

LOS DESAFÍOS POSTPANDEMIA EN LA ESPECIALIDAD DE DANZA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS (FARES) DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP)

Resumen

Este artículo se centra en las diferentes visiones y experiencias del profesorado y alumnado de la especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas (Fares) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ante el retorno a la presencialidad después de dos años de confinamiento por la pandemia de la COVID-19. El objetivo del estudio fue identificar, desde el impacto en las actividades metodológicas de aprendizaje, hasta las oportunidades o dificultades de adaptación al nuevo contexto educativo. Para ello, se llevaron a cabo una serie de entrevistas a los docentes y estudiantes de la especialidad durante y después del confinamiento. Asimismo, se presentan las impresiones sobre las creaciones efectuadas por el alumnado durante ese periodo. Todas las reflexiones realizadas con el profesorado y alumnado llevarán a delinear seis urgencias que debe asumir nuestro programa de danza en la universidad, concluyendo que se deberían encontrar las formas adecuadas para que estas reflexiones lleguen a nuestros estudiantes, o insistir en una política que decida convertirlas en acciones.

Palabras claves: danza; COVID 19; educación; creación escénica; Perú.

Mirella Giannina Carbone Dagnino

Diretora/coreógrafa e intérprete em dança. Mestre em Teatro e Artes da Performance pela UNA- Argentina. Fundadora da Especialidade em Dança da Pontificia Universidade Católica do Peru-PUCP. Atualmente é professora de tempo completo da Faculdade de Artes Cênicas (PUCP). E-mail: mirecarbone@gmail.com

POST-PANDEMIC CHALLENGES IN THE SPECIALTY OF DANCE AT THE FACULTY OF PERFORMING ARTS (FARES) OF THE PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP)

Abstract

This article focuses on the different perspectives and experiences of faculty and students in the Dance specialization at the Faculty of Performing Arts (Fares) of the Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) regarding the return to in-person classes after two

years of lockdown due to the COVID-19 pandemic. The aim of the study was to identify the impact on methodological learning activities, as well as the opportunities or challenges of adapting to the new educational context. To achieve this, a series of interviews were conducted with faculty members and students in the specialization during and after the lockdown. Additionally, impressions are presented regarding the creations made by the students during that period. All the reflections made with faculty and students will lead to outlining six priorities that our dance program at the university must embrace, concluding that appropriate ways should be found to ensure these reflections reach our students, or to persist in a policy that decides to turn them into actions.

Keywords: dance; Covid-19; education; scenic creation; Perú

Introducción

En el Perú, el 19 de marzo de 2020, se dio la primera muerte a causa del coronavirus. El Gobierno peruano había declarado, días antes, el estado de emergencia en todas las regiones del país con el fin de contrarrestar la propagación del virus SARS-CoV-2. Con esta medida, los peruanos y peruanas debían cumplir con medidas de aislamiento social y confinamiento en sus hogares, lo que afectaría indudablemente sus prácticas y dinámicas sociales, laborales y educativas. Después de dos años de emergencia sanitaria, la cifra de fallecidos por la COVID-19 superaba los 200,000 (MINISTERIO DE SALUD, 2023), situando al Perú como el país con la tasa de mortalidad per cápita más alta del mundo en este período.

Como era esperable, la pandemia y la crisis que conllevó visibilizaron los problemas estructurales del Perú. Se hicieron evidentes las desigualdades sociales, territoriales, culturales, de género, y de acceso y uso de las tecnologías. Las debilidades profundas del sistema de salud también se vieron expuestas, así como su desarticulación y atraso en infraestructura. Así, la pandemia no solo provocó la pérdida de irreversibles vidas humanas, sino también el incremento de los niveles de pobreza, además del desempleo y el deterioro de la educación en general, lo que ha repercutido significativamente en el bienestar actual de la sociedad peruana.

Si bien, desde su fundación como República independiente, el Perú *sufre ser* un país con enormes desigualdades entre sus ciudadanos, dichas diferencias estructurales, que se recibieron como herencia de la Colonia, están vigentes. En efecto, poco se ha avanzado en crear un país más justo con oportunidades para todos y todas. El bailarín y trabajador social Eloy

Neyra (2023) ha identificado tres crisis simultáneas en el Perú: *crisis de redistribución, representación y centralismo*. La crisis de *redistribución* está relacionada con la economía de la distribución de los servicios en educación, salud y comunicación. La segunda crisis es la de *representación*, o participación política. Se explica en la carencia de representaciones; tampoco hay canales de participación en los temas públicos ni podemos tomar decisiones. Por ejemplo, en educación, hay ciertos núcleos que deciden todo, que, además, lo hacen de espaldas al país. Esto se vincula con la tercera crisis, el *centralismo*, como consecuencia de la no representación. En efecto, las tomas de decisiones en el Perú deberían ser más descentralizadas, con instancias gubernamentales más cercanas a los asuntos generales, y no solamente a los de la capital del país. Al respecto, según la feminista canadiense Nancy Fraser (2017), la injusticia cultural o simbólica está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, lo que conduce a la dominación cultural de unos sobre otros, al no-reconocimiento y al irrespeto; en su lugar, se debería construir una sensibilidad de igualdad, sin expresiones racistas, y donde se reconozcan las lenguas, sistemas espirituales, tradiciones pedagógicas y expresiones simbólicas de todos. Claramente existe en el Perú toda una política que considera a una parte de las producciones y formas de vida como humanas, y a otras, podríamos decir, *menos humanas*.

En los últimos años, el Perú ha padecido, además, una serie de crisis seguidas de la pandemia por la COVID-19. Por mencionar algunas, el intento de golpe de Estado del expresidente Pedro Castillo, las marchas de protestas contra el Congreso y la corrupción en todo el país, las lluvias y desbordes de ríos ocasionados por el ciclón Yaku, y la delincuencia y corrupción incrementada postpandemia. Se podría preguntar: *¿Hay un antes y un después de cada experiencia crítica?* Las enfermedades y las crisis modificaron, de alguna manera, al sistema y a las instituciones educativas, proponiendo desafíos pedagógicos; sin embargo, la danza ha tenido su propio camino de rupturas del tiempo lineal progresivo en nuestra historia. En este contexto, la manera de obrar de la danza en medio de la crisis ya no parece seguir un tiempo lineal progresivo.

El contexto de confinamiento impactó negativamente en la empleabilidad y en las ganancias de la actividad de las artes escénicas, entre ellas, la danza. Evidentemente, estos problemas se agravaron con la crisis. Si bien, antes de la emergencia sanitaria, las políticas públicas relacionadas a la actividad de la danza, su promoción y difusión avanzaron gracias a programas del Ministerio de la Cultura y a la estabilidad económica, con los

efectos de la crisis sanitaria, económica y política, el país ha retrocedido significativamente, y la recuperación permanece incierta. Para ser bailarín en Perú, hay que estar dispuesto a enfrentar bastantes adversidades: el déficit de empleos, la falta de acceso a la formación superior, los pocos estímulos gubernamentales o reconocimientos que se dan a las artes. Todo esto genera que la danza como profesión no sea rentable y que para muchos solo pueda ser un *hobby*.

Las investigadoras Oliva y de la O. (2020, p.43) escribieron sus reflexiones ante la incertidumbre de la pandemia: “Quizá sea este el momento de escuchar al cuerpo. Este momento de pausa y silencio puede convertirse en una oportunidad para observar-se, percibir-se en un cuerpo agotado y triste por la rutina”. Al respecto, pueden hacer declaraciones las personas, como personas en sí, o como profesionales de la educación y como artistas, que el confinamiento permitió tocar sus propios desastres, enfrentarse a sus cuerpos y a vivir sus propios lutos. Con esto, no cabe duda a todos de que estos últimos años de pandemia dejaron sus huellas en sus cuerpos. Son inevitables preguntas como: *¿Qué transformaciones son necesarias para que los peruanos e las peruanas se adapten a lo experimentado? ¿Qué desean ellos y ellas recuperar, qué quieren conservar, y qué necesitan transformar en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué creaciones están surgiendo para procesar estos cambios y panoramas inciertos?* Toda crisis, todo conflicto, invita a la reflexión. Como señaló FOUCAULT (1993, p. 12), hay momentos en la vida “en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se percibe es indispensable para seguir contemplando o reflexionando”.

La especialidad de danza de la PUCP

La Especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas (Fares) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) nació a partir de cursos libres que se empezaron a ofrecer a la comunidad universitaria. En el 2009, se fundó la Escuela con formación de 4 años, la cual otorgaba una diplomatura. Ante el creciente interés por la enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas en la universidad, en el año 2013, se creó la Facultad de Artes Escénicas de la universidad (Fares). A la fecha, Fares cuenta con cuatro especialidades: Danza, Teatro, Creación/Producción y Música, con programas de 5 años para conseguir la licenciatura. El promedio de alumnado de danza que recibimos por año es de 20 personas y, en la actualidad, albergamos

a un aproximado de 80 estudiantes que cursan los distintos niveles de la malla curricular de la especialidad. Cabe mencionar que, a pesar de que la PUCP es una universidad privada, los y las estudiantes provienen de diversos sectores económicos. Estos ingresan con tendencias de danzas urbanas, danzas tradicionales y danza clásica. En los últimos años, las y los egresados se están ubicando como docentes de danza en colegios, academias, y hasta en la misma universidad, como jefes de práctica o asistentes. Si bien, durante el confinamiento, la mayoría de estos puestos y las producciones se cancelaron, se vienen recuperando paulatinamente en la actualidad.

Entre las políticas que implementó la PUCP para garantizar que los estudiantes sigan estudiando durante la etapa de confinamiento¹, una de las más destacadas fue el fondo de conectividad, servicio mediante el cual la universidad prestó módems y aparatos electrónicos a los estudiantes que carecían de ellos (PUNTO EDU, 2021). Esto buscaba contrarrestar, de alguna manera, las condiciones poco favorables en las que podían estar viviendo nuestros estudiantes, principalmente, el poco acceso a dispositivos electrónicos y las dificultades de conexiones con la red. A esto se sumó el problema de que muchas familias y hogares se vieron afectados económicamente. En definitiva, el contexto y la situación de las familias no fueron los favorables para consolidar los aprendizajes de los estudiantes de danza.

1 La educación a distancia en el Perú se dio, aproximadamente, entre marzo del año 2020 hasta julio del año 2022, aunque, durante el primer semestre del 2022 (marzo-julio), ya se había estado adoptando la modalidad semipresencial.

Metodología

Con el objetivo de identificar las oportunidades o dificultades de adaptación que encontraron los docentes y estudiantes de la Especialidad de Danza de la PUCP tanto en la educación a distancia como al retornar a la presencialidad, fue utilizada la técnica de la entrevista semiestructurada para indagar en ello. Desde un enfoque cualitativo, este tipo de entrevistas permite una mayor flexibilidad que en el caso de las entrevistas estructuradas (DÍAZ-BRAVO *et al.*, 2013). En ese sentido, las preguntas pueden reformularse según cómo se va desarrollando el intercambio verbal entre investigador y participante. La técnica escogida permitió que la entrevista derivase en una conversación con reflexiones espontáneas.

Fueron entrevistados estudiantes de diferentes grados de la especialidad y docentes en dos momentos: setiembre de 2020, luego de un semestre completo bajo la modalidad de educación remota, y setiembre de 2022 precisamente, cuando ya habíamos regresado a la presencialidad. En el caso de los estudiantes, fueron entrevistados 15 en el primer momento, y otros

ro, en el segundo momento; estos serán identificados como Estudiante A, Estudiante B, etc., para efectos de guardar su anonimato. En el caso de los docentes, sí se identificarán sus nombres y apellidos; fueron 12 los entrevistados en ambos momentos. Estas entrevistas tuvieron como base una guía de preguntas y se realizaron de manera individual por medio de la plataforma de videollamadas Zoom.

Dificultades y oportunidades de adaptación al nuevo contexto educativo

La educación a distancia implementada en un contexto de emergencia es muy distinta a lo que se conocía ya como educación *online*, pues la primera surge en circunstancias sin precedentes, como el confinamiento obligatorio, y la segunda implica una planificación, diseño y estrategias validados (HODGES *et al.*, 2020). En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la danza, Williamson *et al.* (2020, citados en ALARCÓN *et al.*, 2021) explicaron que la pandemia marcó el inicio de una aproximación distinta a la pedagogía debido al rápido y radical cambio hacia la educación a distancia. Definitivamente, los y las docentes tuvieron que deconstruir rápidamente sus metodologías y adaptar sus estrategias de enseñanza para la virtualidad; a su vez, los estudiantes tuvieron que *aprender a aprender* con ellas. Esto implicó mucha reflexión sobre nuestra práctica pedagógica, repensar y reprocesar las estrategias de enseñanza que veníamos construyendo como docentes por tantos años. Así, surgió la necesidad de indagar cómo estaban viviendo tanto docentes como estudiantes este periodo. En efecto, al estar en confinamiento —y muchos, hasta solos— se volvieron más reflexivos y empáticos: “Empiezo a pensar en la necesidad del otro, en el contexto del otro, sé que todos mis estudiantes no van a tener las mejores condiciones y tengo que modificar mis expectativas” (CORONADO, 2022). Así, muchos desarrollaron una compasión muy grande por el otro, por sostener, por escuchar. Los docentes fueron puentes (de aprendizaje)².

Uno de los factores que modificaron las actividades pedagógicas, además del uso obligatorio de la tecnología, fueron los espacios reducidos en la mayoría de los hogares de los estudiantes, lo que dificultaba su movilidad y el contacto (físico) con el otro. Durante el periodo de educación a distancia, los estudiantes tuvieron que aprender (y practicar) en sus hogares, o lugares cercanos a ellos. Así, el “espacio” se volvió para ellos bidimensional, una *kinesfera* muy pequeña en la mayoría de los casos. Relacionado a

2 De acuerdo con la cosmovisión andina de los Chaka Runas, “somos puentes de realidades, puentes para facilitar los medios”. El Chaka Runa u ‘hombre puente’ es la persona que se ha convertido en un calificado ‘puente’ entre la tierra y el cielo. Más información disponible en <https://www.hooponoponoperu.com/index.php/2019/06/chaka-runa-el-hombre-puente/>.

ello, Alarcón *et al.* (2021, p. 417) también encontraron que el escenario había sido diseminado o disperso (traducción del inglés ‘*scattered*’): “El escenario en sí estaba disperso: la actuación ya no podía tener lugar en las salas de conferencias familiares o en las grandes aulas, sino que se representaba en los hogares (...) y en los techos”.

De la mano de las condiciones del espacio en las que los estudiantes tuvieron que aprender (y los docentes, que enseñar), surgió la preocupación por el contacto. En este punto, cabe recordar la concepción de contacto de Grotowsky (citado en SAIS, 2015, p. 196): “El contacto no solo se refiere a tocarse físicamente, ni mirarse fijamente o estar muy cerca, sino a un aspecto sutil relacionado con el ‘estar con’, con la presencia del otro, es decir, dar y recibir, accionar y reaccionar”. Asimismo, Biagini (2008, citado en SAIS, 2015), advierte que, sin la idea del *otro*, no como público, sino como presencia, ni el impulso ni la acción física pueden existir. Por su parte, el Estudiante A (2022), quien también es jefe de práctica de la especialidad, comentó lo siguiente sobre el contacto: “Sentimos la urgencia de valorar los espacios de contacto. Estos han pasado de la estigmatización a la valorización, y luego, nuevamente al miedo”. En definitiva, no solo el espacio se había visto disociado, sino que *el contacto* se estigmatizó: todos los medios de comunicación nos obligaban a distanciarnos el uno del otro, es decir, a no tocarnos. Pese a ello, la profesora Cristina Velarde (2022) manifestó que “los estudiantes no tuvieron reparo en el contacto físico; el miedo fue más del profesorado”. Al vernos privados de todo lo que podría ser considerado esencial en la danza, como es la presencia y el contacto físico, parte del profesorado observó que, al volver a la presencialidad, el alumnado se entregó a tocarse sin dudarlo por la misma necesidad de sentir el soporte y la confianza.

Desde los testimonios de estudiantes, se reveló que, durante la etapa de confinamiento y distanciamiento social, el cuerpo se pausó, y que el miedo y la incertidumbre se instalaron en él. Al respecto, la docente Corimaya Cruz (2022) comentó: “Hay muchos niveles de depresión, de ansiedad, que ya los habíamos notado, pero al regreso a la presencialidad, los notamos mucho más fuerte; ese aspecto a mí, como docente, también me ha movilizó”. En efecto, el retorno a actividades presenciales demandó también una forma de entender el cuerpo. Algunas prácticas que los estudiantes tuvieron que asumir —nuevamente— de manera rápida fueron el traslado a las instalaciones de la universidad, la readaptación al espacio físico institucional, el contacto con los estudiantes y docentes, etc.

Según lo recogido en las entrevistas, el principal temor de las y los docentes de la especialidad era que se haya perdido la esencia de la danza. La docente María Paz Valle-Riestra (2022) se preguntó oportunamente: “La danza puede tomar cualquier forma, pero ¿cómo hacer que se profundice?”. En ese sentido, creo y confío en que estamos aún en la búsqueda de esa profundización. Al respecto, la docente Mireya Solís (2022) señaló que “esa deconstrucción nos está permitiendo vivir un momento transitorio, donde la experimentación es fundamental”. En efecto, cuando existen muchos lugares inciertos, es importante experimentar e investigar, y comprender en comunidad.

A pesar de las dificultades, se puede rescatar como aspecto positivo que las opciones de aprendizaje se ampliaron. Así, se abrieron las puertas del mundo para educarnos desde distintas partes, con distintos coreógrafos y educadores. Además, la educación a distancia y virtual permitió que personas de otras ciudades pudieran estudiar sin tener que mudarse a la capital, donde está ubicada la universidad. Se podría decir que, de alguna manera, se logró la descentralización de la educación en un ambiente multicultural. Este aspecto fue muy importante para los docentes, ya que el Perú es un país que se centraliza en Lima. Cabe resaltar que solo existen dos universidades en todo el Perú que ofrecen programas de danza: la Pontificia Universidad Católica del Perú (privada) y la Universidad Mayor de San Marcos (pública).

Como resultado, se lograron intercambios entre estudiantes, docentes, y entre estudiantes y docentes, lo que generó más oportunidades que facilitaron el acceso a otras maneras de comprender el cuerpo. En ese sentido, la oportunidad de estudiar en un grupo diverso permitió que se trabajara colaborativamente y que se superaran algunos conflictos de diferencias. En otras palabras, el contexto ofreció oportunidades para crecer y, por lo tanto, para valorar otros cuerpos y el propio cuerpo. Así, hemos podido experimentar que los cambios son lo único constante en nuestras vidas, de ahí la importancia de saber tomar el control de la situación, adaptarse y continuar. Si alguna ganancia se deriva de estos estados críticos, es que nos ofrecen una oportunidad para entregarnos a la creatividad.

Las propuestas de creación como resistencia

Se podría decir que muchas personas artistas no estaban preparadas para sobrevivir en un contexto que intentaba reconstruirse desde una

pantalla. Los peruanos e peruanas se vieron obligados (con algunos teniendo que realizar creaciones en pleno aislamiento) a indagar en otras formas comunicativas instaladas de manera abrupta: el uso de la cámara, la estética digital, las relaciones entre arte y tecnología, el pasaje de las artes *teatrales* (conviviales) a las artes *tecnoviviales*, experiencias distintas, que se enmarcan en paradigmas diferentes porque exigen *constelaciones categoriales* diversas (DUBATTI, 2021). Los cuerpos pasaron a ser cuerpos *online*, proyectados en una pantalla desde donde, si bien se podía revelar la intimidad, solo podíamos observar partes de él. En suma, hubo la necesidad de incorporar otras estrategias de representación y fue, en esas circunstancias, como los peruanos e peruanas encontraron nuevos lugares, y entablaron un diálogo diferente con el cuerpo, con el espacio y con el devenir temporal.

Si antes de la pandemia la situación socioeconómica de la comunidad artística era crítica, durante el confinamiento, los peruanos y peruanas se encontraron en condiciones preocupantes y de sobrevivencia. La falta de oportunidades, así como la carencia de políticas para la danza por parte del Gobierno y de las municipalidades obligaron a jóvenes y profesionales a recurrir a las redes. Así, a pesar de la reducción de presupuestos, de espacios, de posibilidades, la danza continuó creando a partir de la ausencia, la soledad, la imaginación y la resistencia, por la misma necesidad de existir: “Lo que estamos haciendo es adaptarnos por necesidad, para no desaparecer. Tenemos que verlo como un campo de oportunidad. Accionar y readaptarnos en el aquí y ahora” (ESTUDIANTE B, 2022).

En la actualidad, podemos notar un *boom* de las disidencias, tanto sexuales como étnicas y de género, que la pandemia ayudó a visibilizar. Se escuchan más fuerte las voces contra el racismo, clasismo y la discriminación a la comunidad LGBTIQ, así también, “cuestiones centrales en relación con las identidades; el contexto del país nos lleva a problematizar estos temas”, como mencionó la profesora Ana Brito (2022). Del mismo modo, se visualiza mucho más activismo e interdisciplinaridad en las artes escénicas y salen a la luz nuevos formatos de danza: “En Cusco, por ejemplo, se está investigando el diálogo entre cosmovisión andina con las técnicas contemporáneas” (SANTANA, 2022). A pesar de que todavía existe una jerarquía entre nuestras danzas tradicionales y la contemporánea, estudiantes y egresados están explorando la danza contemporánea con la salsa y las danzas peruanas, lo que logra mayor identidad local en las propuestas de creación.

En dos laboratorios de investigación/creación, composición y dirección escénica a cargo de esta autora, los temas abordados por las y los

estudiantes fueron la muerte (Figuras 1, 2 y 3); la delincuencia (incrementada postpandemia) (Figura 3); y la memoria (sucesos de extremo conflicto en el Perú³) (Figura 2).

Figura 1 – “Polvo en el tiempo” de la alumna SHANTALL VERA



Fuente: captura de pantalla (2021).

Figura 2 – *Cambio o ¿muerte?* del alumno RODRIGO MENDOZA



Fuente: Mirella Carbone (2022).

- 3 Los conflictos a los que se refieren los temas fueron de la época de la lucha armada en Perú, específicamente las acciones del terrorismo, como las perpetradas por Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru (1800-2000), eventos que las y los estudiantes no vivieron.

Figura 3 – “Polvo y sangre” del alumno DIEGO CARO



Fuente: Mirella Carbone (2022).

Por un lado, en las creaciones, fue observada una sucesión de imágenes en aparente quietud. Esta, asociada al estado de confinamiento durante la pandemia, al no poder *movernos*. Al respecto, Lepecki (2009) sostuvo que la modernidad se basa en una continua y acelerada movilidad, donde la quietud puede convertirse en un acto de resistencia política. Esta “inmovilidad” nos prepara para otros modos sensibles de vivir y participar; así, como respuesta a la experiencia vivida, el alumnado estaba probando transitar más allá de sus fronteras. Por otro lado, también se evidenció la inquietud ante la muerte, la soledad agudizada por los recuerdos, procesos que sucedieron durante la pandemia, tiempos en que la relación con la muerte fue muy cercana. La muerte es lo que no puede ser dicho porque no puede experimentarse y, por lo tanto, *conocerse*, de ahí que la muerte se presentará como el misterio que envuelven algunas de estas obras. Sin lugar a duda, dialogar sobre la muerte es también reflexionar sobre la vida.

El alumnado reveló sentimientos genuinos de lo experimentado durante la pandemia explorando sus cuerpos, buscando su identidad en eventos colectivos, en diferentes contextos y relaciones sociales. Le Breton (2002, p. 7), declara que “del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la experiencia individual y colectiva”. Las y los estudiantes, creadores, mostraron cuerpos que se convierten en el instrumento y el medio físico para la creación sin dejar de lado el contexto local. Así, las obras mencionadas sintetizan y representan las sensaciones

vividas por las y los estudiantes de la especialidad durante y después de la pandemia. A pesar de las condiciones de aprendizaje y enseñanza, la creación de estas representaciones escénicas significó, para los alumnos, pieza valiosa en su proceso de formación. Como bien señalaron Lachino *et al.* (2021, p. 197), de estas creaciones se podría conseguir:

(...) una investigación corporal en torno a cómo elaborar y comprender los eventos traumáticos ocurridos y constituir un documento que sea una memoria y que, por su naturaleza, pueda aportar datos sobre la experiencia sensible en situaciones violentas, las impresiones subjetivas grabadas en el cuerpo.

Por otro lado, vale destacar también que la pandemia acentuó la necesidad de trabajar en redes, de asociarse con otras y otros, con el fin de crear y ejecutar proyectos; la colaboración y cooperación entre los distintos agentes educativos se volvió la única alternativa. En ese sentido, es natural comprender que la pandemia exacerbó, por contraste, esa necesidad de individualidad por la que apuesta la danza en su formación. En efecto, nuestra formación, en términos de resultados, incide mucho en que las y los estudiantes desarrollen su capacidad para crear de manera individual: “La pandemia y el medio en que nos desenvolvemos acentuó ese carácter solitario de la creación y producción, y por lo tanto deberíamos de estar alentando lo opuesto” (CASTRO, 2022).

¿De qué reformas necesita el programa de danza en la universidad?

Todas las reflexiones realizadas con el profesorado y alumnado llevan a delinear algunas urgencias que debe asumir el programa de danza en la Facultad de Artes Escénicas (Fares) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP):

- Aumentar la atención a la salud mental, así como iniciar políticas de permanencia, escuchar y accionar para resolver problemas de forma cualificada;
- En cuanto a la metodología, reconocer las habilidades en formatos que se adecuan mejor a las dinámicas sociales, tecnologías y formas de creación contemporáneas (como la *performance coreográfica*

posmoderna, que describen y recomiendan Buchkivka *et al.* (2021), o el Body-Mind Centering® de Bonnie Bainbridge Cohen (s. f.);

- Fomentar más la sensorialidad, percepción, atención, expresión, imaginación entre los estudiantes y docentes;
- Reforzar las políticas de las nuevas sensibilidades: el reconocimiento positivo a la diversidad (machismo, racismo, clasismo, violencia de género);
- Promover políticas a mediano plazo de inversión y una transformación hacia la digitalización, y la combinación de procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, semipresenciales y a distancia, óptimas para la danza;
- Rediseñar alternativas de creación de tejido por parte de los profesionales de la gestión y la creación de redes, residencias, festivales, y toda propuesta que sirva para fortalecer el intercambio y la integración de la danza.

En resumen, se debe caminar hacia una visión integradora-relacional, en la que se promuevan espacios de exploración y reflexión en torno a los cambios y transformaciones de la realidad social. Esto implica el reconocimiento y el respeto hacia los demás, retomar la idea de que la danza hace parte de un todo, con el otro, pero también, como hizo recordar la pandemia a los peruanos y peruanas, con la naturaleza.

Se deberían encontrar las formas adecuadas para que estas reflexiones lleguen a nuestros estudiantes, o insistir en una política que decida convertirlas en acciones. Debemos persistir para seguir accionando hacia aquello que queremos lograr y no esperar que las cosas sucedan por arte de magia. Parafraseando a Burrows (2015), puedo decir que *el culto a lo nuevo impulsa el consumismo descontrolado, lo cual es algo que debemos y podemos resistir*. En ese sentido, tendremos que seguir conversando acerca de cómo construir formas de lo que haremos y no de lo que vendrá.

Referencias

ALARCÓN, C., DECUYPERE, M., DEY, J., GORUR, R., HAMILTON, M., LUNDAHL, C., & SUNDSTRÖM, E. Dancing with Covid: Choreographing examinations in pandemic times. *European Educational Research Journal*, v. 20, n. 4, p. 403-422, 2021.

BODY MIND CENTERING® (s. f.). *The School for Body-Mind Centering*. Disponible en: <https://www.bodymindcentering.com/about/the-school-for-body-mind-centering/>. Acceso en: 15 ago. 2022.

BUCHKIVSKA, G., PAVLISHENA, L., GRESKOVA, V., MATUSHCHAK, G., & SANDULSKYI, S. (2021). Social Orientation of Postmodern Choreographic Performance in a Post-Pandemic Society. *Postmodern Openings*, v. 12, n. 2, p. 484-493. Disponible en: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/319>. Acceso en 15 ago. 2022.

BRITO, A. (2022). *Entrevista a Ana Brito*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

BURROWS, J. (2015). *Discurso de apertura de Jonathan Burrows para la Conferencia Postdanza en Estocolmo*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/480487961/jonathan-burrows-postdance-conference-traduccic3b3n>. Acceso en: 15 ago. 2022.

CASTRO, F. (2022). *Entrevista a gestor y productor Fernando Castro*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

CORONADO, I. (2022). *Entrevista a docente Inés Coronado*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

CRUZ, C. (2022). *Entrevista a docente Corimaya Cruz*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

DÍAZ-BRAVO, L., TORRUCO-GARCÍA, U., MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, M., & VARELA-RUIZ, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación. Educación Médica*, v. 2, n. 7, p. 162-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>. Acceso en: 15 set. 2022.

DUBATTI, J. (2021). Artes conviviales, artes tecnovivales, artes liminales: pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía). *Revista Avances*, 30, 313-333. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/33515/34076>. Acceso en 15 set. 2022.

FOUCAULT, M. (1993). *Historia de la sexualidad (Vol. 2)*. Siglo XXI.

FRASER, N. (2017). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *New Left Review*, p. 126-155.

ESTUDIANTE A. (2022). *Entrevista a estudiante de Danza*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

ESTUDIANTE B. (2022). *Entrevista a estudiante de Danza*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

HODGES, Ch., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Disponible en : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acceso en: 15 set. 2022.

LACHINO, H., FARFÁN, A., & DÍAZ, B. (2021). Dispositivos de memoria, dispositivos para la acción. En LACHINO, H. & MATOS, L. (eds.), *La danza en tiempos de crisis y re(ex)istencia* (p. 191-220). Difusión Cultural UNAM.

LE BRETÓN, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.

LEPECKI, A. (2009). *Agotar la danza. Performance y política del cuerpo*. Editorial Universidad de Alcalá de Henares.

MINISTERIO DE SALUD (2023). *Sala situacional COVID-19 Perú*. Disponible en: https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp. Acceso en: 15 set. 2022.

NEYRA, E. (2023). *Comunicación personal*. 3 mayo 2023.

OLIVA, P., & DE LA O, V. (2020). Arte, Cuerpo Y Movimiento a Ritmo De COVID: Preguntas Sobre La Danza Desde El Encierro. *Revista Rupturas*, 10 (mayo), p. 39-43. Disponible en: <https://doi.org/10.22458/rr.v10i0.2922>. Acceso en: 15 set. 2022.

PUNTO EDU (2021). *El fondo conectividad pucp brindará 30 gb para la educación a distancia*. 26.mar.2021. Disponible en: <https://puntoedu.pucp.edu.pe/institucional/el-fondo-conectividad-pucp-brindara-30-gb-para-la-educacion-a-distancia/>. Acceso en: 15 set. 2022.

SAIS, P. (2015). *Hacia una poética del arte como vehículo de Jerzy Grotowski*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito Digital de Documentos. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/78544982.pdf>. Acceso en: 15 set. 2022.

SANTANA, P. (2022). *Entrevista a docente Pamela Santana*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

SOLÍS, M. (2022). *Entrevista a docente Mireya Solíz*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

VALLE-RIESTRA, M.-P. (2022). *Entrevista a docente María Paz Valle-Riestra*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.

VELARDE, C. (2022). *Entrevista a docente Cristina Velarde*. Entrevista concedida a Mirella Carbone. Lima, Perú. Set. 2022.