



# Danza *contact improvisation* en la universidad

## Análisis de un proceso didáctico inclusivo con una alumna invidente

**M.ª Paz Brozas**

Universidad de León

En este estudio se analiza el proceso de inclusión de una alumna invidente en un taller universitario de danza *contact improvisation*; se identifican las principales dificultades encontradas así como las formas de optimización. Se trata de una investigación-acción basada en la observación participante y en informaciones procedentes de documentos escritos, de entrevistas con la alumna objeto de estudio y de la grabación audiovisual.



**PALABRAS CLAVE**

- DANZA
- DISCAPACIDAD VISUAL
- *CONTACT IMPROVISATION*





## PLANTEAMIENTOS DE INTERVENCIÓN

Este trabajo analiza la experiencia de inclusión de una joven sin visión en un grupo universitario de danza en el Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León (<http://artesdelcuerpo.actividades-culturales.unileon.es/>). Sara Braña perdió la vista a los cinco años y desde entonces las experiencias motrices se redujeron y la estimulación de la percepción corporal ha sido escasa. En el taller de danza *contact improvisation* (CI), se buscó su inclusión de forma que pudiera participar en las actividades y que todos los componentes pudieran seguir aprendiendo. Las adaptaciones didácticas se fueron haciendo durante el proceso respetando la definición de los contenidos: conciencia corporal, visión periférica y espacio circular, juegos de contacto, técnicas específicas de intercambio de peso, escucha-comunicación y recursos para la danza en solo y en dúo. Desde el principio, se detectó la necesidad de un esfuerzo de adaptación por parte de todos los implicados; al

■  
**Este trabajo analiza la experiencia de inclusión de una joven sin visión en un grupo universitario de danza**

mismo tiempo, se percibía la acomodación e integración progresiva en el transcurso de las clases.

## MÉTODOS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES

Se utilizó el cuaderno de clases de la autora/profesora como forma de registro y evaluación. Se anotaron las actividades programadas y las variaciones surgidas y se observaron las dificultades y logros de Sara, así como las estrategias docentes y las respuestas observadas en el grupo. Se solicitó también a las otras dos profesoras implicadas un informe específico sobre el proceso de inclusión de la alumna invidente. Además, se elaboró un cuestionario sobre dificultades de aprendizaje dirigido a todos los componentes del grupo: la improvisación y el contacto son los ejes básicos del contenido desglosado y hay dos secciones de análisis de dinámicas y recursos didácticos utilizados en el taller. Asimismo, se abrió espacio para otros comentarios.

Terminado el curso, se envió el cuestionario por correo electrónico a los participantes. A Sara se le realizaron dos entrevistas, una en directo (22 de junio de 2012) y otra telefónica (27 de julio de 2012), con el fin de revisar las cuestiones planteadas y formular otras nuevas. Posteriormente, se

**Se elaboró un cuestionario sobre dificultades de aprendizaje dirigido a todos los componentes del grupo**

■

analizó la documentación audiovisual disponible: el vídeo proporcionó detalles sobre la organización espacial y sobre los roles relativos dentro del grupo en clases y sesiones de improvisación.

## EL CONTEXTO ESPACIO-TEMPORAL

El taller de CI incluía clases semanales de dos horas y sesiones mensuales de improvisación (*jams*) abiertas a toda la comunidad. Cuando Sara consultó la opción de inscribirse en clases de danza, se consideró que varios factores facilitarían su integración en este taller: el reducido tamaño del grupo, la presencia de varias profesoras y las características del CI, que presume de abrir la posibilidad de la danza a toda persona interesada (Albright, 1997; Brozas, 2000, 2013, 2014) y archiva experiencias tempranas con bailarines invidentes (Paxton, Kilcoyne y Mount, 1993). Además, el grupo, conocido del curso anterior, era muy cooperativo.

Se utilizaron varios espacios: la Sala de Lucha de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y el vestíbulo de la Facultad de Filosofía y Letras. El primero fue el lugar habitual de las clases: de unos 14 × 14 metros, con tatami y paredes acolchadas (excepto en un lateral), con un escalón y un pequeño pasillo con un banco. Allí se sentaba Sara antes y después de cada clase y dejaba sus pertenencias, era además el punto de recogida. No se modificaron los equipamientos de la sala. En cuanto al vestíbulo, donde realizamos las sesiones de improvisación, es un sitio de paso de gran amplitud; el espacio de danza se delimita con un xilófono, objetos, zapatos y ropas personales, una medida que a la nueva alumna le resultó orientadora.

## DIFICULTADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las dificultades detectadas coinciden en su mayoría con las que la propia Sara observa en las entrevistas: una falta de conciencia corporal asociada a la hipertonía o atonía de algunas zonas, como las cinturas pélvica y escapular o el cuello; una deficiencia de desarrollo motor habitual según Cuenca y Madariaga (2000). Asimismo, la falta de experiencia limitó inicialmente el uso de las manos u otras

## Las dificultades detectadas: una falta de conciencia corporal asociada a la hipertonía o atonía de algunas zonas



zonas del cuerpo distintas a los pies como receptoras del peso del cuerpo. A este respecto, Sara destaca su extrañeza respecto a la posición de cuatro apoyos como una de las bases posturales técnicas de la danza, una posición en la que fue ganando confianza y que le proporcionó sus primeros *vuelos* con pérdida de contacto con el suelo.

En el terreno del diálogo físico, su dificultad estriba en la escucha, mientras que se manifiesta mayor comodidad en la iniciativa comunicativa. Sin embargo, se observa mayor problema en ceder el peso que en recibirlo. La regulación del peso constituye una dificultad común en muchos bailarines noveles y aparece señalada en los cuestionarios de otros alumnos del grupo. Sara indica incertidumbre y miedo a ceder demasiado sobre un cuerpo no preparado o probablemente no bien situado. Las profesoras observamos la necesidad de potenciar también la habilidad receptora, más relacionada con la estabilidad postural.

En el marco de la improvisación, destaca la desinhibición y la facilidad de Sara para incorporarse a la danza, así como para utilizar patrones y conceptos técnicos asimilados durante los ejercicios. Observamos, no obstante, una tendencia a no solicitar ayuda o explicación adicional, que en ocasiones supuso un tiempo de espera, inmovilidad y falta de información suficiente; aunque este hecho manifiesta también paciencia y esfuerzo de adaptación.

Por otra parte, de acuerdo con una de las profesoras (Alonso, I.; comunicación personal, 24 de junio de 2012), Sara siempre estuvo presente y activa, dispuesta a aprender y participar, mostrando valentía y decisión en una danza que, a pesar de su apariencia, es muy compleja y requiere un proceso lento de aprendizaje. Paxton, Kilcoyne y Mount (1993, p. 7) señalan que las mejoras en el aprendizaje de esta danza son notorias y rápidas, debido a que la principal causa de dificultad es la inmovilidad de los invidentes, muy acentuada cuando la falta de visión está presente desde la infancia.

La falta de conocimiento y confianza iniciales se tradujeron en una focalización excesiva de la atención y la sesión hacia la nueva alumna. Pero pronto se normalizaron aspectos como el uso verbal



y las dinámicas relacionadas con la visión. Según Martínez Abellán (2002, p. 72), en los procesos de integración de alumnado con deficiencias visuales uno de los principales obstáculos es la actitud y el conocimiento del propio profesor. A este respecto, Carolina Becker insiste (comunicación personal, 20 de septiembre de 2012) en que la mayor dificultad en los grupos de aprendizaje mixtos, de alumnos con y sin discapacidad, estriba en la mutua aceptación de sus componentes.

## ACCIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS

Se adoptaron medidas como modificaciones en las agrupaciones y en la formulación de las consignas, así como en la graduación de la dificultad de las tareas y, ocasionalmente, algunos refuerzos y asistencia, sobre todo en el acompañamiento espacial.

La integración se ha favorecido con el incremento de la frecuencia de los cambios de pareja o grupo; además, se ha reforzado la utilización de los tríos.

En cuanto a las consignas, subrayamos la importancia de la precisión verbal, así como del uso de un tono óptimo y suficiente volumen en las explicaciones. La posición y la orientación del interlocutor

cobraron relevancia debido a cierta falta de audición de Sara en un oído. En alguna ocasión, se utilizó la voz asociada al movimiento para facilitar la orientación, una medida que durante la observación de los vídeos se ha percibido eficaz y cuyo uso sería necesario reforzar en todo el grupo y no solo en el caso de las profesoras.

De forma paralela a la consigna verbal, se usaron de forma habitual referentes visuales para el aprendizaje de algunos patrones posturales y motores. Por ello, surgió un modelaje táctil simultáneo a la explicación; a veces, la profesora se situaba junto a Sara seleccionándola de *modelo* para actuar sobre ella mientras explicaba para todo el grupo. Alguna vez se le solicitó a Sara la exploración manual sobre el cuerpo de la profesora para facilitar la comprensión de la tarea. Cuando se exigían grandes desplazamientos o cambios frecuentes de configuración espacial la profesora u otro participante acompañaba a Sara.

Sobre la graduación de la dificultad de la tarea, se efectuaron variaciones, como la disminución del nivel espacial para la realización de caídas o entradas en el suelo, el uso de la pared para facilitar la orientación en rodamientos por el suelo y la disminución de las dis-

tancias en las fases aéreas, incrementando el contacto.

## ESTÍMULOS DERIVADOS DE LA PRESENCIA DE LA NUEVA ALUMNA

La búsqueda de adaptaciones ha implicado el encuentro de nuevas posibilidades didácticas de interés para todo el grupo. El estudio de las dificultades se ha extrapolado a procesos de otros compañeros y del colectivo. Algunas dinámicas ya establecidas, como las improvisaciones abiertas (*jams*) o la retroacción verbal de la sesión, se han visto reforzadas y han adquirido especial importancia. Sara aprovecha especialmente las *jams* (una fórmula didáctica relevante y difícil), en las que se observa incluso mayor implicación, riesgo y adaptación que durante las clases. Además, la evolución en la *jam*, al ser mensual, es más evidente que en las clases: en las primeras, estábamos muy pendientes de no dejarla sola, y ella misma solicitaba el contacto físico mediante agarre; pero se consiguió un alto grado

■  
Se consiguió un alto grado de autonomía que ha permitido el desarrollo de la danza en solitario y el cambio de parejas

de autonomía que ha permitido el desarrollo de la danza en solitario y el cambio de parejas, propiciando nuevos dúos, así como el mantenimiento de la actividad durante toda la sesión.

## CONCLUSIONES

Con la iniciativa de una estudiante invidente de integrarse en un proceso colectivo de aprendizaje de danza *contact improvisation*, y con el estudio de dicho proceso, varios aspectos se movilizan: las resistencias, los miedos y los prejuicios asociados a la discapacidad, los métodos didácticos y la propia definición de la danza.

La colaboración del grupo ha facilitado la adaptación de sus integrantes y la adopción de medidas relativas a las agrupaciones, a la formulación de las consignas, a la graduación de la dificultad de las tareas y al acompañamiento.

Se identifican dificultades derivadas de la falta de visión; pero, sobre todo, de la falta de experiencia motriz de la alumna y de la falta de contacto previo con invidentes del resto del grupo. No obstante, celebramos la decisión, la desinhibición y la rápida asimilación de los aprendizajes y, sobre todo, el estímulo pedagógico de la experiencia.

El CI en el contexto universitario, aunque no exento de dificultades y resistencias pedagógicas, nos proporciona un espacio para compartir la diferencia y potenciar la accesibilidad en la danza. ◀

## Referencias bibliográficas

- ALBRIGHT, A.C. (1997): «Moving Across Difference. Dance and Disability», en *Choreographing difference: The body and identity in contemporary dance*. Hanover, USA. Wesleyan University / University Press of New England, pp. 56-92.
- BROZAS, M.P. (2000): «Contact Improvisation: danza, acrobacia y pedagogía corporal». *Actas I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Cáceres. Universidad de Extremadura, pp. 309-316.
- (2013): «La accesibilidad en la danza Contact Improvisation» [en línea]. *Arte y Movimiento*, núm 8. <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/919>>. [Consulta: noviembre 2015]
- (2014): «Naturaleza estética y pedagógica de las jams de danza Contact Improvisation en España». *Cultura, Ciencia y Deporte*, vol. 9(10), pp. 107-118.
- CUENCA, M.; MADARIAGA, A. (2000): *Práctica deportiva escolar con niños ciegos y de baja visión*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2002): «La Educación Física Adaptada para

personas con discapacidad visual: contexto de surgimiento en los EEUU y evolución histórica». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 6, pp. 65-81.

PAXTON, S.; KILCOYNE, A.; MOUNT, K. (1993): «On the braille in the body: An account of the touchdown dance integrated workshops with visually impaired and the sighted». *Dance Research*, vol. 11(1), pp. 3-51.

## Bibliografía

- BENJAMIN, A. (2002): *Making an entrance. Theory and practice for disabled and nondisabled dancers*. Nueva York. Routledge.
- BRUGAROLAS, M. (2008): «Danza integrada. Danza para personas con y sin discapacidad», en SÁNCHEZ, G. y otros (eds.): *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca. Amarú, pp. 175-180.
- SOSA, L.M. (2009): «Educación física y discapacidad». *Ágora para la EF y el Deporte* núm. 9, pp. 7-14.

## Dirección de contacto

M.<sup>a</sup> Paz Brozas Polo

Universidad de León  
 mpbroz@unileon.es

Este artículo fue recibido en TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en enero de 2013 y aceptado en septiembre de 2014 para su publicación.