



# Improvisación corporal

del movimiento espontáneo individual  
al movimiento coreográfico  
con grupos de estudiantes universitarios

*Susana Pérez Testor (Blanquerna Universidad Ramon Llull y Conservatorio Superior de Danza,  
Institut del Teatre de Barcelona)*

---

---

---

---

---

## 01 INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia que empezó en el año 2001 motivados por la dificultad que presentaban nuestros estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en los ejercicios de improvisación.

La improvisación corporal ofrece la oportunidad de descubrir nuevos movimientos que no forman parte de la vida cotidiana de cada individuo. Estos movimientos suelen ser inesperados y nos pueden aportar una sensación de unidad, fluidez y placer o por el contrario de bloqueo e incomodidad. La aceptación o rechazo depende de factores personales y de nuestro entorno. Pero en cualquier caso si estos nuevos movimientos se incorporan y personalizan facilitan la toma de conciencia del propio cuerpo y amplían en cantidad y calidad el repertorio personal. Cuando hablamos de la toma de conciencia del cuerpo nos referimos al propio cuerpo, a la aceptación de sus limitaciones, al conocimiento de las sensaciones que producen los movimientos, independientemente de estilos.

La capacidad de improvisación y la conciencia corporal es variable entre grupos de personas pero también en un mismo individuo. En unas situaciones podemos ser muy receptivos y mantener una buena conexión con nuestro cuerpo y en otras desconectamos y nos mantenemos alejados como si nuestro cuerpo no nos perteneciera. La diferencia entre grupos suele estar relacionada con la experiencia y oportunidades que ofrece el entorno. Por ejemplo, en población general los ejercicios de improvisación pueden parecer incluso desconcertantes y

los movimientos resultantes del cuerpo pueden ser inicialmente muy repetitivos y poco innovadores. Lo mismo suele ocurrir con los deportistas aunque tengan un excelente dominio corporal. En cambio, en actores y bailarines que suelen introducir ejercicios de improvisación en su preparación diaria, la práctica y experiencia facilita la conexión adecuada para mantener una conciencia corporal e incorporar nuevos movimientos.

La importancia que se da a la improvisación corporal y la conexión que existe con otras disciplinas es un tema actual pero no es nuevo (Pérez, 2009). A principios del s. XX, Rudolf von Laban creó La Escuela del Arte en el Monte Verità, en Ascona (Suiza), cuya metodología se fundamentó en la exploración y análisis del movimiento. Las disciplinas que se estudiaban eran fundamentalmente: arte del movimiento, arte del sonido, arte de la palabra y arte de la forma. Entre los profesores que impartían las disciplinas destacamos a Maja Lederer, profesora de canto; Suzanne Perrottet, profesora de rítmica Dalcroze; Kart Weysel, profesor de pintura; y el propio Laban, profesor de movimiento junto a Mary Wigman (Hogson y Preston-Dunlop, 1991; Pérez, 2008). Los días en Ascona son descritos por Wigman como momentos de trabajo particularmente intensos donde un reducido número de personas compartían seductores paseos y danzas improvisadas en pleno aire libre, tanto de noche como de día. Todo fenómeno era observado para estudiarlo a continuación. Laban alentaba a sus discípulos a descubrir su propia técnica, su método de composición. No imponía reglas, no proponía soluciones a los problemas técnicos de sus bailarines pero les exigía objetividad, responsabilidad, paciencia, resistencia, autodisciplina, calidad y dominio (Sorell, 1986; Lounay, 1997). En sus publicaciones dedicadas a la danza educativa, Laban defiende que el lenguaje corporal se puede aprender mediante la toma de conciencia de los movimientos. También apunta la importancia de la danza en la educación y la sitúa al mismo nivel que otras materias (Laban, 1984).

Actualmente sabemos que la práctica de la danza proporciona un amplio registro de movimientos y cada persona incorpora parte de estos movimientos configurando su propio repertorio personal. El repertorio de movimientos lleva incorporado un vocabulario corporal similar a las palabras que conforman el vocabulario del lenguaje verbal (Davis, 2004). Cuando se amplía el vocabulario, ya sea corporal o verbal, se mejora la capacidad de comunicación y, cuando el vocabulario se reduce, la capacidad de comunicación disminuye. En el caso de la población más sedentaria podemos observar en grupos de adultos tardíos de edad avanzada, mayores de 85 años, las consecuencias que producen en su calidad de vida la reducción de movimientos corporales. Por esta razón, es necesario mantener una adecuada actividad física que favorezca un envejecimiento activo que puede identificarse como exitoso (Bernaldo, 2011).

Una de las características más sorprendentes del movimiento del cuerpo humano es su componente repetitivo. Las repeticiones corporales nos permiten conocer a nuestros interlocutores, sin palabras, a partir de sus movimientos individuales. Esto sucede porque todos tenemos un repertorio personal de movimientos que nos delata. Para un psicoanalista la postura de un paciente muchas veces constituye la clave sobre la naturaleza de sus problemas (Davis, 2004).

Marta Graham, bailarina de Danza Contemporánea, cuenta que su padre George Greenfield Graham, especialista en enfermedades nerviosas (actualmente correspondería a la especialidad de psiquiatría) invitó a una paciente a cenar con su familia. Marta Graham relata: "Por extrañamiento que parezca, la paciente de mi padre apenas abrió la boca y, que yo recuerde, apenas levantó la cabeza del plato, prefiriendo sentarse un poco inclinada, agachada con torpeza, como envuelta en su propio cuerpo. Parecía impaciente, un poco nerviosa. Cuando mi padre volvió después de acompañarla a su casa, le pregunté por qué actuaba de aquel modo, y él me dijo que no se encontraba muy bien y que su cuerpo lo expresaba. Todos contamos nuestra propia historia aunque no hablemos. El movimiento nunca miente" (Graham, 1995). Esta historia, muy conocida por los profesionales de la danza y los especialistas en psicología, nos muestra un ejemplo del poder de comunicación del lenguaje corporal.

El observador puede utilizar el movimiento para conocer la intención de nuestro interlocutor en ausencia de palabra o incoherencia entre discurso verbal y corporal. Las palabras pueden mentir e intentar disfrazar el discurso verbal, pero el movimiento principalmente espontáneo nos descubre la intención del interlocutor, ya sea consciente o inconsciente, de sus actos.

En el caso del movimiento aprendido que efectúan personas con un gran dominio y con una intención muy clara de mentir deliberadamente, como pueden ser los actores o jugadores de póquer, aunque con finalidades distintas, resultan muy difíciles de diferenciar entre movimiento espontáneo y simulado. Así pues, partimos de la idea de que el cuerpo no miente principalmente en los movimientos espontáneos. Estos movimientos se pueden obtener como resultado de los ejercicios de improvisación porque son respuestas corporales inmediatas a distintas propuestas, siempre que no se proporcione excesivo tiempo de preparación. Estas respuestas permiten a los participantes conocerse mejor y facilitan información a sus observadores.

Bajo estas bases, nos planteamos la posibilidad de proponer una sesión concreta donde un grupo de estudiantes pudiera compartir el proceso creativo con sus compañeros/as a partir de movimientos espontáneos individuales hasta la elaboración y presentación de una coreografía. Es relevante realizar el trabajo en una sola sesión para poder valorar de manera inmediata y condensada todas las fases del proceso artístico y a su vez obtener un resultado concreto, en este caso una coreografía grupal. La calidad del resultado depende de muchos factores, pero los principales son: el repertorio individual de movimientos, la capacidad de escucha, la adaptación de los participantes al grupo y la experiencia del profesor en este tipo de sesiones.

## 02 PRESENTACIÓN DEL PROCESO DE UNA SESIÓN PRÁCTICA

La experiencia se basa en sesiones de 90 minutos con 20 grupos aproximadamente de 40 estudiantes universitarios entre los años 2001-2013 de Licenciatura y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 4 grupos de

estudiantes de Grado en Educación Primaria con una media de edad de 20 años de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, Universitat Ramon LLull y 2 grupos de estudiantes del Conservatorio Superior de Danza del Institut del Teatre de Barcelona.

## 2.1 Desarrollo en 6 fases de la sesión

### Fase 1. Marchas rítmicas

Iniciamos la sesión con un ejercicio de marchas rítmicas fundamentadas en la rítmica Dalcroze (Bachmann, 1998; Brice, 2003) que aportan seguridad y confianza al grupo. Las marchas rítmicas suelen proporcionar un clima adecuado donde se permite a los participantes identificarse con su propio tempo y a la vez adaptarse a distintos tempos y ritmos que no son propios. Los ritmos externos de la música provocan respuestas corporales que a su vez pueden modificar los ritmos internos. Estos cambios que ocurren a nivel de movimiento pueden modificar el funcionamiento total del sujeto. Al estar ejecutando un tempo colectivo, los participantes parten de las mismas condiciones y son capaces de mantenerse unidos como grupo.

### Fase 2. Respuestas espontáneas individuales: exploración y manipulación básica del material

Proporcionamos una pelota de tenis a cada participante y proponemos una música minimalista, no narrativa. A partir de la exploración del material y las características musicales, cada estudiante aporta distintas respuestas según las características y habilidades personales de cada individuo. Tienen que dejarse llevar, ya que controlar el movimiento puede bloquear la fluidez. Generalmente los participantes con menos experiencia empiezan el ejercicio reproduciendo acciones que han hecho con anterioridad como botar, lanzar, recoger, pasar. Se aceptan todas las propuestas que surgen de la espontaneidad y, si queremos evaluar la creatividad, valoramos como más creativas las reacciones menos esperadas.

### Fase 3. Localizar los movimientos idénticos e identificar los más originales

En esta fase de la sesión pedimos a los participantes que localicen en el aula a las personas que están realizando su mismo movimiento o parecido y que se agrupen sin parar la acción mientras interpretan la música. Si no encuentran un movimiento parecido, siguen efectuando su movimiento independiente de los demás.

Este ejercicio ayuda al observador a identificar los movimientos más innovadores, los que son más originales o distintos a la mayoría de los individuos del grupo. Si queremos distinguir entre movimientos creativos, habilidades persona-

les o dificultades específicas, proponemos los distintos movimientos a todos los miembros del grupo. De esta forma, si algún individuo no es capaz de reproducir el movimiento propuesto no es que no sea innovador, sino que no es suficientemente hábil con la pelota para poder crear en concreto el movimiento propuesto.

#### Fase 4. Simbolización: reproducir el movimiento sin la pelota de tenis

Los participantes entregan las pelotas de tenis al profesor. El objetivo de esta fase es reproducir exactamente el mismo movimiento que estaban efectuando con el material, pero sin material. En esta fase es muy importante el trabajo de la “mirada” para comprender la trayectoria que sigue la pelota en su movimiento imaginativo. Acostumbra a ser un momento crítico que requiere mucha atención para llevar a cabo con éxito el ejercicio y tomar conciencia del movimiento y de las cualidades que hemos de representar del objeto ausente.

#### Fase 5. Exagerar los movimientos de la pelota invisible

Una vez reproducidos los mismos movimientos que realizaba la pelota invisible, los participantes deben exagerar el máximo dichos movimientos. Cada estudiante busca nuevas respuestas al nuevo problema planteado: exagerar el movimiento de la pelota invisible. El profesor escogerá las respuestas más divergentes del grupo para aportar nuevas y diferentes soluciones a un mismo problema. Esto requiere distintas habilidades por parte del profesor que se acostumbran a adquirir con la experiencia: buen observador, crítico constructivo, flexible... Es muy importante saber elegir entre todas las respuestas y valorarlas objetivamente. Todas las respuestas acostumbran a ser válidas y se aceptan los movimientos sin discriminar entre movimientos considerados estéticos o no.

#### Fase 6. Coreografía colectiva: ordenar los movimientos

Una vez tenemos todos los elementos de la coreografía, se han de ordenar en el espacio para convertirlos en una coreografía conjunta. El profesor es el encargado de ordenar dichos movimientos teniendo en cuenta la orientación en el espacio y los tres planos o niveles: bajo, medio y alto. Generalmente se empieza por el nivel más bajo y el más lejano para terminar con el nivel más alto en el centro del aula.

### 03 CONCLUSIONES

Habitualmente esta sesión suele ser muy gratificante tanto para el profesor como para los participantes, ya que se inicia con propuestas concretas y básicas

que se van enriqueciendo de nuevos movimientos, ya sean propios o de los compañeros. El profesor finalmente tiene la oportunidad de darle la forma a la coreografía con el material que le han proporcionado sus alumnos.

Si analizamos las aportaciones de los distintos ejercicios podremos observar que, a partir de la exploración que nos proporciona la música y el movimiento, los participantes pueden abrirse a nuevas experiencias, desarrollar la percepción auditiva, adaptarse a los cambios del grupo, tomar decisiones propias, aumentar el control corporal y emocional, conectar con las necesidades del propio cuerpo y de los demás, desarrollar la capacidad de crear, optimizar la cohesión de grupo, mejorar la capacidad de compartir y valorar el trabajo realizado.

El motivo principal que nos lleva a realizar este trabajo en una sola sesión es resultado de la experiencia práctica con distintos grupos de estudiantes, de la reflexión y la puesta en común donde solemos compartir nuestras experiencias para revisar y plantearnos nuevos retos. Creemos que el éxito de la sesión recae en valorar tanto el proceso como el resultado obtenido, en este caso la coreografía. El proceso nos permite proponer una serie de ejercicios con un objetivo concreto en cada uno de ellos. Cada participante va tomando conciencia de los beneficios que aporta formar parte de este proceso creativo.

Todos los participantes suelen terminar muy satisfechos del proceso artístico que han compartido con sus compañeros y con el resultado concreto que han obtenido, en este caso la coreografía con la posibilidad de presentarla en público.

Estamos de acuerdo con Schinca (2000) al afirmar que la variación del material es importante, ya que cada uno suscita diferentes reacciones como respuesta a nuevos retos. Las reacciones corporales que provoca un pañuelo no son las mismas que un papel o una pelota.

La experiencia nos ha enseñado que las personas amplían sus posibilidades corporales si están preparadas para asimilar un nuevo movimiento. Así pues, compartimos con Marian Chace (1953) que “El movimiento y la danza preparan a la persona para poder expresar emociones. El cambio de una persona tendrá lugar cuando ésta esté abierta a experimentar en sí misma ese movimiento corporal”.

## 04 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, M. L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide
- BERNALDO, M. (2011). *Manual de psicomotricidad*. Madrid: Psicología Pirámide
- BRICE, M. (2003). *Pédagogie de tous les possibles... La Rytmique Jaques-Dalcroze*. Genève: Papillon
- CHACE, M. (1953). “Dance as a adjunctive therapy with hospitalized mental patients”. *Bulletinn of the Menninger Clinic*, 17, 219-225
- DAVIS, F. (2004). *La comunicación no verbal* (7ª ed.). Madrid: Alianza.

- GRAHAM, M. (1995). *Martha Graham. La memoria ancestral*. Barcelona: Circe
- HODGSON, J. y PRESTON-DUNLOP, V. (1991). *Introduction a l'oeuvre de Rudolf Laban*. Arles: Actes Sud
- LABAN, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- LABAN, R. (1987). *El dominio del movimiento. Fundamentos*. Madrid: Fundamentos.
- LAUNAY, I. (1997). *À la recherche d'une danse moderne. Rudolf Laban, Mary Wigman*. Paris: Chiron
- PÉREZ, S. (2009). "La dansa educativa". En *Libro de ponencias 4ª Escola d'Estiu de música (14-15)*. Barcelona: Dinsic.
- PÉREZ, S. (2008). "Escuela de arte en el Monte Verità". *Danza en escena*, 21, 32- 33.
- SCHINCA, M. (2002). *Expresión corporal*. Praxis: Barcelona.
- SORELL, W. (1986). *Mary Wigman. Ein Vermächtnis*. Zurich: Noetzel Florian