, orientaría las prácticas artísticas hacia la investigación y ofrecería estrategias para sistematizar su desarrollo y reflexión. Al ser la investigación artística un campo que “aún no goza de legitimidad” se comprende a la universidad como un espacio en el que tanto estudiantes como profesores comparten herramientas o métodos para la creación en la experiencia, en un campo en el que no existen metodologías fijas (Ballón, 2018, p. 7).

Para Valladares (2017), en los últimos años, la investigación artística se ha expandido en los países de Latinoamérica, en los cuales se observa diferentes propuestas a través de la producción de trabajos artísticos y publicaciones formales sobre estos. De esta manera, la práctica artística no solo se enfoca en la enseñanza de una técnica específica, sino que a través de esta se establece recursos para su reflexión. Esto coincide con lo mencionado en la parte introductoria por autores como Rowell (2009) y Butterworth (2009), quienes reconocen la importancia de comprender una educación en danza que relacione la teoría y la práctica a favor de incentivar el análisis y comprensión de los procesos de creación, independientemente si el estudiante desea desarrollarse como intérprete, coreógrafo o profesor. Valladares (2017) señala que el trabajo reflexivo y crítico es introducido en las clases de creación o composición coreográfica en carreras de Danza. Esto permite a los estudiantes ser conscientes del conocimiento inmerso en su práctica, a través del uso de recursos como la evaluación y la autoevaluación, y consecuentemente, ayuda a los alumnos a encontrar una manera particular de bailar.

“El conocimiento de la danza comprende no solo el hacer o el pensar la práctica, también integra el análisis, la reflexión crítica, la investigación y la evaluación acerca de cómo se hace. Estas acciones no se dan por separado, funcionan como un todo que se encuentra en el ejercicio de la práctica de los procesos creativos y que son marcados por la búsqueda de los estilos personales de movimiento” (2017, p.130).

Es así como la autora afirma que el proceso de creación encuentra en la práctica las estrategias que necesita; es por ello por lo que no puede desligarse de esta. La relación entre la investigación y el producto artístico genera una constante reformulación tanto del material de movimiento, como de las pautas de improvisación u otros métodos utilizados por profesionales de otras disciplinas artísticas. De esta forma, la creación en danza se



comprende como un proceso interdisciplinario en el que, comúnmente, la idea o tema de investigación se modifica en la práctica: en las sesiones de exploración, ensayo y edición del material de movimiento. Esto último con el objetivo de encontrar coherencia entre los recursos que se utilizan para la creación y el producto escénico final (Valladares, 2017).

Para Barragán (2018), la universidad también tiene como objetivo fomentar la reflexión en los estudiantes y la profundización en las áreas de estudio en las que se desarrollen. Para ello, el autor sostiene que es imprescindible que se genere diversas experiencias, para promover tal reflexión, con y a través del trabajo realizado por los estudiantes. En el caso de la danza, su educación no se reduce a la memorización o reproducción de distintos movimientos, sino que las relaciones interpersonales entre bailarines, profesores, coreógrafos, técnicos de escenografía, entre otros se convierten en factores esenciales para la práctica en danza, tanto en el proceso de creación, como en otros ámbitos vinculados con su enseñanza (Barragán 2018). En este sentido, es importante promover la interacción de la danza con otras disciplinas artísticas, aparentemente, cercanas a su campo de estudio (Barragán, 2018).

“La danza contemporánea en sus procesos de creación, formación e investigación; ofrece a las universidades una amplia posibilidad para el estímulo de la reflexión alrededor del cuerpo y su movimiento, sabemos que es el cuerpo el lugar donde suceden las transformaciones de los individuos y espacio común de aprendizaje, por esta razón el vínculo entre danza y universidad despierta oportunidades insospechadas de desarrollo para las actividades específicas de la universidad y la creación contemporánea” (2018, p. 5).

De esta manera, en la actualidad, los procesos de creación en danza contemporánea dentro de la universidad se caracterizan por ser espacios de “reinención constante” y, fundamentalmente, experimentales (2018, p. 196). Esta reinención también comprende la destitución de los roles establecidos históricamente en la creación escénica: el intérprete tiene participación en la creación, al igual que el coreógrafo. Esto último debido a que los procesos de creación también cumplen una función pedagógica, en la que al estudiante se le exige una participación constante, a través de la cual nutre su formación profesional como bailarín y creador (Barragán, 2018). En la siguiente sección se profundizará en la relación entre el proceso de creación y la educación en danza.

## **La experiencia de crear en la educación en danza**

Valladares (2017) y Barragán (2018) hacen referencia a la experiencia en la que el proceso de creación, al estar inscrito en el ámbito académico de la universidad, es utilizado para la



enseñanza de habilidades y técnicas de composición. Los estudiantes, además de observar, proponen nuevas ideas en base a la forma de crear del coreógrafo. Esta forma de aproximarse a la educación coincide en algunos aspectos con una metodología llamada “enseñanza y aprendizaje basada en el recurso”, la cual comenzó a consolidarse hacia fines del siglo XX (Smith-Autard: 2009, p. 91). La autora señala que tal metodología fue considerada como parte de un modelo de educación que se gestó, en la mencionada época, en diferentes países de Europa y Estados Unidos. Asimismo, se reconoce ciertas características en la enseñanza que fueron tomadas de la propuesta de Rudolph Laban, quien estimulaba a sus estudiantes a explorar su movimiento de una manera creativa a través de diferentes ejercicios en clase (Smith-Autard, 2009). Este tipo de enseñanza involucra que los estudiantes observen y analicen el trabajo de otros coreógrafos, para luego aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de sus propios problemas al momento de crear y utilizar las mismas herramientas o también modificarlas en el desarrollo de la composición (Smith-Autard, 2009).

Para la autora, las capacidades técnicas y reflexivas necesitan ser entrenadas en la práctica, ya que es así como se logra una composición significativa y creativa en el desarrollo del proceso de creación. Tales capacidades pueden ser reconocidas y potenciadas por los bailarines en diferentes etapas de su formación o dentro de algún proceso de creación (Smith-Autard, 2009). Hamalainen (2009), habla acerca de los medios en los que se crea la danza: mientras los bailarines experimentan la creación como un proceso en el que se dejan afectar por distintos estímulos, el público también la experimenta a través de sus sentidos. La creación de la pieza, según el autor, permite pensarla como un material visual que involucra el uso de las capacidades creativas, técnicas o expresivas a disposición de la coreografía.

Para Pakes (2009), la coreografía se encuentra dentro de una dimensión creativa que trasciende a una actividad cotidiana, a pesar de que los principios utilizados para crearla no se encuentran, por lo general, claramente definidos. Según la autora, el proceso de creación de una coreografía responde a un tipo de conocimiento, “el conocimiento del cómo”, descrito como el conocimiento que solo es posible de adquirir en la práctica (p. 11). En otras palabras, la coreografía es una de esas situaciones en las que el creador, a través del razonamiento intuitivo, pone a prueba conocimientos sobre la manera en la que él mismo edita y manipula el material de movimiento, cómo se relaciona con los bailarines y de qué forma articula los elementos básicos para la composición de la pieza (Pakes, 2009).

Si bien no existe una forma específica sobre cómo se debe llevar a cabo un proceso de creación, en un esfuerzo por sistematizar propuestas de distintos coreógrafos, Lavender (2009) identifica diferentes aproximaciones y principios de la creación que denomina “operaciones creativas” (p. 73). Las cuatro operaciones creativas (improvisación, evolución, evaluación y asimilación) cuentan con una secuencialidad. En primer lugar, la generación de movimiento es provocada por el coreógrafo a través de distintos métodos de improvisación. Luego, el material de movimiento será modificado en la evolución. Posteriormente, en la evaluación se reflexionará sobre los avances hasta ese momento y se considerará nuevas alternativas de creación. Finalmente, a través de la asimilación se establecerá algunas decisiones respecto a lo que será la puesta en escena.

De esta forma, el autor se refiere a estas operaciones como las principales acciones que los coreógrafos suelen realizar, pero, claramente, no son las únicas. Asimismo, enfatiza la importancia de la intención del coreógrafo, ya que es el factor en el que recaen las operaciones mencionadas. La intención también es descrita como el motivo para la creación del coreógrafo; esta puede mantenerse o cambiar en el transcurso del proceso de creación. Asimismo, la intención del coreógrafo puede -pero no debe- ser comprensible o lógica en su totalidad, ya que la importancia de establecer una intención es mantener enfocadas las acciones, recursos o estrategias utilizadas para la creación (Lavender, 2009).

Para Torrents y Castañer (2009), una de las estrategias utilizadas para la creación coreográfica es la metodología basada en la expresión corporal. Los autores hablan acerca de la capacidad natural para responder o interactuar frente a diferentes estímulos. Estos estímulos pueden estar en relación con un objeto, una consigna o los participantes de la improvisación. De esta manera, se busca potenciar la creatividad para la generación de movimiento y generar, cada vez, más respuestas diferentes a cada tipo de estímulo. La interacción con personas será el estímulo que genere las respuestas más variadas entre sí (Torrents & Castañer 2009). En relación con las consignas, dadas por el coreógrafo o profesor, existen diferentes categorías distinguidas por los autores: metáforas, ideas y conceptos, descripciones, representaciones, etc. Por último, los objetos como generación de respuestas son, en su mayoría, estímulos sensoriales y kinestésicos, los cuales atraviesan diferentes etapas según el trabajo que realicen (Torrents & Castañer, 2009). Es así como resulta importante pensar en cómo los distintos estímulos mencionados son impartidos y dirigidos en la improvisación.

Para Blom y Chaplin (1998), la coreografía es una oportunidad para enseñar en la práctica. En otras palabras, el coreógrafo enseña a sus estudiantes a crear a través del ejercicio de composición. De aquí que el proceso de creación se perciba como un espacio en el que el

profesor o coreógrafo brinda herramientas para enfrentar la creación e incentiva a los alumnos a utilizarlas en sus propios procesos de creación o a modificarlas de ser necesario. Asimismo, para los autores la improvisación sirve para preparar mental y físicamente a los bailarines. Las instrucciones o ideas para la improvisación, brindadas por el profesor, definen el elemento coreográfico al que se deberá poner atención. De este modo, “la improvisación emerge como una respuesta de movimientos internos hacia una imagen, idea o estímulo sensorial” (Blom & Chaplin, 1998, p. 6). La improvisación, como un método para la creación, interrelaciona la ejecución con el lado creativo de los bailarines que exploran movimientos espontáneos según cada estímulo sugerido. Este tipo de aprendizaje involucra una experiencia que es analizada y evaluada, por los alumnos, dentro del proceso de creación.

Blom y Chaplin (1998) explican que el aprendizaje a través de la improvisación se extiende a discusiones grupales acerca de lo sucedido en la práctica, al finalizar cada sesión de ensayo: “en la medida que los estudiantes improvisen más, compongan más, y escuchen los comentarios e ideas de otras personas, ganarán una perspectiva más amplia y añadirán una objetividad a su propio entendimiento y observación final” (p. 211). De esta forma, analizar y realizar el ejercicio constante de verbalizar los elementos principales para la creación le otorga un significado al estudio de la coreografía, en tanto genere nuevas posibilidades y cuestionamientos para trabajos futuros (Blom y Chaplin, 1998).

Finalmente, los autores enfatizan que, además de la importancia de saber qué y cómo enseñar diferentes conceptos de creación, es crucial establecer un ambiente en el que los estudiantes puedan confiar en ellos mismos y en la persona a cargo de su enseñanza. Esto último, involucra que el profesor como líder de la creación no juzgue o critique el desenvolvimiento del alumno, sino que, por el contrario, pueda dar retroalimentaciones sobre su desempeño de manera constructiva. Este tipo de relación es vital tanto para el aprendizaje del alumno para el desarrollo de la creación ya que favorece la discusión crítica sobre el trabajo que se está realizando (Blom & Chaplin, 1998). Por este motivo, es sumamente importante incentivar el aprendizaje autónomo en los estudiantes con el objetivo de potenciar las capacidades necesarias para el desarrollo de sus propias creaciones.

Burrows (2010) señala que la relación entre los integrantes de un proceso de creación es compleja en tanto abarca distintos cuestionamientos acerca del control, la propiedad y el trabajo colaborativo. Para este autor, es común que, en algunos casos, se suele atribuir un rol específico al coreógrafo, como creador de la idea principal del proyecto, y al bailarín, como traductor y ejecutor de esas ideas. ¿Es correcta esta definición para el bailarín que también crea y aporta ideas para la creación? ¿En qué medida resulta beneficioso asumir

roles determinados dentro del proceso de creación? Para el autor, las jerarquías existentes en la relación coreógrafo-bailarín tienen, en algunas ocasiones, repercusiones negativas:

“En momentos de estrés en los ensayos es fácil para nosotros adoptar posiciones habituales que refuerzan jerarquías negativas. El coreógrafo se desliza fácilmente en el rol de profesor controlador y el bailarín asume la resistencia pasiva de un estudiante, cada uno provocando al otro en un ciclo difícil de romper” (2010, p. 204).

Desde la fundación de la Judson Church desaparecer estas jerarquías ha representado un gran esfuerzo (Burrows, 2010). Judson Church fue un colectivo que reunió a diferentes artistas de distintas disciplinas artísticas, desde bailarines, músicos a artistas plásticos y visuales, entre otros. Según Banes (1982), Rober Dunn fue el principal profesor de coreografía y en 1962 junto a otros coreógrafos reconocidos, como Merce Cunningham, Steve Paxton, Ivonne Rainer y Anna Halprin, iniciaron una propuesta singular que serviría para la futura consolidación de la danza posmoderna. En la Judson Dance Theatre el aprendizaje era impartido desde una relación horizontal. No existía una estética grupal ya que la exploración y la libertad en la manera de crear y presentar los trabajos era esencial. En este centro también se realizaban presentaciones abiertas al público y uno de los objetivos principales de dichos eventos era darle la oportunidad a los artistas para experimentar las responsabilidades tanto de intérpretes como de coreógrafos. En estas presentaciones no existían jerarquías, en tanto todos los artistas eran descritos como ‘participantes’ en diferentes situaciones, según el trabajo artístico que desarrollaban durante los meses de ensayo. Para Dempster (2008), el periodo en el que los artistas de la Judson Church comenzaron a desarrollar sus propuestas ha impactado en las prácticas coreográficas hasta la actualidad. La coreografía, según la autora, se convirtió en “un acto de percepción, en el cual, el intérprete y el público asistían a la experiencia del movimiento juntos” (2008, p. 27).

Las diferentes nociones de la coreografía descritas por los autores coinciden en que el proceso de creación si bien es consciente de un producto final, este no siempre es su fin. Por el contrario, el trabajo artístico se encuentra en una transformación constante en la que el análisis de las decisiones tomadas en el proceso cobra un mayor valor. Además, si bien las experiencias de creación de los coreógrafos mencionados cuentan con distintos enfoques, motivaciones o puntos de partida no siempre definidos, queda claro que existen reglas, estructuras y métodos que son reconocibles y transferibles por distintos medios en el proceso de aprendizaje. De aquí, se reconoce a la gran diversidad de maneras de aproximarse a la creación en danza como la problemática central en el presente estudio. Resulta importante indagar cómo los alumnos de una carrera de danza se enfrentan

actualmente al proceso de crear. Esto último, se considera un primer paso para comprender de qué forma los procesos de creación se desarrollan e identificar sus aspectos más importantes. De esta forma, el interés del presente estudio es identificar y describir de qué manera el estudiante comprende su participación no solo dentro de sus propias creaciones, sino también dentro de proyectos dirigidos por otros coreógrafos. A partir de la información brindada por los estudiantes se busca entender de qué manera las experiencias en los procesos de creación podrían vincularse con la formación de estudiantes de danza.





# METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo pues se centra en la ampliación y profundización de la información desde la perspectiva de un grupo específico de alumnos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se basó en la propia experiencia en formación en danza de la autora y la revisión de literatura apropiada para plantear el tema, pregunta y objetivos de la investigación. Se utilizó como método o herramienta de recolección de datos las entrevistas abiertas, aplicadas de manera rigurosa y coherente con la aproximación cualitativa de este estudio (Collingridge y Gantt, 2008). A través de la descripción y comparación de las diferentes experiencias en los procesos de creación en danza contemporánea de los participantes se reconoce el valor de esta investigación y se ofrece una interpretación de esta realidad en particular.

En la siguiente sección se describirá a los participantes, se explicará los criterios de selección y se mencionará las técnicas de recolección de información y el procedimiento que se llevó a cabo para el presente estudio.

## **Descripción de participantes**

El grupo de estudiantes seleccionados para las entrevistas y la institución fueron escogidos intencionalmente debido a su accesibilidad. En la Especialidad de Danza PUCP los alumnos pueden realizar prácticas preprofesionales desde el tercer año de carrera para graduarse (FARES, 2017). Las actividades que el alumno puede realizar como prácticas preprofesionales van desde ser voluntario, asistente o intérprete en un proceso de creación dirigido por un coreógrafo o institución reconocidos. Además, los alumnos de diferentes años de carrera pueden y son parte de procesos de creación en montajes dirigidos tanto por profesores de la misma Facultad, por otros alumnos de la misma Especialidad de Danza o de otras especialidades pertenecientes a la Facultad de Artes Escénicas. De esta forma, son diversos los procesos de creación y diversas las maneras en las que estos encuentros se realizan, por lo que el foco de la presente investigación estará en profundizar en las distintas experiencias del grupo de alumnos seleccionados, a lo largo de su formación. Dicho eso, se seleccionó a los alumnos de último año de la carrera de Danza debido a que cuentan con más experiencia en el campo de la creación dentro de su formación universitaria, a diferencia de alumnos de primer o segundo año de carrera, quienes aún no pueden realizar prácticas preprofesionales y cuentan con menos años de estudio.

Los alumnos que aceptaron ser parte de esta investigación fueron 11 de los 13 inscritos en el curso de Técnica de Danza del nivel 10 de la Especialidad de Danza. Los entrevistados tenían entre 21 y 25 años de edad cuando fueron parte del estudio. Los participantes firmaron un consentimiento antes de realizar las entrevistas, mediante el cual se les informó claramente el tema y objetivo de la investigación enfatizando el aporte de su colaboración voluntaria (Ver Anexo 1: Ficha de consentimiento informado); se explicó que la entrevista sería anónima. Se les pidió llenar un cuestionario para indicar sus datos personales y se recogió algunos datos adicionales requeridos para la investigación (Ver Anexo 2: Ficha de datos de participantes).

### **Técnica de recolección de información**

Con el objetivo de comprender cómo se vinculan las experiencias en los procesos de creación con la formación profesional del grupo seleccionado de estudiantes se decidió utilizar las entrevistas cualitativas. Como menciona Kvale (2006), las entrevistas dan la oportunidad a las personas para expresar libremente su situación de vida en particular, desde sus propias palabras, y su propia forma de ver el mundo. En ese sentido, se escogió el mencionado grupo de estudiantes para indagar sobre sus experiencias dentro de los procesos de creación de los que han sido parte durante su formación en danza. El objetivo de las preguntas realizadas fue indagar sobre las diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a la creación escénica. Estas entrevistas sirvieron para realizar algunas modificaciones finales, lo que permitió precisar el enfoque de la investigación y plantear un listado de preguntas dividido en etapas dentro del procesos de creación: inicio, desarrollo y cierre (Ver Anexo 3: Guía de entrevista).

### **Procedimiento**

La investigación inició con una búsqueda bibliográfica, para el planteamiento y sustento teórico. La revisión de textos y artículos académicos sobre distintas características de los procesos de creación brindó referentes para realizar una primera versión de la guía de entrevista. Se procedió a realizar entrevistas piloto, con esa guía, a dos alumnos del grupo seleccionado. Las entrevistas piloto fueron revisadas hasta alcanzar la estructura final de la guía de entrevista. Las entrevistas, con la guía de entrevista final, fueron realizadas en el transcurso del ciclo 2018 -2 a los 9 estudiantes inscritos en el curso Técnica de Danza. Se

respetó todos los protocolos éticos y se les aseguró la confidencialidad en el manejo de información en la presente investigación.

Se procedió a transcribir cada una de las entrevistas. La información brindada fue categorizada en seis áreas, que fueron definidas luego de revisar todas las entrevistas. Estas son a) la motivación para iniciar o ser parte de un proceso de creación, b) el punto de partida de cada proceso de creación, c) la relación que se estableció entre los integrantes del proceso creativo, d) los métodos utilizados para la creación de material de movimiento, e) las ideas sobre cómo conciben la interpretación, f) las contribuciones de las experiencias dentro de los procesos de creación en su formación como bailarines. A partir del análisis de toda la información es que se desarrollaron las reflexiones expuestas en los resultados y discusión y, finalmente, se arribó a las conclusiones de la presente investigación.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### La motivación para ser parte de los procesos de creación

Se identificó diversas razones por las que los alumnos deciden participar en distintos proyectos artísticos. Dentro ellas podemos resaltar el ganar experiencia escénica como una de las motivaciones principales (E2, E3, E5, E6, E8, E9). Para los estudiantes, ganar experiencia involucra, principalmente, buscar diferentes oportunidades en ambientes externos al ámbito académico para poner en práctica los conocimientos que reciben en las aulas de clase y, de esta manera, seguir desarrollando aquellas habilidades que desean y necesitan potenciar. A continuación, se presenta algunas de las razones de los entrevistados que dan cuenta de esta necesidad de ir ganando experiencia profesional:

E5: "(...) quería saber cómo era la experiencia de estar en una producción más grande (...) y, por ejemplo, tener un poco más de experiencia escénica que no fuera parte, o sea, que no tuviera que ver con la especialidad"

E6: "(...) creo que era la primera vez que la especialidad hacía una convocatoria así, de una experiencia semiprofesional que en verdad se sentía como una experiencia semiprofesional ¿no? porque éramos un conjunto de bailarines, en un montaje con actores, frente a un público en un evento específico entonces sí sentía que tenía bastante peso (...)"

E9: "Lo que más me interesa de una puesta en escena es la experiencia, el pisar escenarios consecutivamente y tener mayor confianza con el grupo y conmigo misma"

Lo mencionado por los entrevistados es coherente con lo planteado en la parte introductoria de esta investigación acerca de cómo son adquiridos y potenciados los conocimientos necesarios para abordar una creación escénica. Como menciona Pakes (2009), estos conocimientos no pueden, únicamente, ser enseñados teóricamente pues "responden a un saber que está encarnado en la práctica" (p.12). De este modo, es importante reconocer la intención de los estudiantes para buscar participar en distintos proyectos, dentro y fuera de la universidad, como un aspecto necesario en su formación. De tal forma, se podría decir que para los estudiantes el ganar experiencia a través de la práctica, en ambientes distintos a los cursos obligatorios de la universidad, es vital para su crecimiento como profesionales de la danza. La siguiente cita es un ejemplo de lo señalado:

E8: "(...) creo que lo que hace a un bailarín con mucha capacidad de crear y de bailar, y lo que hace crecer a un bailarín son todas las experiencias que tiene. Entonces, yo creo mucho más en un bailarín que a cada rato está buscando y haciendo, creando por todos lados (...) viendo un montón de obras aunque no le guste, teniendo ya un pensamiento crítico (...) a mí

me sirvió estar detrás de los profesores, he hecho un montón de veces tramoya hasta que me llamaron para poder estar en escena entonces me veían en escena y me llamaban. Yo creo que el bailarín que crece bastante así es porque está ahí, está presente en todo, en las obras que va a ver está presente y también en las cosas que baila”

Según lo expresado por el entrevistado (E8), se podría decir que el valor asociado a la experiencia también pasa por observar diferentes piezas de danza, desde otro rol que no es únicamente el de bailarín en la pieza, para desarrollar un criterio propio. Esto último coincide con el argumento de autores como Rowell (2009) y Butterworth (2009) para quienes es de vital importancia impulsar el análisis crítico de la danza a través de participar u observar el trabajo otros coreógrafos. Las experiencias relacionadas a la apreciación de obras de danza refuerzan el entendimiento y la comprensión, aspectos básicos en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Butterworth, 2009). Si bien tales aspectos podrían ser impulsados desde la enseñanza, se reconoce la intención de los estudiantes por apropiarse de su aprendizaje. Como lo menciona un estudiante (E3), la experiencia de iniciar creaciones en colectivo también se considera una oportunidad para continuar el proceso de aprendizaje en su formación:

E3: “(...) [mi motivación era] también como un proceso de aprendizaje de creación, [me interesaba] la creación colectiva con los demás como parte de un experimento en tu proceso de aprendizaje de tu carrera”

Por otro lado, algunos alumnos señalaron que la motivación principal para aceptar ser parte de un montaje escénico fue el interés personal por el tema o el enfoque del proyecto (E3, E5, E6, E7). En este caso, se entiende que la propuesta del proyecto o montaje escénico fue presentada antes de iniciar el proceso de creación y de convocar a las personas que participaron en este. Un ejemplo, de este caso, son los proyectos escénicos montados anualmente por la Especialidad de Danza, en los que, en la mayoría de veces, se realiza una convocatoria abierta a la comunidad PUCP. De esta manera, para algunos estudiantes es importante encontrar espacios en los que puedan explorar y desarrollar distintas formas de crear sobre temas de los que sean afines, que les causen curiosidad y que, a la misma vez, signifiquen un reto para ellos (E6).

E6: “(...) los temas de los que querían hablar me interesaban un montón ¿no? En [un proceso de creación] era el trabajo del peso, en [otro proceso de creación] tenía que ver toda esta onda de, no era específicamente teatro y danza, pero el tema que era sobre la pederastia que sí me pareció súper chévere de tratar sobre todo en el contexto universitario. En [otro proceso de creación] como hablaba de las emociones y cómo cada uno las maneja, o sea, sentí que ese trabajo iba a ser bastante personal, pero sentía que era un reto también”



E5: “(...) era como experimentar esta idea de generar movimiento para la música y en respuesta clara a una canción y no como en otros casos que simplemente era: ‘bueno hay que buscar una canción que le vaya a esta coreografía y esperemos que funcione’. Yo nunca he sido muy musical en ese aspecto entonces me interesaba ver cómo podía ser ese proceso”

E7: “(...) [me interesó] más por un tema de la danza, de una forma de ver la danza que yo también estaba de acuerdo, entonces me dijeron: ‘mira esto es lo que quiero tratar, ¿estás interesada o no?’ entonces fue como ‘sí, claro que sí’”

Aparte de los espacios en las horas de clase, que ofrecen los distintos cursos en la Especialidad de danza, alumnos de diferentes años toman la iniciativa de realizar creaciones individuales y en colectivo. En este caso, el interés por generar propuestas creativas por parte de los alumnos es impulsado por inquietudes personales. De esta forma, podemos identificar que otra motivación es la necesidad de realizar una creación propia (E8, E7), la cual, en algunas ocasiones reúne a personas que deseen explorar sobre los intereses que encuentran en común:

E8: “(...) tenía la motivación de yo querer presentar algo por querer presentarlo, por tener la motivación de yo crear algo desde mi perspectiva y crearlo de la nada ¿no?, con una idea que surgía en el momento. De ahí, mis procesos colectivos (...) tenemos esta necesidad de crear algo propio, justo venía como acercándose nuestro aniversario y queríamos tener ya una pieza, entonces juntos comenzamos a generar ideas (...)”

En menor medida, los estudiantes mencionaron que su motivación para ser parte de una propuesta escénica es saber que será dirigido por un alumno de otra especialidad (E1, E4). De esta manera, podemos resaltar la disposición de los estudiantes para intercambiar información entre distintas especialidades dentro de la Facultad de Artes Escénicas. Es así que se puede reconocer una tendencia a las propuestas interdisciplinarias, como mencionaba Valladares (2017), creaciones en las que se reconoce el uso de recursos de diferentes disciplinas artísticas. Es preciso resaltar que, si bien estas colaboraciones se dan por iniciativa de los mismos alumnos, también existen cursos como Dirección en la Especialidad de Creación y Producción Escénica, y Taller de Composición en el caso de la Especialidad de Música, que promueven dichas interacciones. De aquí que sea necesario reflexionar de qué forma está siendo pensada la educación en danza, tomando en cuenta la cercanía entre las diferentes especialidades de una misma facultad y cómo, finalmente, esto incentiva la utilización de diferentes recursos para la creación escénica.

Otros alumnos mencionan no tener una motivación mayor para realizar algunas creaciones que no sean la de aprobar el curso, completar horas de prácticas preprofesionales (E5, E6),

ayudar a un compañero con una tarea académica (E4) y, por último, en el caso de un estudiante (E2), generar recursos económicos. De aquí, llama la atención esta serie de motivaciones que responderían más a un tipo de motivación extrínseca del estudiante (por recompensas externas), que al deseo intrínseco de bailar o crear por el propio interés en su carrera. Finalmente, se sugiere reflexionar sobre cómo tal dificultad podría afectar su desempeño en distintos proyectos a futuro, puesto que los estudiantes se encuentran a puertas de egresar de la carrera de danza.

A continuación, se presenta el siguiente gráfico que resume la información brindada en esta sección sobre las principales motivaciones de los estudiantes para iniciar un proceso de creación:

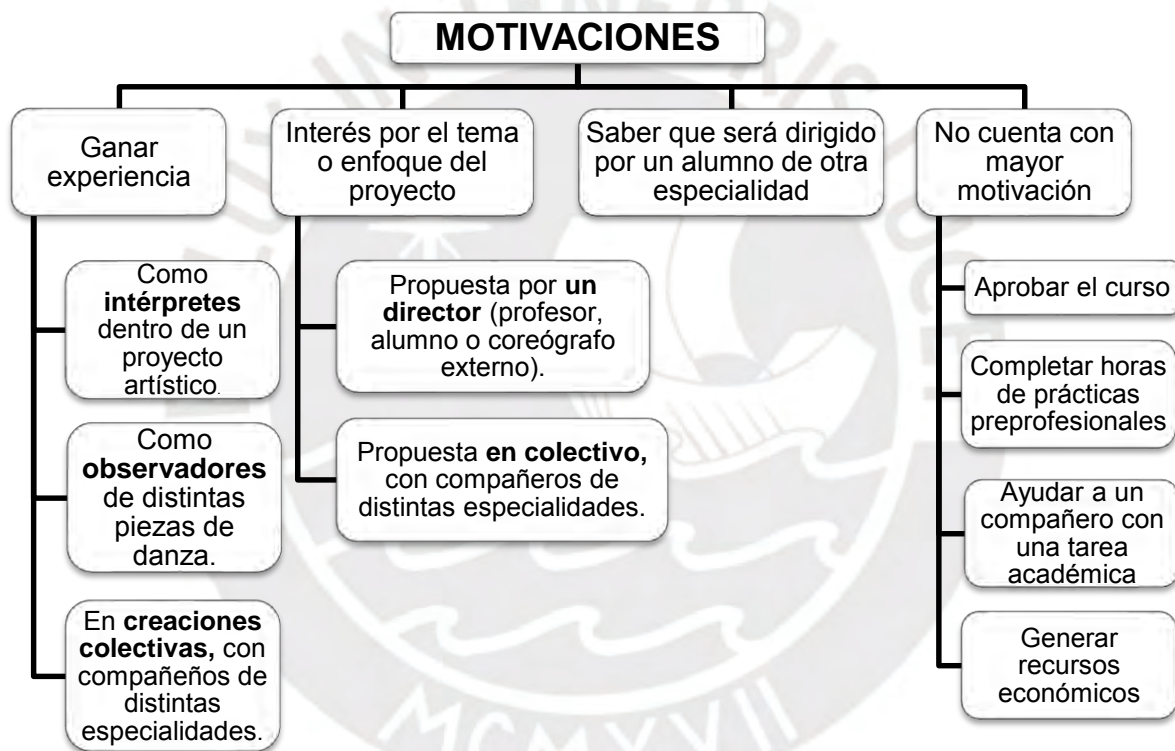


Figura 1: Motivaciones para iniciar los procesos de creación

### El punto de partida del proceso de creación

Dentro de esta sección, se pudo distinguir dos puntos de partida para los procesos de creación. El primero, crear a partir de un tema o una inquietud del director. Cuando se genera la creación de esta manera se usa distintos métodos para investigar sobre la idea preconcebida. El segundo, tiene que ver con desarrollar el proceso de creación de manera inversa; es decir, usar los métodos como punto de partida para descubrir durante el proceso lo que será el tema de la creación. No obstante, se entiende que los procesos de creación

que parten de una idea o un tema son, en su mayoría, flexibles y pueden sufrir modificaciones en el camino. Cuando no existe tal idea de inicio, los métodos son utilizados para descubrir, aclarar o profundizar sobre lo que se desea mostrar o representar en la creación.

En el primer caso, para aquellos que inician la creación con un tema delimitado, más de la mitad de los alumnos entrevistados coincidieron en haber participado en procesos en los que se abordaron problemáticas sociales. Por ejemplo, la violencia de género, creencias sobre la masculinidad, la pederastia o la discapacidad física (E2, E3, E5, E7, E8). A continuación, se mostrarán citas que dan cuenta de ello.

E2: “Creo que todas las exploraciones tenían como un tema muy fuerte que era el de la mujer, entonces la improvisación final tuvo como partes entre un encuentro entre todos y de una manera representar los testimonios”

E8: “(...) era toda la problemática que tenemos con los hombres que no afrontan su vulnerabilidad con relación a la mujer, entonces en base a estas ideas que tenían estos directores claro yo aportaba ideas para el proceso creativo”

E3: “(...) en el caso de [un proyecto específico] ya se tiene como una temática de violencia de género, entonces ya se sabe qué va a ser a diferencia de [otro proyecto] que sí fue una creación súper personal y de intereses que te mueven”

Estos procesos de creación son caracterizados, según tres de los entrevistados (E3, E5, E7), por establecer un vínculo entre los integrantes. Para generar dichos vínculos se proponen diferentes dinámicas grupales. Entre ellas, ejercicios de confianza, como, por ejemplo, guiar a un compañero que camina a ciegas (E3), intercambiar experiencias personales o, en otros casos, organizar juegos entre los integrantes (E7, E5). Aunque en la mayoría de los casos, estas actividades previas no sean mostradas o utilizadas para la construcción de la puesta en escena, sí son importantes para decidir cómo se abordará el proceso de creación.

E5: “Claro, para empezar, había un momento en el que se quería generar confianza en el grupo entonces hablábamos de nuestras experiencias, luego hacíamos juegos, algunas veces hicimos juegos, así como ‘siete pecados’, cosas así, ‘chapadas’, (...) en retrospectiva era para eso, para mí tiene más sentido verlos como ejercicios de generación de confianza porque no nos conocíamos mucho”

E7: “(...) lo primero era entablar confianza, no solamente con tu director, sino con los mismos colegas, o sea, con los otros intérpretes porque ibas a contar muchas cosas de tu vida que fácil nunca habías contado o no lo sacas con cualquier persona (...)”

Con respecto a las creaciones realizadas por los mismos alumnos, ya sean individuales o grupales, en las que no se cuenta con un director, los alumnos reconocen haber iniciado con una duda, pregunta o inquietud personal (E3, E7, E8, E5). Estas dudas o preguntas surgieron por exigencias de un curso, como una tarea académica (E5, E8), y también por iniciativa propia de alumnos que buscaban experimentar dirigiendo un proceso de creación por cuenta propia (E8) o crear con compañeros de distintas especialidades (E7).

E7: "(...) partí desde mi vida personal y ver si es que otras personas también pasaban por lo que yo estaba pasando ¿no? entonces me di cuenta de que cuando junté a mis bailarines, o bueno intérpretes, porque también había actores y músicos, me di cuenta de que ellos también de alguna forma pasaban por lo que yo estaba proponiendo (...)"

E8: "(...) tomé la primera idea que tenía del primer proyecto que hice, que era (...) para crear con una mirada un poco más íntima de lo que quería decir ¿no? porque (...) era un proyecto más grupal, estaba trabajando como con doce personas, más o menos, creo y en cambio [el segundo proyecto] era como un solo, era un poco más íntimo (...) estaba trabajando, como era mi proyecto final hacia una pequeña tesis, mi investigación era el arquetipo, cómo los arquetipos pueden aportar al intérprete para un proceso de creación"

E5: "(...) tenía un par de dudas con respecto a cómo generar participación de público porque un par de personas que eran cercanas a mí me había dicho que se sienten incómodas con ciertas obras que había visto y les habían pedido que participen, entonces me quedó la duda de cómo generar ese punto de participación amable que no necesariamente sea esperar a que el público participe, uno, y dos, que en todo caso no fuera tedioso estar en ese espacio en el que se pedía tu participación"

En cada una de las situaciones mencionadas por los estudiantes se puede identificar un punto de partida que involucra un trabajo reflexivo y podría, consecuentemente, convertirse en nuevos temas o preguntas que conducirán la creación. Como mencionaba Valladares (2017), estas nuevas ideas e interrogantes son las que a través del proceso de creación sirven como base de una investigación. En esta etapa el 'hacer' implica el uso de la subjetividad y la intersubjetividad de los integrantes para el análisis, la reflexión crítica del trabajo artístico (Valladares, 2017). Según lo descrito por E7, la interrogante podría girar en torno a, por ejemplo, ¿cuáles son las respuestas de un grupo de personas con diferentes ocupaciones a una misma experiencia personal descrita? Es más claro aún en el caso de E5 y E8, para quienes el proceso de creación sí pertenece a un curso contemplado en el plan de estudios de la especialidad de danza, cuyo objetivo es realizar una investigación académica. De aquí que sea importante reconocer la necesidad de una enseñanza enfocada en un ejercicio constante de reflexión a través del trabajo artístico, coherente con las exigencias académicas.



A continuación, se presenta un esquema con la información brindada sobre el primer caso:

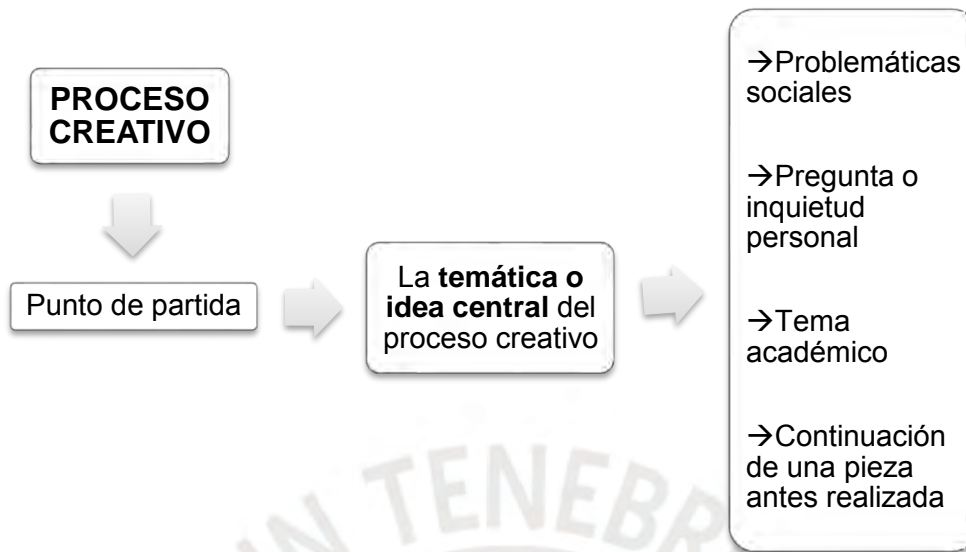


Figura 2: Cuando existe un tema o idea general para iniciar el proceso creativo

En el segundo caso, en el que no se cuenta con un punto de partida o tema específico para empezar a crear, se toma como ejemplo las creaciones individuales o grupales impulsadas por iniciativa de los alumnos. Estos procesos de creación, en su mayoría, se caracterizan por ser procesos en los que la inquietud o motivación temática no existe, no está clara o es muy general (E1, E3, E6, E2, E8). En estos casos, los estudiantes manifiestan haber enfrentado una etapa de incertidumbre (E5), momentos en los que se empezó a explorar desde una idea, pero al no tener claridad la práctica se paralizaba. Esto último, también involucra verificar si las exploraciones o ejercicios utilizados hasta ese momento realmente les sirvieron para descubrir el tema o idea del proyecto (E3). De esta forma, los procesos de creación mencionados también involucran un arduo ejercicio mental, pensar constantemente sobre la creación y realizar el ejercicio de verbalizar estos pensamientos con otras personas, una actividad que no se restringe solo a las horas de ensayo, sino que, según tres de los entrevistados (E3, E5, E8) está presente diariamente.

E3: "(...) hasta hubo un momento en el que tenía ensayo y tenía sala y llegaba y no sabía qué hacer, me pasaba las dos horas diciendo: 'no sé qué hacer' y ya al final desde la invasión de todas estas preguntas surgía algo (...) entonces lo que sí me enfocó fue mucho en investigar corporalmente, cómo desde mi pie comenzaba a crearse algo... y no sé, y le ponía como una consigna, 'de repente ahora voy a trabajar desde mi pie que me arrastra y es ondulante' (...) ya luego de pasar de estas exploraciones corporales, fue que dije: 'ah, me gusta esto, entonces voy a elegir [el tema de la creación] desde el placer del movimiento', y



pasó hacia los sentidos y me quedé como con los sentidos como mucho, trabajando desde el gusto, el olfato”

E5: “(...) yo estaba perdida, sabía que quería hacer algo con participación de público (...) no sabía cómo hacerlo (...) por ejemplo, ese fue un proceso que también fue hablar un montón (...) entonces por eso fue mucho más desordenado porque yo no era ordenada en mi proceso”

E6: “(...) fue más como descubrir, haces primero ejercicios y vas primero tanteando lo que crees que va a ser tu tema y al final como que resulta en este tema, pero con un enfoque diferente”

E8: “Creo que el proceso que más me ha costado ha sido mi proyecto final porque estaba solo y a veces es como que me quedaba solo en el salón (...) no tenía ideas y siempre se me ocurrían cinco minutos antes de que ya termine mi tiempo del salón (...) las cosas más interesantes se me ocurrían mientras iba a mi casa, mientras hacía otras cosas, o sea, ensayando otras cosas (...) era una cosa que tenía que estar pensando veinticuatro horas, siete días a la semana, hasta que se construyó”

De igual manera, los alumnos reconocen haber participado en proyectos en los que no tener una idea clara como punto de partida les daba más libertad y caracterizaba al proceso de creación por ser un espacio para que se desenvuelvan de una manera más colaborativa, ya que se les pedía aportar constantemente (E3, E8).

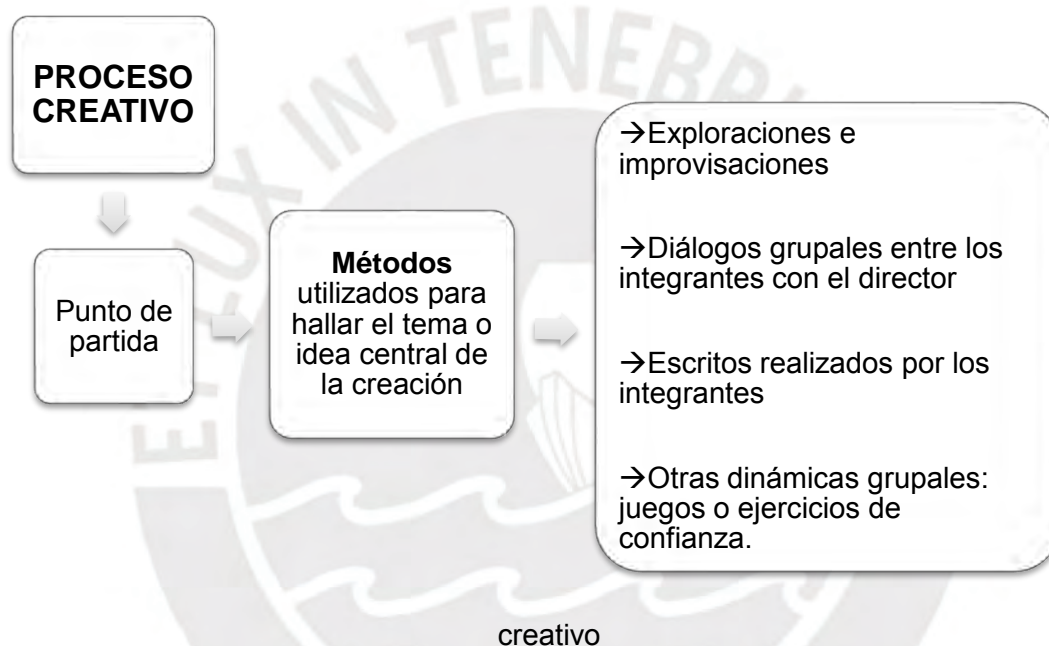
E3: “(...) antes de nuestro primero encuentro, [la directora] nos mandó como un cuestionario de preguntas y eran preguntas como en qué momento de tu vida estás, o cómo te sientes en la carrera y cuando llegamos nos dijo que había muchas coincidencias pero que éramos como que distintas, pero había puntos de coincidencia, como no sé, como esta presión de terminar y de todo ¿no? y ella lo asoció un poco como al peso”

E8: “(...) poco a poco fuimos descubriendo cuál era el hilo conductor y poco a poco se fue construyendo con las pasadas, cuando ya lo teníamos todo armado, en esas pasadas, ya íbamos encontrando cada uno nuestro hilo conductor y un hilo de conductor colectivo”

Es así como se evidencia la versatilidad en el uso de recursos para aproximarse a la creación, incluso cuando no se tiene un tema o una idea clara. Al no contar con un director, que proponga un punto de partida o una forma específica para empezar la creación, el abordaje del proceso de creación se percibe más complejo y demandante, debido a que involucra tomar decisiones en solitario. Este tipo de experiencias son las que retan a los alumnos a encontrar distintos recursos para el desarrollo de su creación. El desafío para los alumnos implica recurrir a las experiencias previas -de clases o procesos de creación anteriores- para encontrar la ruta que les permitirá crear los elementos básicos para la

composición de su pieza y atribuirle un sentido acorde con lo que quieren decir, mostrar o criticar a través de su creación. De aquí, surgen preguntas acerca de cómo la creación escénica, si bien puede ser considerada como un proceso laborioso en términos de configuración creativa y técnica de una pieza de danza, también podría involucrar una reflexión crítica en torno a lo que el estudiante busca o desea expresar a través de su danza. Esto último sería, finalmente, el valor inmerso en el ejercicio de creación.

Figura 3: Cuando no existe un tema o una idea central preestablecida para iniciar el proceso



Según Hamalainen (2009), las decisiones que son tomadas para la realización de una pieza se comprenden dentro de dos medios en los que la danza es creada. En el primero, la creación es concebida como un proceso en el cual el artista explora desde su creatividad e ingenio y es expuesto a distintos estímulos. En el segundo, la creación es pensada como un material visual que se desea mostrar o representar y que será dirigido a un público determinado. Teniendo en cuenta que, en algunos casos, los estudiantes son directores e intérpretes, la creación de sus piezas se encuentra dentro de estos dos medios. De esta manera, los desafíos a los que se enfrentan al crear engloban tanto pensar la pieza como una oportunidad para explorar y generar un material de movimiento, que finalmente será manipulado, como pensar la pieza creada como un material que será expuesto a un público como un producto visual. Así, es importante observar cómo desde la enseñanza se refuerzan y, a la misma vez, se entrelazan las capacidades expresivas, técnicas, creativas

con las habilidades para un eficaz trabajo en equipo o el trabajo que implica la producción técnica de una pieza de danza que al final será expuesta a un público como un trabajo artístico.

### **La relación de trabajo entre los integrantes del proceso de creación**

En esta sección se pudo distinguir dos maneras en las que se establece esta relación entre el director o directores con los intérpretes. La primera es una relación vertical, de naturaleza jerárquica, en la que no existe un consenso de ideas para tomar decisiones en el desarrollo del proceso de creación, sino que es el director el que se encarga de determinar diversos factores tales como: la manera en que se realizará la creación o la forma en la que se incluye los aportes de los bailarines en la creación. Según los entrevistados, este tipo de relación le imprime una suerte de direccionalidad al proceso de creación, en tanto cada parte sabe lo que tiene que hacer. Esto último no niega la existencia de espacios en los que las opiniones de los estudiantes sean escuchadas o requeridas; pero, estos aportes no son necesariamente integrados por el director en la construcción final de la creación (E1, E2, E6, E5, E4, E7, E8).

E1: "(...) yo también creo que es la forma en cómo uno lo dice: "Esto va a ser así" es como te cierra, a decir: "Esto podría ser así". Es distinto, entonces yo lo siento más así, directo, imponente, dentro de sus indicaciones. No hay tanto como juego de ¿qué podría pasar acá?" (...) El director ya tenía una, no sé, no tenía una idea clara, nosotras queríamos hacer una idea, pero él no lo aprobó y al final se terminó haciendo lo que él quería"

E2: "(...) era bastante claro, tenías que ser llamativo, tener mucha más energía (...) era más seguir al pie de la letra lo que te decía el director y sus ideas (...)"

E6: "(...) yo creo que intentamos establecer una relación o un diálogo, pero si la otra parte no quiere ya no es un diálogo ¿no?, simplemente como acatar las órdenes y hacerlo porque ya ¿no? Aparte estamos dentro de un curso, tenías que hacerlo sí o sí"

E8: "(...) la imagen ya estaba predeterminada, ya el director nos decía esto es lo que va a pasar y este el hilo conductor que quiero, nosotros nada más entrábamos y aportábamos con lo que teníamos, pero ya conocíamos el hilo conductor que tenía el director cómo quería que se viera estéticamente la obra (...)"

En un caso particular, un entrevistado (E2), afirmó explícitamente haber participado en un proceso de creación en el que el ambiente de trabajo permitía una libre exposición de ideas; sin embargo, estas no eran necesariamente integradas a la creación. Además, señaló que le fue difícil reflexionar sobre una idea general de la creación o hallar una síntesis sobre todo lo que se trabajó en el proceso.

E2: "(...) por parte de los alumnos había mucha exposición de ideas, pero muchas de ellas fueron apartadas porque como había un director teníamos que seguir lo que el director quería y tenía planeado para la muestra (...) [la pieza] hablaba de muchas cosas al mismo tiempo y quedó un poco abierto, en mi experiencia quedó bastante abierto, no había como un resumen de todo, simplemente se hablaba de muchas cosas. Por lo general, creo que cosas bastante inconexas, había bastantes partes en el proyecto (...) pero ninguna que se unía, tal vez la unión era eso, que esté dividido, sin sentido, esa fue en mi experiencia"

Esto último, según el estudiante terminó por afectar su desenvolvimiento en escena, ya que las acciones que realizaba carecían de un objetivo claro en relación con las acciones de los demás intérpretes en escena.

E2: "(...) al no estar claro cuál es el tema principal o en que se resume todo lo que está sucediendo en escena, genera confusión (...) al momento de ejecutar movimientos o de interpretar, porque no sabes lo que estás haciendo realmente, ni qué está pasando contigo o alrededor"

Dicho esto, es evidente que para algunos estudiantes es vital vincular el sentido de las acciones que realizan con la idea general de la pieza. El objetivo de la creación o, en términos de Lavender (2009), la intención en el proceso de creación ayuda a mantener enfocada cada una de las acciones que se estructura dentro de la pieza, al no tener esta base, se puede comprender cómo la falta de significado en la coreografía y, en el caso de algunos estudiantes, podría generar confusión y afectar en su desenvolvimiento. De igual manera, como mencionaba Burrows (2010) es importante establecer una relación de trabajo que ayude a conducir la creación y que, de ningún modo, refuerce jerarquías negativas. Así, se evidencia la importancia de una comunicación entre el bailarín y el coreógrafo que esté presente dentro del desarrollo y el manejo del contenido inmerso en el proceso de creación.

La segunda, la relación horizontal, es identificada como una forma de vincularse desde la apertura al diálogo propuesta por el director o directores del proyecto. De esta forma, se puede hablar de un proceso de creación en los que las ideas y opiniones diversas no solo son escuchadas para entablar un vínculo, sino que son de vital importancia para la generación de material de movimiento y la estructuración de la creación en sí (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9). Según uno de los entrevistados (E1), llega a ser un poco difícil diferenciar ciertos límites entre los roles de director e intérprete, ya que el intercambio de ideas entre las dos partes es abierto y constante; en otras palabras, la interacción del director con los integrantes es primordial para la construcción de la creación.

E1: “Es que no sé, a veces cuando estoy hablando me confundo, no sé si hay un límite entre intérprete y director, porque yo siento que es como una retroalimentación (...). No me gustaría ser el intérprete que solo hace caso a lo que dice el director al pie de la letra”

E2: “Había bastante diálogo y se permitía opinar a cada persona, todo el tiempo, y compartíamos, era íntimo, era demasiado íntimo. Cada uno compartía sus experiencias personales de acuerdo con el tema y aportaba también en su movimiento e ideas”

E5: “Me llevo mucho la idea de colectivo como parte del proceso y cómo no estar solo dentro de una creación es importante y eso en relación también con el director o con el grupo de soporte que tienes dentro de la gente que está ahí en la producción ¿no? no porque tengan que hacer de tu soporte psicológico, sino porque necesitas hablar de lo que está pasando con la gente cuando está pasando”

E6: “Cada escena en la que, por ejemplo, yo no estaba, siempre nos preguntaban ‘¿cómo lo ven?’, siempre el director podría tener la última palabra, pero no siempre tiene la misma mirada desde la misma perspectiva que todos”

Es este caso, el proceso de creación es concebido por los estudiantes como un encuentro en el que, tanto el director como los integrantes, asumen una responsabilidad compartida sobre el desarrollo o construcción de la pieza de danza. Así, la participación del bailarín dentro del proceso de creación no se encuentra en función a un rol específico. Si bien, en algunos casos, se distinguen tareas distintas a las del coreógrafo, la contribución de los estudiantes se comprende más allá del mero ejecutar o reproducir ciertos materiales de movimiento. Esto permite observar cómo la educación del estudiante se amplía en distintos espacios, en tanto las experiencias de creación en diferentes proyectos son consideradas oportunidades para reflexionar y ganar conocimientos a través de la práctica. Así, los procesos de creación no solo representan una oportunidad para aprender de manera individual, sino que además se caracterizan por ser experiencias que desafían a los alumnos a desarrollar habilidades para trabajar en equipo, incluso cuando estos aportes no sean explícitamente requeridos

Asimismo, no es concluyente que un tipo de relación entre directores y bailarines sea, necesariamente, más beneficioso que otro; mientras que la relación jerárquica tiene ciertos beneficios, la relación horizontal tiene otros. No obstante, queda como un tema pendiente el conocer de qué manera la formación en danza ha logrado impulsar cierto tipo de relación en las creaciones de los estudiantes. En el caso particular de las creaciones colectivas ¿estas serán esencialmente horizontales o jerárquicas? Si bien la mayoría de los alumnos describe estas experiencias como un espacio para intercambiar ideas y formas de ver la danza, se



recomienda seguir profundizando en los vínculos de trabajo que se establecen en este caso en específico.

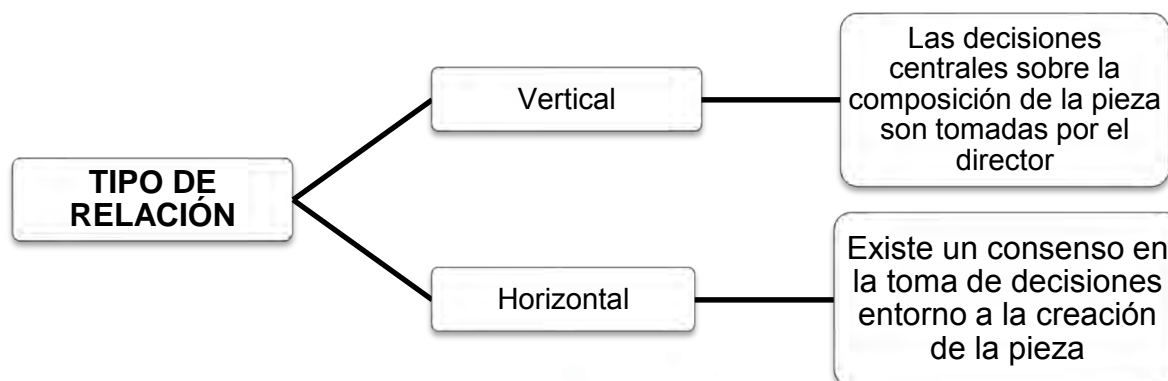


Figura 4: Tipos de relación establecida entre el director y los bailarines.

### Los métodos para la creación del material de movimiento

Dentro de los métodos que sirven para la creación del material de movimiento se pudo distinguir la improvisación (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9), utilizada de múltiples formas, como en ejercicios individuales y grupales a partir de diferentes estímulos. El otro método utilizado es la imitación o repetición de secuencias de movimiento, asociadas a distintos lenguajes o técnicas de movimiento (E1, E2, E4, E6, E7, E9).

Los alumnos mencionan haber participado en diversos procesos de creación, en donde los directores dan consignas para iniciar las improvisaciones. En su mayoría, las experiencias personales, las imágenes, poemas, escritos, música u otros estímulos tienen una relación directa con el tema o idea del que se habla en la creación. La mayoría de las improvisaciones suelen ser guiadas. Esto quiere decir que se parte de una consigna o un tema general para empezar la improvisación, pero luego el director a cargo va sugiriendo indicaciones adicionales que entretujan los propósitos del ejercicio. Los alumnos entrevistados señalan que las imágenes mentales sugeridas por el director los ayudan a generar estados corporales específicos o “atmósferas” en las que se desarrollan las acciones de movimiento. A continuación, se mostrarán algunas citas que den cuenta de ello:

E1: “[al inicio de la improvisación] se trabajó bastante con imágenes, el director creo que siempre te, cuando te quiere decir [dar una indicación para la improvisación] siempre te da imágenes, por ejemplo, ‘siente el peso como si...’, ‘este peso es...’ o ‘adecuálo a esto que te ha pasado’. Imágenes que te pueden ‘ayudar a’, pero no necesariamente tienes que seguirlas, siento que te dan imágenes para que te vayas haciendo un mapa más cercano de lo que quieres llegar (...)”

E2: “(...) había mucho trabajo testimonial, cada quien contaba su historia (...) sus experiencias de acuerdo al tema y luego tratábamos de movernos en base a eso o en base en lo que nos había hecho sentir lo que nos contaba esa persona (...) improvisábamos en base a músicas, en base a noticias o a poemas, había veces que sí, bailábamos en base a poemas y nos movíamos o improvisábamos en grupo”

E4: “(...) Mientras bailábamos (...) [la directora] nos hablaba: ‘ahora vayan juntándose’, ‘vayan caminando juntas’, o sea, nos guiaba en esa exploración, luego nos hablaba y nos decía qué cosa va y qué cosa no. Luego nos decía después de la exploración ‘quiero que hagan esto y no lo otro’ y a partir de esas exploraciones como que [la directora] lo iba estructurando, era como una, una improvisación con indicaciones”

Con respecto a las creaciones que han partido por motivación de los estudiantes, se identifica que las consignas son sugeridas en conjunto con un tema de interés preestablecido. En este caso, las exploraciones buscan provocar sensaciones en los participantes, para que prueben movimientos a partir de lo que han experimentado previamente. La mayoría de las exploraciones, según los alumnos, sirve para generar un material de movimiento, grupal o individual, que luego se logra fijar. De igual manera, existe también la posibilidad de que solo se fijen las pautas para las improvisaciones que se incluirán en la estructura de la creación. A continuación, se muestran algunas citas que pueden profundizar en lo mencionado:

E3: “(...) por ejemplo, íbamos a una pared y cómo eso podía afectar a nuestros cuerpos y cómo podíamos explorar desde ahí, desde esas estructuras en el cuerpo, y una vez que más o menos teníamos eso ya nos uníamos todos y todos mostrábamos [las exploraciones] y salía algo en conjunto (...) también [las exploraciones eran guiadas] desde el lado perceptivo y sensorial, como caminatas con los ojos cerrados, llevar al otro, hacerlos escuchar los sonidos, hacer sentir el olor”

E5: “(...) los cuadros [en base a un poema] tienen exploraciones de movimiento bastante específicas. Entonces, por ejemplo, mi movimiento cuando estoy sola es mucho más líquido hasta que me siento atrapada de nuevo y comienza a entrar en una liquidez en frenesí, para luego morir absolutamente. Luego de eso, en base a la música... nos llevó... lo siguiente es un estado de urgencia, entonces planteamos un movimiento mucho más directo, casi de escape (...) [luego de las improvisaciones] nos sentamos a hablar qué queda, qué sensaciones quedan, qué cualidades quedan y qué pautas de improvisación quedan o marcamos [secuencias de movimiento], hay partes que están así, marcadas, y otras, improvisadas (...)”

E8: “Yo siempre parto de dinámicas de exploración hacia los bailarines para poder ver su material de movimiento, para ver cómo se mueven, cómo se desarrollan en distintos estados, en distintas atmósferas, cómo se desarrolla su movimiento y su creatividad (...)”

Por otro lado, otro método encontrado es la de la imitación (E1, E2, E4, E6, E7, E9), que tiene que ver en algunos casos con reproducir secuencias de movimiento dadas por el director. Estas son las propuestas en las que el objetivo del proyecto se expone de manera clara, en las que se va a trabajar una coreografía previamente planeada. Es preciso aclarar, que estas propuestas no restringen el aporte de los estudiantes, sino que, en muchos de los casos, sí aceptan sugerencias desde lo planteado por el director. A continuación, se muestran distintas citas que dan cuenta de ello:

E1: “El director tenía su bagaje, o sea su lenguaje de movimiento y eso teníamos que poner en ciertas escenas, teníamos que repetir ese lenguaje que nos pedía (...) no había tanto como una exploración propia porque [el director] ya [las secuencias de movimiento] lo marcaba”

E2: “(...) una gran parte [de la coreografía] fue dirigida por el director, él creaba secuencias y las aplicaba dentro de la muestra”

E4: “Bueno, en [un proceso de creación específico] es más fácil porque no tienes que pensar, ni buscar, ni encontrar algo, entonces solo tienes que ver algo que te ponen (...) solamente era copiar lo que nos ponía el profesor (...) [la creación se enfocaba] en lo coreográfico, en lo que se vea bonito”

E6: “(...) en [un proceso de creación en específico] como teníamos una especie de pedido, teníamos que representar la vida y [el proyecto] tenían toda una temática, no hubo exploración de nada, sino que fue de frente, ir a todo lo coreográfico, porque aparte la música ya nos la habían dado (...) creo que [el director] digamos que ya tenía la coreografía planeada y la hicimos ¿no? Igual yo creo que [el director] aceptaba sugerencias, pero la idea general era suya y nosotros solo hacíamos (...)”

E9: “(...) la imitación, el que el coreógrafo te marque la secuencia, pero de ahí te diga ‘ya la tienes, ahora hazla tuya’, generalmente como que te marcan un movimiento, tú lo haces sí, pero le metes tu propio estilo, tu propio movimiento porque cada persona tiene una forma diferente de bailar, no siempre es el mismo por más de que trates de copiarle a alguien (...)”

Si bien los dos métodos pueden ser usados en un mismo proceso de creación, algunos estudiantes los describen como opuestos, con diferentes objetivos y beneficios en torno a la construcción de la creación. Queda pendiente seguir profundizando sobre la concepción de la “imitación” o lo “coreográfico” y su relación con el “abandono de la experiencia crítica”, que se describe como contraria a la exploración de movimiento. Para esto, se considera necesario observar y analizar de qué forma tales métodos son impartidos desde la formación en danza.

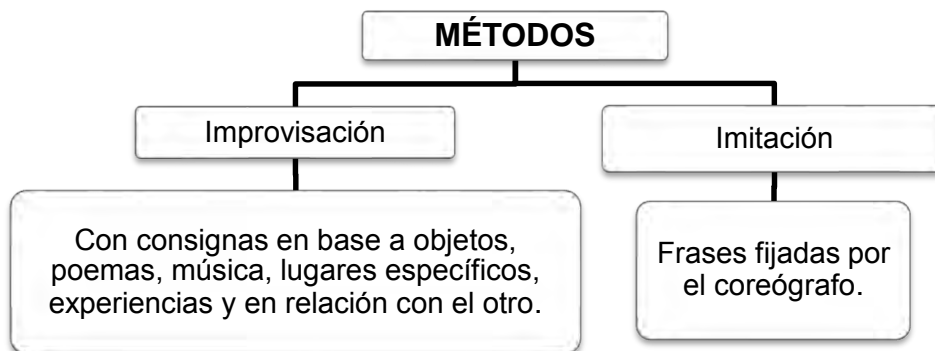


Figura 5: Métodos para la generación de material de movimiento

### Las concepciones sobre la interpretación

Si bien no se realizó una pregunta específica a los estudiantes sobre cómo conciben la interpretación, se pudo distinguir, a través de sus respuestas, ciertas características en las que los alumnos concuerdan con respecto a lo que se piensa de ser intérprete o interpretar una pieza dirigida por otro.

Dentro de las características mencionadas, los alumnos coinciden en que existe una responsabilidad compartida dentro de los distintos procesos de creación en los que han participado (E1, E5, E6, E8). En otras palabras, el compromiso del bailarín está presente independientemente de que se le exija, o no, un aporte sustancial hacia la construcción de la pieza por parte del director de la creación. La responsabilidad descrita por los alumnos se distribuye en tareas específicas entre el bailarín intérprete y el director.

E1: "(...) porque a mí si alguien me dice algo nunca lo quiero seguir al pie de la letra porque lo quiero llevar a mi interpretación propia. Entonces si algo con lo que me dice el director no estoy cómoda, se lo digo (...) entonces, lo transformo a lo que ya tengo y no necesariamente a lo que me pide y funciona porque así me siento cómoda"

E5: "(...) estamos bien metidos porque tenemos que crear toda la pieza, y hasta cierto punto dirigimos nosotros mismos, y plantearle a [el director] también, cualidades e imaginarios específicos porque [el director] sí nos da imaginarios del poema, pero nosotros tenemos que darle corporalidad a esas cosas que tiene y generar también propuestas propias para poder llenar los vacíos que tal vez haya en el poema"

E6: "[con respecto al desarrollo de un proceso de creación colectivo] bueno lo que debería pasar es que todos estemos comprometidos por igual y todos, o sea, lleguemos a un acuerdo, o sea, todos tenemos que estar de acuerdo en algo. Entonces, digamos que la responsabilidad cae entre todos, cuando hay un director siento... siento que no diría que es



un alivio, pero ellos tienen el control y la responsabilidad de que todo salga bien, o sea, yo también porque tengo que interpretar, yo tengo que bailar, (...) pero es la chamba principal es la de ellos porque ellos están dirigiendo el proyecto”

E8: “(...) en procesos de dirección tú sabes que el director tiene una idea y tú solo tienes que hacer lo que él te diga, pero también tienes derecho a aportar ¿no? con ideas, entonces ya no te cargas con todo el trabajo de pensar la idea y ver si estéticamente está bien (...)”

Por un lado, según las citas mostradas el director es quien se encarga de plantear una estructura o una manera en la que se trabajará dentro del proceso creativo y puede, o no, requerir los aportes específicos de los intérpretes. Por otro lado, según los entrevistados, el intérprete debe ser capaz de entender la propuesta del director (E4, E6, E7, E9). De esta manera, a partir de comprender lo que se le pide, el intérprete se preocupa por dar corporalidad a las ideas del director mediante la apropiación; en otras palabras, el bailarín crea imaginarios propios que permitan tener claridad en las acciones de movimiento que son realizadas (E5). Así, el intérprete es concebido como el bailarín que escucha las indicaciones sugeridas por el director, las transforma y las enriquece a través de su creatividad (E1, E2, E8).

E4: “(...) [realizar preguntas para saber] qué quieren ver [la persona que dirige] en mí, porque me pueden decir algo, pero yo lo tomo de diferente manera, porque mi cuerpo lo toma de diferente manera, entonces me dicen ‘no, eso no es’, entonces como que tengo que pensar en otra cosa para cambiarlo y demostrar lo que ellos quieren (...) si me piden esto yo lo hago, yo lo intento hacer, porque no es que me cuestione algo, si [el director] lo pide es por algo, no es por nada, entonces así soy... bien directa”

E6: “[con respecto a la etapa final del proceso de creación] mi trabajo es que lo que interpreto, lo que trabajo esté presente en intención, entonces esa ya es mi chamba, que tiene que estar ahí constantemente, creo que los directores se enfocan en eso ¿no? en los detalles”

E7: “[con respecto a cómo ha ayudado su formación dentro de la carrera] como intérprete bueno, eso sí [me ha ayudado] un montón porque bueno, aprendes a entender también, a entender cómo [el director] lo quiere, en qué momento lo quiere y eso”

E5: “(...) tengo un problema con temas de claridad y con temas de incertidumbre en la escena, que tengo que trabajar como intérprete si es que en algún momento estoy en un proceso nuevo”

Por último, algunos alumnos (E5, E8) explican cómo es que cada bailarín cuenta con un estilo propio de movimiento que se va formando a lo largo de la carrera y en las distintas



experiencias en las que participa como bailarín o director escénico. Tales características específicas son las que le permiten tener un lugar claro, desde dónde aportar a la creación.

E8: “Yo diría que mi esencia es como muy... me amoldo bastante, tengo muchas fases y me gusta jugar un montón con el piso, cuando soy intérprete, con los detalles, (...) sé que cuando me pidan que aporte algo sé que voy a jugar bastante con el niveles y velocidades que me encanta y con el piso ¿no? y que siempre voy a dar una información que también tiene que ver con el gesto y si es colectivamente ya ahí tendría que ver cuál es el tema para abarcarlo todos juntos, pero si he encontrado que hay como una forma o una esencia que ya me da una imagen a mí como bailarín, como intérprete y como director”

E5: “Dentro de estos cinco años creo que cada una [de mis compañeras] ha establecido una personalidad, siento que no todas nos acercamos a los procesos de la misma forma, creo que eso está bien (...) cursos como exploración corporal, nos dan la idea de que podemos enfrentar diferentes situaciones (...) enfrentar la incertidumbre y tal vez el sentido del ridículo como intérprete y enfrentarlo con aplomo”

Es así como, la interpretación está relacionada con la responsabilidad del bailarín de encontrar distintas maneras de vincularse con la propuesta. Esta disposición está presente cuando los estudiantes buscan aportar desde su propio entendimiento. Aunque tal disposición represente el compromiso de los estudiantes con su participación en el proceso de creación, sigue siendo necesario pensar de qué manera, desde la formación, se puede incentivar esta actitud por parte del estudiante. Como mencionaban Blom y Chaplin (1998), es importante encontrar las estrategias a través de las cuales se pueda impulsar la capacidad crítica del alumno. Esto último, involucra una especial atención tanto al ambiente que se ofrece como a los métodos que son utilizados para que el alumno pueda expresar sus opiniones y discutir sobre el trabajo de otros coreógrafos o de sus propias creaciones. Reforzar esta actitud podría ayudar a que los estudiantes tengan más confianza y libertad al momento de aportar en un proceso de creación. De tal manera, el estudiante no se limitará a proponer lo que piensa que el coreógrafo necesita, sino que a través de sus recursos (técnicos, expresivos, creativos) pueda entrenar un criterio que le permita cuestionarse distintos conceptos y principios que son trabajados en sus clases y puestos en práctica en el ejercicio de crear. Dicho esto, se sostiene que la reflexión es parte básica del ejercicio de crear e interpretar la danza. El siguiente esquema sintetiza las ideas sobre la interpretación descritas por los estudiantes:

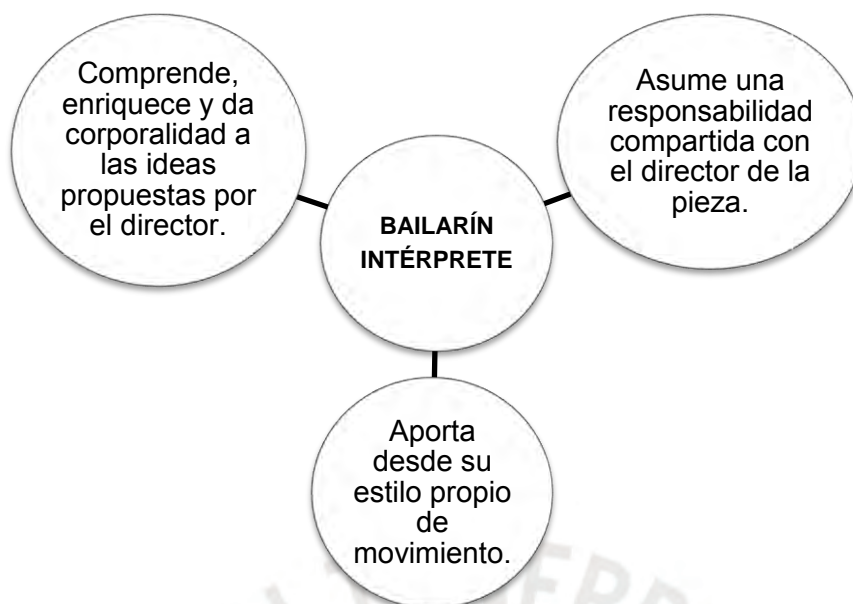


Figura 6: Concepciones acerca de la interpretación

### Contribuciones de las experiencias dentro de los procesos de creación

En esta sección, se mencionan los diversos aportes de las experiencias en los procesos de creación en la dimensión profesional del bailarín en formación. Los estudiantes señalan que haber participado en distintos procesos de creación los ayudó a ampliar la visión sobre las diferentes maneras de crear, a partir de observar el trabajo de dirección de diversos directores tanto en proyectos externos como en cursos dentro de su formación (E1, E3, E7). Además, otro estudiante (E8) mencionó haber tomado como ejemplo algunos ejercicios específicos de las experiencias previas que tuvo para luego modificarlos y utilizarlos en sus propias creaciones. Las siguientes citas son un ejemplo de lo mencionado anteriormente:

E7: "(...) si junto todas las experiencias creo que me ha ayudado a saber que no siempre hay un solo camino ¿no? porque todas, todas las [experiencias] en las que he participado, la persona a cargo ha sido [ha realizado] un trabajo totalmente distinto a las demás, unos [directores] son más estructurados, otros son más emocionales, otros son más reflexivos y abstractos, entonces sí me ha ayudado a saber que no siempre debo esperar lo mismo [de los procesos de creación] (...) me ha abierto un montón la mente, me ha ensañado las distintas formas de trabajar porque yo tenía solo una en la cabeza (...) [me ayudó a] siempre sacar lo mejor de todo (...)"

E8: "Bueno, de hecho, me ha aportado bastante en mi manera de saber cómo dirigir piezas, porque claro, como ya he podido dirigir y he dirigido, y he estado en creación colectiva me ayuda a ver bastantes perspectivas y bastantes modos de crear y dirigir, bastantes modos de ser dirigido, entonces eso me ayuda bastante a estar preparado profesionalmente ¿no? en el campo de la dirección de la creación del ser intérprete"

Adicionalmente, los estudiantes identifican algunas contribuciones a su formación en distintas experiencias dentro de dos cursos obligatorios, en los que específicamente se espera una creación al finalizar el ciclo universitario. El primero tiene por objetivo desarrollar un proceso de creación grupal con los alumnos como intérpretes y el profesor como el director del proyecto, mientras que el segundo curso tiene como producto una creación individual dirigida por el estudiante, en la que el profesor supervisa o va guiando la creación. A continuación, se muestra algunas citas que den cuenta de ello:

E1: “De [el curso] me llevo la calidad interpretativa que he llegado a desarrollar, eso me llevo. Me ayudó como intérprete a regular eso, a potenciar eso y a acoplarme como bailarina a las distintas piezas en las que voy a estar”

E3: “(...) por ejemplo [una profesora] siento que tiene como una mirada de la creación, más allá solamente de hacer las secuencias, o sea, como sí se interesa mucho en lo que el espectador va a percibir, o sea, creo que siempre [la profesora] lo ve desde afuera (...) y creo que siempre quiere cobrar o darle un sentido a lo que tu cuerpo está dibujando en el espacio más allá de solo hacerlo, creo que siempre, o sea, nos dice [en clase] ‘¿qué se están imaginando acá?’ (...) se puede ver que tiene un vuelo imaginativo”

Otro estudiante (E5) se refiere al proceso de creación como un espacio en el que pudo identificar ciertas dificultades personales para luego, en siguientes creaciones, hacerles frente. Por ejemplo, en relación con la falta de claridad, vista como una dificultad, el entrevistado mencionó:

E5: “(...) lo que me llevo de estos procesos es que tengo un problema con temas de claridad [en mi desenvolvimiento] y con temas de incertidumbre en la escena que tengo que trabajar como intérprete si es que en algún momento estoy en un proceso nuevo”

Algunos entrevistados (E6, E8), sostienen que su participación dentro de proyectos externos y procesos de creación, que fueron parte de algunos cursos, les brindaron confianza para, progresivamente, proponer desde su creatividad. Así, la construcción de un ambiente amable dentro de los espacios de creación es imprescindible tanto para su desenvolvimiento individual como para el trabajo en equipo. Las siguientes citas son un ejemplo de lo mencionado:

E6: “Creo que es muy importante mi relación con el director tanto como, no necesariamente que tiene que ser mi amigo o sea, puede ser mi amigo como puede que no, pero que nos conozcamos en el proceso y él me brinde un espacio de confort, donde sé que puedo sugerir (...) entonces tiene que haber como apertura y confianza (...) siento que [los procesos de creación] te enseñan a trabajar en equipo también y cómo manejar el equipo (...) a veces yo siento (...) que me estreso muy fácilmente y siento que a veces he aprendido hasta qué

punto debo preocuparme porque ese es mi trabajo y hasta qué punto debo confiar en que los demás van a hacer su trabajo (...). Siento que me ha ayudado también a sentirme más en confianza de proponer (...) antes creo que me hubiera dado roche o me hubiera dado miedo [proponer] donde no sintiera confianza, pero creo que he aprendido que hay que arriesgar y eso me va a seguir enseñado ¿no? (...) también he aprendido qué cosas no quiero hacer, que creo que es lo más importante y qué cosas me han interesado, y qué cosas sí quiero (...)"

E8: "(...) he tenido en mi malla muchos cursos que me han retado a que yo siempre esté creando, entonces creo que eso me ha ayudado bastante (...) porque al inicio era horrible, yo era una de las personas que no me gustaba crear porque tenía miedo a ser juzgado, tenía miedo de que digan que mi creación o lo que yo haga estaba mal (...)"

Otro estudiante (E1) menciona que observar las distintas formas en las que se crea dentro de los procesos de creación lo ayudó a descubrir nuevos intereses profesionales, como la dirección escénica. Asimismo, otro entrevistado (E3) habla acerca de que su participación en distintos cursos contribuyó a distinguir sus inclinaciones y preferencias personales, para luego decidir en qué tipos de procesos de creación desenvolverse. A continuación, se mostrarán las citas que pueden dar cuenta de ello:

E1: "(...) yo sentí que ayudaba [a la directora] en la formación de la pieza, y dije, tal vez yo pueda desarrollarme más en eso. O sea, ya no vi solamente cómo yo crear como bailarina, sino cómo yo dirigiéndome a mí para hacer esto"

E3: "(...) más que utilizar el curso para esto lo uso para esto, es una mezcla de todo, o sea de todo esto ¿qué he aprendido? ¿Qué es lo que más me llama a mí la atención, me mueve? siempre te inclinas por algo más que te va llamando la atención"

A partir de lo mencionado, se identifica el compromiso de parte de los alumnos con sus estudios que involucra el crear grupos o colectivos e iniciar creaciones independientes. Además, se piensa que tal interés podría estar relacionado con la necesidad de generar proyectos propios, que les ofrezcan un espacio para trabajar y desenvolverse en el ámbito de la creación. Esto debido a las pocas oportunidades existentes en el contexto limeño, en el que las compañías formales de danza son escasas. Así, se sostiene que la autogestión como una competencia, descrita en el perfil del estudiante de Danza, es un factor determinante para su formación, el cual empuja a los estudiantes a explorar en el campo de la dirección escénica, producción, entre otros. Esta última idea se relaciona con el hecho de que todos los estudiantes seleccionaron más de una ocupación como interés profesional, pues las experiencias en los procesos de creación motivan a los estudiantes a desempeñarse en otras áreas, distintas a la de la interpretación.



Asimismo, algunos estudiantes reconocieron los procesos de creación como un espacio para la reflexión personal (E3, E7). Los alumnos señalaron que ciertos proyectos de creación involucraron repensar lo ocurrido dentro del proceso, incluso después de haber finalizado la etapa de cierre de la creación:

E3: “Sí, yo creo que [un proceso de creación específico] justo hizo eso, es un espacio en el que te conoces a ti misma y también reconoces a los demás y puedes interactuar con los demás y conocer que otros, no solamente los que son de arte, también están interesados en temas que nos afectan diariamente”

E7: “[acerca de los procesos de creación] como persona también, un montón, porque en algunas cosas que son más personales me ha ayudado a abrir historias, emociones, recuerdos que yo los había ignorado, pero te ayuda a procesarlo (...) finalmente, claro, entonces sí en lo personal también [me ayudó] un montón a madurar”

Además, los alumnos reconocieron que algunos cursos como, por ejemplo, Técnica de Danza, afianzaron conceptos como los de la interpretación (E5, E6, E7, E8). A continuación, una cita da cuenta de lo mencionado:

E6: “(...) con [un profesora] siento que fue la primera vez que me hablaron de la interpretación y todo eso porque ella me decía que, o sea, tuve todo un conflicto [en el curso] porque [la profesora] me decía que no me veía, porque sentía que todo era muy interno y que no sacaba la mirada, y era la primera vez que me hablaban de yo interpretando que fue en tercer año, entonces siento que ella fue la primera, que ella me hizo darme cuenta de eso y de que eso era un trabajo importante si yo quería ser intérprete (...) entonces aplicaba lo que ella me decía ¿no? de cómo me apropio de mi movimiento en las secuencias, qué intención tengo al hacer las cosas y [otra profesora] también me ayudó mucho, o sea, en el primer ciclo, (...) ella me hablaba de la mirada y que ella a veces se había dado cuenta de que la tenía muy interna y me veía solo como alguien que se mueve (...) entonces siento que ese comentario me ayudó un montón en la vida”

A partir de esto último, es importante notar que existen diferentes formas de concebir la creación escénica a partir del punto de vista específico del profesor a cargo del curso (E3, E8, E7). Así, son estas diferentes formas de comprender la creación las que orientan los contenidos de dichos cursos y podrían afectar la manera de crear de los mismos estudiantes.

Por otro lado, solo un entrevistado (E2) mencionó no haber reconocido mayores contribuciones a partir de los procesos de creación de los que ha sido parte. Si bien el entrevistado (E2) reconoce haber obtenido conocimientos nuevos, menciona que la



experiencia, en conjunto, no logró ser enriquecedora por completo debido a distintas dificultades:

E2: "(...) algunos procesos de creación me han enseñado cosas nuevas sí, pero han ido en contra de lo que yo creo de la danza, de cómo debe mostrarse, pero es porque son diferentes contextos, diferentes funciones de la danza. En algunos [procesos de creación] he sentido mucho más trabajo, mucha más investigación de movimiento, pero para resumirse no han sido de gran satisfacción por temas de tiempo, creo que necesitaba más práctica, (...) en otros me he sentido invisible, prácticamente no participando en nada, pero he estado ahí. Entonces, han sido muy distintos, algunos han sido más ricos en el proceso, otros más en la propia muestra y otros simplemente no se han vivido"

Asimismo, llama la atención el valor que el entrevistado (E2) le atribuye a la reflexión con la que deberían, en su opinión, terminar los procesos de creación. Por ejemplo, sobre la etapa de cierre el mismo alumno agrega:

E2: "(...) podría recordar que solo uno ha tenido un cierre reflexivo en el que se ha podido concretar las experiencias y los logros, pero la gran mayoría tiende a cerrar los procesos limpiando algunas cosas técnicas, limpiando los detalles, errores, más que fijarse en el proceso de toda la composición y reflexión"

Es preciso mencionar que, dentro de las experiencias descritas por los alumnos, se puede identificar ciertos elementos propios de la investigación artística definida por Borgdorff (2009) como la relación entre la teoría y la práctica inmersa en las exploraciones realizadas para la creación de piezas individuales o grupales. Sin embargo, dichas experiencias no son pensadas, necesariamente, desde la competencia de investigación, planteada por la universidad, sino desde la de creación. Es decir, a excepción de las creaciones, que son parte de cursos obligatorios con un fin determinado, la mayoría de los procesos de creación en los que los alumnos entrevistados participó contó con objetivos distintos a los de una investigación artística.

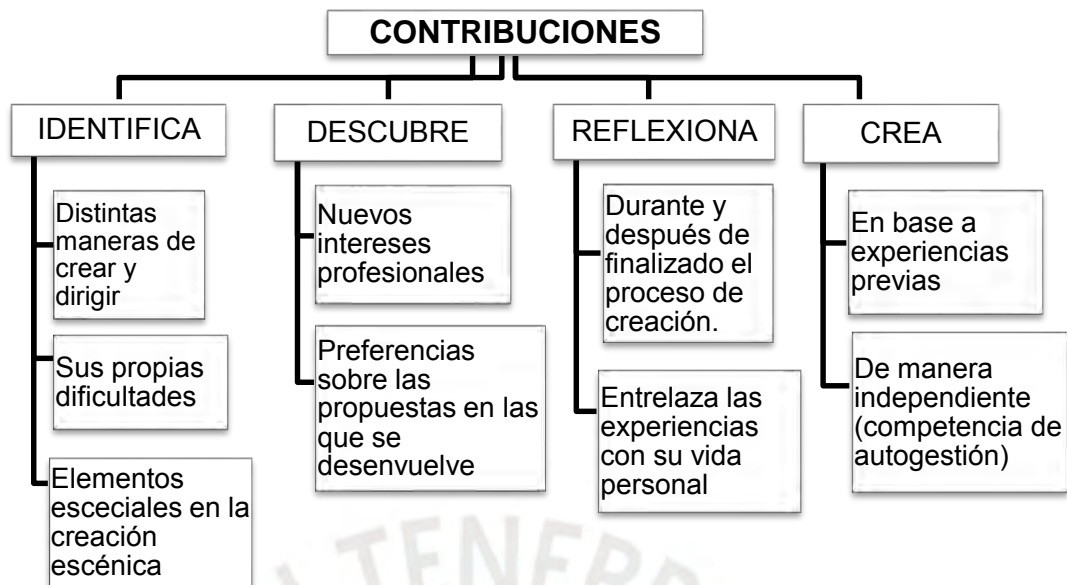


Figura 7: Contribuciones de las experiencias dentro de los procesos de creación.



## CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue indagar las experiencias en los procesos de creación en danza y, a partir de ello, conocer cómo está siendo abordada la creación en un grupo de estudiantes de último año de carrera. Los resultados se enfocaron en seis áreas: el tipo de motivación que tuvieron los estudiantes para participar de procesos creativos, los puntos de partida para la creación de una pieza de danza, las relaciones entre el director y los bailarines, los métodos para la generación de material de movimiento, las concepciones acerca de la interpretación y las contribuciones percibidas por los estudiantes por participar de procesos creativos.

Se encontró que la principal motivación para participar de distintos procesos de creación es la de ganar experiencia escénica. Este hallazgo muestra la necesidad de los alumnos de aprender a crear en la práctica. Otra motivación es el interés por el tema o la problemática en la que se enfocará el proyecto. Según la mayoría de los estudiantes, participar en diversos proyectos amplía su visión sobre los distintos métodos que existen para abordar la creación en danza. Asimismo, otra motivación mencionada por el grupo fue la de ser dirigido por un estudiante de otra especialidad. A partir de aquí, se reconoce la disposición que existe por parte de los alumnos para buscar nuevas experiencias de creación escénica con compañeros de distintas carreras de la Facultad de Artes Escénicas.

Se identificó dos casos con respecto al punto de partida de los procesos creativos: cuando se cuenta con una idea central o tema preestablecido y cuando no existe dicha idea. En el primer caso, el punto de partida es la idea central del proceso de creación; es decir, todas las dinámicas de generación de material de movimiento giran en torno a la temática escogida previamente por el director o directores. En el segundo, al no contar con una idea central, se parte de distintos métodos de creación (dinámicas grupales, diálogos escritos por los mismos integrantes) para hallar el tema o enfoque principal de la pieza. Estos dos casos dan a conocer el interés por los alumnos para observar, transformar y crear sus propias maneras de aproximarse a la creación escénica. Así, la mera ejecución o reproducción de material de movimiento son contrarias al enfoque de la educación en danza esperado por este grupo de estudiantes. Por el contrario, a partir de esta investigación, se piensa que la educación en danza se fundamenta en la búsqueda de un estilo propio de movimiento y en el desarrollo progresivo del criterio personal de cada alumno, que le permita reflexionar a partir de su práctica. Así, esta investigación permite repensar la responsabilidad de alumnos y profesores en la transmisión y adquisición de conocimientos en danza.

Con respecto a las relaciones establecidas entre el director y los bailarines dentro de los procesos de creación, se identificó dos tipos de relaciones: vertical y horizontal. En la primera, el director propone la idea central y toma las decisiones con respecto a la composición de la pieza. En este caso, aunque exista una exposición de ideas, los aportes de los bailarines solo son integrados a la puesta en escena si el director así lo decide. La segunda, la relación horizontal, es descrita por los alumnos como un diálogo en el que existe un consenso de ideas para tomar las decisiones necesarias para la creación de la pieza y el aporte de los bailarines se considera esencial. Indagar acerca de las relaciones establecidas entre los integrantes de los procesos ha permitido reconocer la importancia de establecer vínculos entre los integrantes de la creación que faciliten la comunicación durante el trabajo en equipo y la delegación de tareas para un intercambio libre de ideas que amplíe los alcances de la creación escénica.

Por otro lado, se identificó la improvisación y la imitación como los principales métodos para la generación de movimiento, los cuales evidencian la disposición de los estudiantes para poner a prueba los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. De igual modo, la interpretación es concebida por los estudiantes como una capacidad propia en cada bailarín, que puede ser potenciada en la experiencia. La interpretación es vinculada, principalmente, con la responsabilidad que tiene el bailarín dentro de la creación escénica. De esta manera, si bien la idea central y el hilo conductor del contenido de la pieza son propuestos por el director, el bailarín se encarga de escuchar, entender y dar corporalidad a las ideas planteadas. Así, se considera que el bailarín aporta desde sus capacidades expresivas, técnicas y reflexivas y, al mismo tiempo, se preocupa por ampliar los conocimientos adquiridos sobre la creación escénica. Así, se piensa la creación escénica como medio de aprendizaje autónomo.

Los alumnos reconocieron distintas contribuciones a partir de los procesos de creación en los que participaron. Entre ellas, mencionaron que estas experiencias los ayudaron a identificar distintas maneras de crear que pueden ser aplicadas en sus propios trabajos artísticos. De igual modo, identificaron dificultades en su desenvolvimiento (falta de claridad en sus acciones, dificultad para comprender las ideas propuestas por el director) que podrían ser potenciadas en el proceso y elementos básicos de la creación (como, por ejemplo, establecer un vínculo con los integrantes del proyecto o construir un ambiente que fomente un diálogo constante). Otra contribución mencionada fue descubrir distintos intereses profesionales e inclinaciones sobre diferentes propuestas de danza. De aquí que se identifique como un factor importante en el desarrollo del estudiante de danza, la capacidad de autogestión que responde a una necesidad de crear sus propias oportunidades de trabajo. Además, participar en un proceso de creación contribuyó a su

reflexión personal sobre los temas trabajados en la construcción de la pieza, incluso después de haber finalizado con la obra. En este sentido, se piensa que los procesos de creación son experiencias que trascienden en diferentes dimensiones tanto en el campo profesional, como en el personal.

Finalmente, la realización de proyectos individuales y colectivos dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para fijar un objetivo, delimitar un tema de cuestionamiento y reflexionar a partir de este. Estas características son esenciales en el grupo de estudiantes seleccionados para desarrollarse en el campo de la interpretación, creación o la investigación artística. Aunque la mayoría de experiencias de creación en danza descritas por los entrevistados no han sido pensadas como investigaciones, el aprender a crear es un primer paso para luego poder investigar. Crear en danza supone poseer una capacidad crítica y analítica, tomar decisiones efectivas, ser autónomos y tener la habilidad para autogestionarse. En este sentido, el ejercicio de crear en danza desarrolla las competencias necesarias y fundamentales para la investigación desde las artes escénicas.





## REFERENCIAS

- Ballón, M. (2018). Presentación. En A. Cannock, *El paradigma de lo performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística* (pp. 11-14). PUCP: Lima.
- Barragán, C. (2008). *La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1954/17573889.pdf?sequence=1>
- Banes, S. (1982). The Birth of the Judson Dance Theatre: "A Concert of Dance" at Judson Church, July 6. *Taylor & Francis, Ltd.* 5(2), 167-212. Recuperado en <https://www.jstor.org/stable/1567516>
- Blom, L. & Chaplin L. (1982). *The Intimate Act of Choreography*. USA: University of Pittsburgh Press.
- Borgdorff, H. (2012). *El Conflicto de las Facultades: perspectivas en la investigación en las artes y la academia*. Amsterdam: Leiden University Press.
- Brandstetter, G. & Klein, G. (2013). *Dance and Theory*. Wetzlar: Deutsche Nationalbibliothek.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. USA y Canadá: Routledge.
- Burt, R. (2011). Jerome Bel. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 42-47). USA y Canadá: Routledge.
- Butterworth, J. (2009). Choreographer as researcher: issues and concepts in postgraduate study. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 152-167). USA y Canadá: Routledge.
- Cannock, A. (2018). El paradigma de lo performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística. *Cuadernos de Trabajo sobre Ética de la Investigación* 1(3). PUCP: Lima.
- Carter, A. (2013). *The Routledge Dance Studies Reader*. USA y Canadá: Routledge.
- Goldberg, M. (2011). Trisha Brown. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 59-67). USA y Canadá: Routledge.

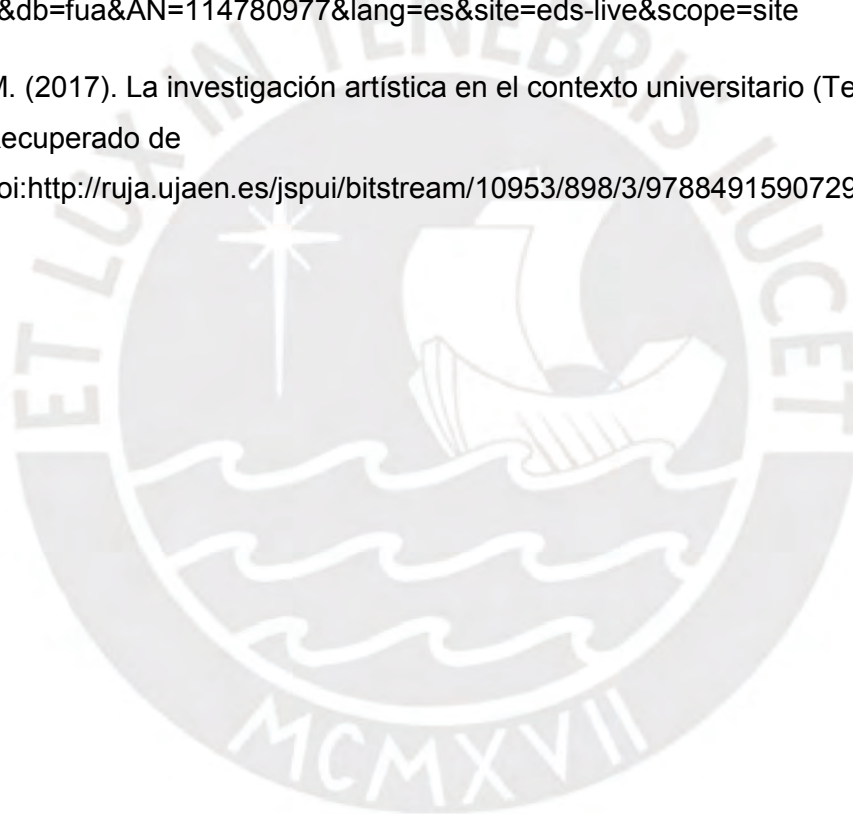
- Collingridge, D. & Gantt, E. (2008) The quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, 23 (5), 388-395.
- Dempster, E. (2008). The Choreography of the Pedestrian. *Pedestrian, Performance Research*, 13(1), 23-28. Recuperado de doi: 10.1080/13528160802465458
- Evert, K. & Peters, S. (2013). Artistic Research: Between Experiment and Presentation. En G. Brandstetter & G. Klein (Eds.), *Dance and Theory* (pp. 35-44). Wetzlar: Deutsche Nationalbibliothek.
- FARES. (2016). *Elaboración del Perfil por Competencias del Egresado*. Manuscrito Inédito. Especialidad de Danza, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- FARES. (2017). *Reglamento de la Facultad de Artes Escénicas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Hamalainen, S. (2009). Evaluation - nurturing or stifling a choreographic learning process? En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 106-119). USA y Canadá: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. 12(5), 480-500. DOI: 10.1177/1077800406286235
- Lavender, L. (2009). Facilitating the choreographic process. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 71-85). USA y Canadá: Routledge.
- Loupe, L. (2011). *Poética de la Danza Contemporánea*. España: Universidad de Salamanca.
- Pakes, A. (2009). Knowing through dance making dance-making: Choreography, practical knowledge and practice-as-research. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 10-21). USA y Canadá: Routledge.
- Rowell, B. (2009). Dance analysis in a postmodern age: Integrating theory and practice. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 136-149). USA y Canadá: Routledge.

Smith-Autard, J. (2009). Creativity in dance education through use interactive technology resources. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 90-105). USA y Canadá: Routledge.

Suquet, A. (2006). Escenas. El cuerpo danzante: Un laboratorio de la percepción. En A. Corbin, J. Courtine & Vigarello, G. (Eds.), *Historia del Cuerpo* (pp. 379-397). Madrid: Santillana Ediciones.

Torrents, C. & Castañer, M. (2009) Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 30, 111-120. Recuperado en <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=114780977&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Valladares, M. (2017). La investigación artística en el contexto universitario (Tesis doctoral). Recuperado de [doi:http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/898/3/9788491590729.pdf](http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/898/3/9788491590729.pdf)



# ANEXOS

## Anexo 1: Ficha de Consentimiento Informado

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**, de la **Pontificia Universidad Católica del Perú**. El objetivo de esta investigación es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, acompañada con un cuestionario previo. Esto tomará aproximadamente **veinte** minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Del mismo modo se mantendrá anónimo el nombre de personas o instituciones que el entrevistado mencione. Una vez transcritas las entrevistas, se eliminarán del dispositivo del que fueron grabadas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente **veinte** minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio

alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono: 955788186.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono anteriormente mencionado.

-----

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letras de imprenta)





## Anexo 2: Ficha de Datos personales

### DATOS PERSONALES:

Edad:

Sexo:

Ciclo:

Distrito:.....

#### 1. Interés profesional (puede marcar más de uno):

Intérprete

Director

Coreógrafo

Productor

Pedagogía en danza

Otro: \_\_\_\_\_

#### 2. Nombra los procesos de creación de los que has sido parte:

|              |  |  |  |  |  |
|--------------|--|--|--|--|--|
| Nombre       |  |  |  |  |  |
| Dirigido por |  |  |  |  |  |
| Duración     |  |  |  |  |  |
| Rol          |  |  |  |  |  |

#### 3. ¿Cree que su formación lo ayudó a poder desempeñarse como intérprete durante todo el proceso de creación?

Si

No

Solo en algunos casos

#### 4. Establecer un vínculo de confianza con el director y demás miembros del grupo para usted es:

Irrelevante

No es prioridad

Importante

De vital importancia

### Anexo 3: Guía de entrevista

| PREGUNTAS SEGÚN ETAPAS DEL PROCESO DE CREACIÓN |  |
|--|--|
| ETAPA INICIAL                                  | ¿Cuál fue su motivación para ser parte del proceso de creación?  |
|  | ¿Desde qué tipo de interés (tema, idea, imagen, palabra) se partió para comenzar el proceso de creación?   |
| ETAPA DE DESARROLLO                            | ¿Cómo se definieron las relaciones de trabajo entre el director y los intérpretes dentro de los ensayos?   |
|  | ¿Cuáles fueron las dinámicas grupales o individuales que se realizaron para generar la exploración del movimiento?   |
|  | ¿Cuál es el tipo de indicaciones que le son dadas en los ensayos?  |
|  | ¿Identifica usted alguna estructura o forma de organización en los ensayos dentro del proceso de creación? Si no fuese clara, explique cómo se tomaron las decisiones para fijar los momentos de la pieza. |
|  | ¿Cómo se realizó el proceso de composición e integración de todo lo explorado/investigado para la pieza? ¿Cómo definiría su participación en esta etapa?   |
| ETAPA DE CIERRE                                | ¿De qué manera son integrados a la propuesta sus aportes, tanto ideas como material o cualidad de movimiento generado?   |
|  | ¿Cuál era el foco de atención en las últimas sesiones de ensayo cerca a finalizar el proceso de creación?  |
|  | ¿Qué se lleva del proceso de creación?   |
|  | ¿Cree que ha enriquecido favorablemente su dimensión profesional o humana luego de participar en el proceso de creación?   |