

Pensar en movimiento

Ecos entre danza y psicoanálisis

Dominique Mazéas *

Université Sorbonne Paris Nord, Francia

Recibido: 7/11/2019 – Aprobado: 20/1/2020

Resumen:

La danza solicita una entrada en movimiento del cuerpo en el espacio, el psicoanálisis reposa sobre una entrada en movimiento de los pensamientos. ¿El encuentro entre estas dos artes del movimiento no colaboraría en apoyar la capacidad asociativa del clínico en su acogida de los funcionamientos psíquicos arcaicos que no están organizados según una lógica verbal? Esta pregunta es abordada a partir del análisis del material clínico tomado de un grupo terapéutico de mediación a través de la danza propuesto a 5 niños autistas. El material es cotejado con los procesos creativos explorados por Pina Bausch en sus coreografías. Estas perspectivas cruzadas ayudan a comprender hasta qué punto las figuraciones de sentimientos arcaicos reposan sobre una mezcla del movimiento de los cuerpos y de las palabras. Considerada como una danza, esta mezcla participa en la construcción de un espacio escénico a la vez externo e interno a partir del cual el sujeto puede dirigirse al otro.

Palabras clave: Danza-Teatro | Autismo | Procesos arcaicos | Mediación | Figuración.

Abstract:

Think on the move

Echoes between dance and psychoanalysis

Dance requires an entry into movement of the body in space, while psychoanalysis is based on an entry into movement of thoughts. Could the encounter between these two arts of the movement support the associative capacity of the clinician in his reception of the archaic psychic performances, those not organized according to a verbal logic? This question is formulated from the analysis of the clinical material taken from a therapeutic mediation group through the proposed dance of 5 autistic children. The material is collated with the creative processes explored by Pina Bausch in her choreographies. These crossed perspectives help to understand to what extent the figurations of archaic feelings rest on a mixture of the movement of bodies and words. Considered as a dance, this mix participates in the construction of a scenic space both external and internal from which the subject can address the other.

Keywords: Dance-Theater | Autism | Archaic processes | Mediation | Figuration.

¿La danza y el psicoanálisis podrían tener más puntos en común de lo que parece a primera vista? Entran en juego el movimiento de los cuerpos para la primera y el de los pensamientos para el segundo: ¿podría el efecto de encuentro entre estas dos artes del movimiento ayudar al clínico a comprender mejor cómo la asociatividad se conjuga con la relación transferencial? Estas dos preguntas provienen muy particularmente de la clínica de los trastornos del espectro autístico y de la escucha de un material más infra-verbal y corporal que de una escucha organizada por la lógica del lenguaje verbal. Ante las dificultades sensoriales, tan vívidas en las personas autistas, a su gestualidad enigmática y a sus dificultades para aprehender el movimiento en el espacio, la danza constituye un marco de pensamiento particularmente

* dominique.mazeas@univ-paris13.fr

contenedor, tanto para los niños como para los terapeutas. El ajuste espontáneo de los bailarines a la visión periférica, la atención fina a la sincronización de sus movimientos al ritmo común, su capacidad para expresar una rica gama de emociones de manera no verbal, son todas fuentes de inspiración en la facilitación de la relación con las personas autistas. Estas fuentes de inspiración enriquecen también la escucha de cualquier tipo de pacientes cuando el funcionamiento psíquico deja aflorar procesos arcaicos.

A partir de estas constataciones clínicas, fue propuesto un taller de mediación a través de la danza a un grupo de cinco niños autistas con edades entre 7 y 10 años durante un añoⁱ. Basado en la experiencia del movimiento improvisado compartido de la danza, el trabajo coreográfico de este taller se apoyó en la acogida de las proposiciones gestuales espontáneas de los niños. Una bailarina y dos terapeutas auxiliares hicieron eco, ampliando y transformando ligeramente los movimientos solitarios de cada niño, intentando componer un lenguaje-danza compartido de manera colectiva. Para comprender mejor el efecto del encuentro entre danza y psicoterapia, el dispositivo propuesto contó con una observación extensamente apoyada por la video-grabación y el visionaje de este registro de los talleres. La presencia del video –a menudo utilizado en la investigación en danza como una manera de conservar la memoria del movimiento– ha sido concebida como parte del marco del taller con el acuerdo previo de los participantes. Los videos sirvieron luego como testimonio del camino recorrido por los niños a lo largo del año durante una proyección de momentos seleccionados dirigida a los propios niños y a sus familiares en el lugar donde son atendidos. Paralelamente a los talleres, la observación detallada de las imágenes por parte de los terapeutas en el marco de la supervisión ayudó a dar forma al material clínico recogido y a intentar comprender el surgimiento de los procesos de composición coreográfica colectiva a partir de la improvisación.

Este trabajo prolongado de reflexión fue una ayuda para los terapeutas del taller, constituyendo un apoyo en el acompañamiento del descubrimiento de la danza y de un posible lenguaje del cuerpo en movimiento en el espacio por estos niños. La dificultad característica del autismo para sentirse coexistir con el otro y para «formar grupo», condujo a menudo a que cada niño se aferrara en un primer momento, a los movimientos y a las vocalizaciones que les eran propias. Compartirlas resultó ser todo un reto, a pesar de la gran sutileza en el ajuste realizado por las bailarinas-terapeutas. Cada niño parecía crear un pequeño universo personal, de manera corporal y/o vocal, coexistiendo paralelamente al del otro y sin ninguna comunicación manifiesta o explícita. Progresivamente, a través de un paciente trabajo de imitación corporal por parte de las terapeutas y de la atención a las resonancias perceptibles entre las temáticas que parecían animar las proposiciones de cada niño, pudieron co-construirse algunas composiciones compartidas. Primero, tomaron la forma de carreras en el espacio coreográfico en forma de torbellino alrededor del centro de la sala. Luego, un esbozo de sentimiento colectivo de ser contenido en este espacio en tres dimensiones pareció emerger y resonar en cada uno de ellosⁱⁱ. Pero este torbellino de los cuerpos en movimiento también dejó por un largo tiempo la mirada del observador –así fuese la mirada-cámara, la mirada de un niño o de una terapeuta que detiene su movimiento para mirar–, sin punto de referencia y atravesado por sensaciones de vértigo. Al cabo de varios meses, pudieron tomar forma algunas coreografías colectivas que hacían aparecer un espacio identificado como aquel de la danza. Estas coreografías nacieron de la sorpresa del descubrimiento, por parte de los niños, que una coordinación con el otro era posible y que podía ser dirigida a una mirada exterior que se maravilla en su retorno y reconoce su existencia.

Desde mi lugar de observadora con la cámara en este taller, propongo intentar pensar en la manera en la cual, en el corazón de un mosaico dispar de movimientos desordenados, emergen

estas escenas colectivas danzantes y poéticas. Ellas dejan adivinar la existencia en cada uno de los niños de una escena interior igualmente móvil. Un espacio escénico en el sentido artístico y en el sentido psíquico parecen entonces emerger paralelamente. ¿Cómo se componen estas dos escenas? ¿Cuál es el lugar del lenguaje y de las emociones estéticas en esta composición y en la capacidad de los niños para figurar el movimiento de la relación y para dirigirlo al otro?

Comenzaré por evocar los ecos entre las diferentes maneras de considerar la cuestión del espacio escénico en la danza y en el psicoanálisis. Luego, inspirándome en los procesos creativos desarrollados por Pina Bausch, intentaré identificar la manera en la que algunas palabras y algunos movimientos de cuerpos dispares se mezclan a veces en el taller creando una emoción estética compartida. Esta emoción sostiene la composición de una escena que ayuda a abrir un espacio de miradas y a dejar huella. Terminaré con la evocación de secuencias de danza que han dado origen a estas reflexiones.

El espacio escénico en la danza...

El término de espacio escénico se entiende desde varios puntos de vista: el artístico que designa el espacio de la danza que los espectadores miran y el psíquico que designa una actividad interior de figuración tal como lo presentifican el sueño y la asociación de ideas. Existen, sin embargo, varias maneras de considerarlos en sus campos disciplinarios respectivos. Estas diferentes maneras no dejan de producir resonancias y pueden, por otra parte, encontrarse alternativamente en los talleres.

En la danza de las cortes (danza barroca), el espacio está inicialmente rodeado por sus tres lados de espectadores. Es atravesado por el desplazamiento de los bailarines que hacen figuras geométricas con la combinación de sus pasos. Con la aparición de espacios dedicados a la danza (como el del teatro), el dispositivo escénico se hace frontal. El cuerpo de los bailarines se hace portador de las leyes de la perspectiva con un acento puesto en la organización del movimiento alrededor de un plano axial, en los desplazamientos laterales y en el mantenimiento de un centro de gravedad. El cuerpo del ballet clásico, en su conjunto, retoma composiciones de líneas en eco con las perspectivas arquitectónicas del espacio del teatro. Progresivamente, sin embargo, el espacio escénico se convierte en un campo de exploración y de experimentaciónⁱⁱⁱ tomando en cuenta, por ejemplo, el que el centro no es el único lugar de mirada y que no necesariamente hay que jerarquizar los planos. La escena aparece entonces como un campo de fuerzas complejo revelado por los movimientos de los bailarines. Estos pueden, por ejemplo, darle la espalda al público o mantenerse sentados en la escena antes de entrar a bailar. Al mismo tiempo, el espacio de la danza no se reduce al marco del teatro, pero puede exportarse a otros lugares. Los objetos se convierten también en parte integrante de la danza. Y así como el espacio de la danza se vuelve flexible, el bailarín es llevado a explorar su propio espacio interior^{iv}

Estas diferentes maneras de construir un espacio escénico se encuentran espontáneamente en los talleres de mediación con la danza, en una alternancia de instantes donde los niños y los adultos son tomados en movimiento; otros donde ciertos niños o ciertos adultos miran la escena desde un lado o desde el fondo y otros donde el dispositivo se hace frontal con un espacio consagrado al espectador. Luego, el movimiento se desplaza a diferentes lugares del recinto donde re-desaparece la demarcación espectadores/bailarines. Ver componerse una escena implica, de igual manera, circular entre estos diferentes modos de hacer emerger un espacio escénico para la danza y las metamorfosis de este espacio que participan probablemente de la impresión de torbellino que puede, a menudo, sobrecoger al observador.

...y en psicoanálisis

Diferentes maneras de figurar psíquicamente lo experimentado aparecen también en el espacio del taller. A veces, como en el relato de un sueño, se trata de una historia hecha a partir de elementos tomados de aquí y de allá, como un patchwork contado por los cuerpos. Una especie de relato infra-verbal invita a construir una significación. La emergencia de una puesta en forma narrativa implica, en el niño que baila, la preexistencia de un espacio interno para albergar el trabajo de figuración de lo sentido y para hacerlo ver. En la obra coordinada por J. B. Pontalis intitulada «El Espacio del sueño» (1972), son recogidos varios artículos (Isakower, 1938; Lewin, 1948) que asocian la capacidad de movilizar un espacio de figuración en sí con la interiorización previa de experiencias corporales primitivas compartidas con el otro. Estas experiencias interiorizadas terminan por convertirse en el soporte, la pantalla del sueño o una suerte de fondo blanco, como lo dice G. Haag con respecto a los dibujos de los niños (1985), sobre el cual toma forma un contenido figurativo que es posible dirigir a otro. Este apoyo en experiencias corporales y relacionales interiorizadas para figurar contenidos psíquicos no deja de evocar el ballet clásico y la manera en que los movimientos de los bailarines figuran un contenido narrativo, más o menos codificado, en resonancia con las perspectivas arquitectónicas del espacio escénico en el cual evolucionan.

En otros momentos, los procesos de figuración en los talleres parecen menos organizados por la consciencia, en un espacio y una mirada que están presentes y preparados para acoger lo que se manifieste. Tenemos que apoyarnos en otras maneras de considerar el trabajo de figuración. Pienso en los trabajos de S. Le Poulchet cuando subraya que el trabajo del sueño no es sino el disfraz de un contenido fantasmático inconsciente constituido previamente, pero que se compone a partir de nuevas perspectivas que abren un verdadero campo a la mirada en la que el sujeto se aparece a sí mismo de manera inédita (Le Poulchet, 1994 y 2014). Esto se asemeja en la danza a la creación de un espacio escénico sin perspectiva frontal, cuando la mirada no continúa más una sucesión de planos jerarquizados contando una historia, sino que se deja sorprender por las imágenes que nacen de la relación del cuerpo de los bailarines con el espacio y con los cuerpos de otros bailarines. Por otro lado, podemos ver que en sus trabajos sobre los procesos de pensamiento en el autismo, Ch. Lheureux-Davidse (2003) muestra su similitud con aquellos de la composición del sueño y cuán necesario es también tomar en cuenta la movilidad de diferentes perspectivas. Las personas autistas pueden evocar sus sensaciones desde puntos de vista que no siempre son los suyos, sino los de personas de su entorno o incluso, de un elemento no humano del paisaje o de la arquitectura o del mobiliario. Lheureux-Davidse subraya también la capacidad de las personas autistas para estar alternativamente en sus pensamientos, en sus sensaciones o sumergidos de emociones, sin que los lazos entre estos diferentes registros sean accesibles. La construcción de una escena interior donde se figura un contenido psíquico dirigido a otro se vuelve compleja. Esto nos obliga como clínicos a desplazarnos interiormente entre diferentes puntos de vista y diferentes registros para poder acompañar a los niños en esta dispersión psíquica donde los lazos entre las sensaciones, las emociones y los pensamientos no se establecen ni se dirigen fácilmente.

Para abordar la flexibilidad interior requerida para el encuentro con las personas autistas, podemos apoyarnos en los trabajos de P. Aulagnier, quien introduce el término de «espacio escénico del fantasma» (1975). En los tres modos de funcionamiento que ella describe, el originario, el primario y el secundario, el surgimiento de un espacio escénico es característico de la aparición de lo primario. En otros términos, el tiempo de lo originario donde el sujeto se congrega alrededor de la sensación que experimenta y de la zona de su cuerpo que la siente, es seguido de un tiempo donde la psique toma consciencia de otro cuerpo y de otro espacio

separado del suyo. El espacio escénico pertenece a ese tiempo de toma de consciencia del espacio que separa en lo exterior y que permite a lo interior figurar, con la ayuda de imágenes de cosas, lazos con lo que está separado. Lo secundario, por su parte, suscribe la ocurrencia de una causalidad en la experiencia de separación, causalidad que se comparte con otras y que se inscribe en la lógica de un discurso, lo que constituye el elemento central de lo secundario. Los funcionamientos no son, sin embargo, herméticos y P. Aulagnier describe procesos que llama «mestizos» y la «posibilidad para lo primario de emplear escenificaciones de la imagen de la palabra», (1975, p. 81). Esta idea de producción mestiza me parece muy evocadora de lo que se observa en el taller porque lo que encontramos allí es, de manera inmediata, movimiento, espacio y palabras. Pero lo que deja una huella que nos interpela es el momento en el que estos ingredientes conforman juntos una escena colectiva.

El lugar de las palabras y de las emociones estéticas:

El efecto variable de las palabras pronunciadas en el taller por los niños o los adultos puede ayudarnos a sentir la alternancia entre los instantes en que una escena colectiva es compuesta o no logra tomar forma. A veces, las palabras son utilizadas en forma defensiva. Los terapeutas pueden, por ejemplo, dar testimonio *a posteriori* de sus impresiones de haber hablado demasiado para calmar una angustia relacionada con la confrontación con los movimientos corporales amorfos producidos por los niños, sin estar visiblemente dirigidos al otro. Otras veces, las palabras utilizadas por los niños o los terapeutas impresionan a los que las escuchan de manera enigmática y dan testimonio, me parece, de la movilización de procesos de figuración mestizos. A veces, las palabras emergen en los niños o en los adultos provocando un alivio y también una gran alegría que acompaña una atmósfera lúdica compartida. Se vuelven entonces más cercanos a la lógica verbal que caracteriza una escena ya constituida.

Otro índice de la composición o de la descomposición de un espacio escénico concierne la emoción estética. Esta emoción acompaña muy a menudo un sentimiento de coordinación entre lo que se vive en el interior y lo que se percibe en el exterior, siendo puntual durante este primer año marcado por la gran excitación que circula en el taller. Cuando aparece, sin embargo, no parece tanto tratarse de una decisión de «hacer algo» sino de un cambio de atmósfera frente a las variaciones de lo que O. Avron llama la pulsión inter-unión (2011) para describir la evolución de la vitalidad y lo compartido, lo expresivo infra-verbal entre los miembros de un grupo. La emoción estética emerge en la danza en la realización, en el proceso grupal, de un apaciguamiento, de la coordinación de los movimientos de los niños y de una armonización con la música que parece dar entonces un fondo al espacio.

Estos momentos de poesía hacen aparecer una escena para la mirada, pero no están aún en el orden del proyecto de manifestación coreográfica con un destinatario. Parecen más bien ocurrir por sorpresa e impresionan a los bailarines (niños y adultos) a lo largo de lo que Ch. Lheureux-Davidse llama procesos pre-creativos para describir la puesta en resonancia de elementos dispares y su reunión bajo formas inspiradoras (2012). Los estados pre-creativos pueden transformarse en creatividad a condición que encuentren una vía de dirección y de manifestación. Para pensar en estos procesos y mantenerse firme en todas las condiciones previas a su manifestación, puede ser útil tomar prestados elementos de comprensión de otros procesos creativos^v. A partir de las impresiones dispares que atraviesan al observador y que están hechas de movimientos, de sonidos, de palabras, de espacio, de gestos, de juegos teatralizados, las escenas que aparecen y se deshacen, podemos pensar en el trabajo de Pina

Bausch: él nos ofrece una contención al pensamiento y nos ayuda a progresar en estos procesos de creación de una escena danzante colectiva.

Lo que tomamos prestado a Pina Bausch:

El trabajo expresionista de Pina Bausch y del Tanztheater de Wuppertal es a menudo creador de imágenes sorprendentes. Esta aleación de *tanz* y *theater* no se hace en detrimento de la danza sino que integra dos fenómenos: el momento en que el gesto se convierte en sonido –que es también un momento identificado por la filósofa S. Langer en sus hipótesis sobre los orígenes del lenguaje (Langer, 1967)–, y el momento en que el movimiento se fija en una gestualidad teatral^{vi}. No se trata aquí de la unión entre el movimiento, la palabra y lo inmóvil como indicio de un sufrimiento, sino de un pasaje posible hacia la escenificación teatral. Con los niños autistas puede ser valioso ir más allá de lo inmóvil para darle un sentido a algo que no se deja ver, al principio, como una comunicación corporal intencional o coherente.

Pina Bausch explota estos fenómenos de manera creativa: «el tejido bailado es modulado a partir de una foto instantánea de vida. Ella concibe la danza teatral bajo el modo Polaroid.» (Gauthier, 2010, p.114). No se trata tanto de tramas dramáticas (o narrativas), sino más bien de elementos de pura teatralidad, que son tal vez también aquellos que vemos aparecer a lo largo del taller de danza bajo ciertas condiciones de domesticación de la excitación. En contacto con niños que tienen una percepción discontinua del mundo y de ellos mismos, nuestra «ensoñación» (Bion, 1962) se vuelve, sacádica, entrecortada, como una «ensoñación Polaroid». Unos instantes significantes aparecen, pero no se unen a otras cosas y, por lo mismo, no se comparten fácilmente.

En estas coreografías, «Pina Bausch teje vidas en paralelo (multiplicaciones de anécdotas a falta de una intriga)» (Gauthier, 2010, p. 120). ¿No hay algo de este orden en el taller de danza con los niños autistas, donde varias escenas parecen desarrollarse paralelamente? Vemos aparecer lo minúsculo, anécdotas que, tejidas paralelamente, constituyen un crisol donde toma forma una composición colectiva, pero no unificada en el modo de expresión. Cuando el lenguaje verbal aparece en una de estas escenas, puede generar una impresión de ruptura de registro. Esta impresión es muy atenuada si pensamos en una forma teatral subyacente o entremezclada. Pina Bausch revela a través de su trabajo esta forma teatral escenificando apartes, monólogos, intercambios abruptos y travesías del espacio. Elementos que están presentes también en la manera en que los niños autistas invisten el espacio y la relación, para luego volver a sumergirse en la experiencia bailada, o a veces también toman la forma de un discurso dirigido.

Estos elementos de base, intermediarios entre la danza y el teatro, le permiten a Pina Bausch colocar en primer plano la teatralidad de los actos íntimos de la vida cotidiana. Tal vez a esto también tienen acceso más fácilmente los niños del taller, tan sensibles a las variaciones de vitalidad que colorean la presencia del otro, las entradas y salidas de una sala, la manera de poner la mesa, etc. Parecen atrapar en el aire de manera intuitiva las cualidades de vitalidad asociadas a palabras o a huellas de movimientos y pueden volver a actuarlos a través de emergencias de danza donde no es necesario contextualizarlos de manera lógica y verbal. La teatralidad de lo cotidiano parece apoyarlos en el momento del encuentro y permitirles traducir por ellos mismos lo que les produce este encuentro. Emanan una forma de asociatividad bastante desorganizada pero contenida por la proposición bailada y por la flexibilidad psíquica de las bailarinas que se ponen en movimiento, sin perder el hilo interior de la danza, a partir de estas huellas gestuales o habladas de situaciones de lo cotidiano.

¿Qué efecto tiene esto en el observador (sabiendo que todos los participantes tienen la posibilidad de ser por momentos observadores)? Con los procesos creativos de Pina Bausch como con los experimentados por los niños «aprenderemos a ver, a captar el instante y a reconocer desde el interior los movimientos esbozados» (Gauthier, 2010, p. 114), y esto modificará la mirada y las capacidades de figuración de cada uno. Por supuesto, mirar un espectáculo concebido para un destinatario y observar las terapias no es equivalente. Pero la cámara fija en el taller da un indicio que un destinatario y una escenificación de la experiencia compartida son posibles. La proposición de seguir la huella de lo que es vivido se duplica entonces con una invitación a transformarlo en una coreografía con un destinatario.

Estos préstamos nos ayudan a pensar, pero para que la danza y el trabajo terapéutico se apoyen recíprocamente, es necesario un encuentro transferencial, es decir una experiencia llevada a cabo en común para que el proceso creativo se constituya y termine por tener un destinatario. Describiré una de estas experiencias comunes al interior del taller y que llevó a desplegar una línea asociativa compartida alrededor de la necesidad primaria de encontrar una localización en el espacio. Esta línea asociativa permitirá sacar a la luz la participación de las palabras y de los procesos de figuración mestizos en la escenificación de lo sentido en la danza.

Compartir la necesidad de localización

«Al final del gesto, la palabra», parecen decir S. Langer y P. Bausch. En estos primeros registros de simbolización, las palabras se componen con el registro de las sensaciones y de este mestizaje nacen las imágenes. Se trata, por otra parte, de palabras o de palabras-frase un poco específicas que condensan lo sentido por el cuerpo y llevadas a un espacio, una situación y una escenificación. Una de las experiencias principales de este taller gira alrededor del tema de la búsqueda de *localización*: enfrentarse al vacío y encontrar un lugar para existir, dibujar los contornos y poder situarse. Es el hilo conductor de una sucesión de escenas que han sido compuestas a lo largo del año.

Desde el primer taller y encuentro con la mediación de la danza, las palabras (pronunciadas por los adultos) conciernen al movimiento que permite reunirse (o huir): «He aquí un divertido medio de transporte» expresa la bailarina extendiendo una tela en el suelo para ayudar a los niños a reunirse. El transporte es a la vez concreto y emocional. Puede ser también metafórico del trayecto interno que hay que hacer para encontrar en sí los lugares a partir de los cuales dialogar con el otro. Una vez que los niños se han sentado sobre la tela, las terapeutas prosiguen con el tema del mar, de las olas, del barco, pero, David interrumpe bruscamente la metáfora colectiva formulando una frase impactante que evoca sin duda un sentimiento grupal «¡No haremos un terremoto en el vacío, aquí!». Al solicitar en cada uno la imagen del cuerpo con sus fragilidades, la danza viene tal vez a despertar la necesidad de sentirse en un lugar estable. Y David lo expresa primero a través de las palabras. A continuación, hay en el taller mucha agitación, excitación, torbellinos. La falta de apoyo se manifiesta de manera sensorial y corporal. Es, a menudo, necesario para los niños ser conducidos por los adultos. Posteriormente, en el séptimo taller y luego de las largas vacaciones, vuelve el tema de la localización dirigido por otro niño del grupo, Rafael: «¿El taller de danza es en Mairie de Montreuil allá, aquí?», dice esperando una confirmación por mi parte. Propongo una respuesta realista: «es en Vincennes», visiblemente poco satisfactoria para él y replica frunciendo el ceño: «no, no, no, es en Mairie de Montreuil, ya te lo dije.» No es sino después de haber sentido un apoyo en su cuerpo por movimientos en el suelo en apoyo-espalda y compartidos con otros,

que este niño puede retomar la localización realista del taller de danza, lanzando «¡Estamos en Vincennes!».

Procesos de figuración mestizados

En el decimosexto taller vuelve el mismo movimiento en el piso donde los bailarines, en apoyo dorsal, balancean sus pies en el aire como bebés que se agitan, pero en una atmósfera lúdica. Este apoyo en la espalda en un movimiento compartido parece ser sentido por los niños y los adultos al mismo tiempo, y también por David. Mucho más tranquilo en la periferia, está instalado bajo una mesa y parece sentir plenamente el contacto de su espalda con el suelo. En este instante, Kylian le pide a la bailarina un baile en que apoyan espalda con espalda, que evoca la manera en la cual, en la vida fetal, el bebé está en contacto constante con el músculo uterino por intermedio de su espalda. Estos ajustes espalda-con-espalda que vienen con la danza podrían corresponder a reminiscencias de experiencias muy arcaicas de un modo de ser llevado (portado), de ser contenido, de una forma de diálogo con el entorno. Los otros niños se mantienen acostados en el piso con excepción de Rafael que se pone entonces en movimiento en la sala enumerando con una voz fuerte los nombres de estaciones de metro. Comienza por la «Porte de Montreuil» y dice en voz alta todas las estaciones que contienen el significante «porte» (puerta/portar) en su nombre: Porte de Bagnolet, Porte de Pantin, Porte de la Villette, etc. De la necesidad de ser portado, al descubrimiento del bailar-portado espalda-con-espalda, y luego al significante «porte», presente tanto en los verbos «transportar», «portar» como en la palabra «la porte» (la puerta), se abre un juego de representación de una localización a través del plano del metro. Cada uno se turna para tomar el nombre de una estación. A lo largo de estos nombres de estaciones se perfilan un paisaje y sus entornos, puesto que son enunciados los nombres de estaciones situadas en el periférico parisino^{vii}. Un círculo contenedor o un sentimiento de acompañamiento (Haag, 1994) parece tomar forma. Luego, una demarcación entre lo alto y lo bajo y una orientación en el espacio aparecen cuando los bailarines enumeran nombres de estaciones situadas en el norte, y después, en el sur de París. El conjunto de la secuencia da la impresión que los niños y los adultos co-construyen una representación de un lugar corporal estable y orientado en el espacio. Esta búsqueda de un lugar estable, perfilado por las palabras compartidas, se traduce luego corporalmente en un fin de secuencia bailada. Mientras que un biombo ligero es sostenido por las dos terapeutas en forma horizontal, como un techo, los niños se refugian abajo de él. Ellos siguen la progresión lenta impulsada por las terapeutas alrededor de la pieza, de la manera en que el periférico le da la vuelta a París. Este refugio en movimiento en el espacio –metáfora de una experiencia corporal y relacional reconfortante– parece poder estar ocupado corporalmente por los niños en la danza.

En el vigésimo segundo taller, el motivo del refugio vuelve. Los niños se disputan un lugar bajo la mesa que se encuentra contra una pared y una de las terapeutas propone moverla hacia el centro de la sala. Ella la levanta en el aire. Todos los participantes del taller levantan entonces la cabeza para seguirla con la mirada, como lo hace el niño para seguir el rostro del adulto que percibe sobre él. Los niños se apropian de esta proposición y algunos se colocan debajo y otros encima de la mesa que comienza a temblar. La bailarina evoca espontáneamente, de nuevo, un «terremoto». Sin embargo, a diferencia del primer taller, este temblor no ocurre en el vacío, sino en un espacio constituido y fuente de juego.

El efecto de la sala que baila...

En la danza, las respuestas coreografiadas de los terapeutas a las proposiciones de los niños crean un tiempo, una duración, para los gestos esbozados por un niño. El gesto del niño no «cae» ni desaparece, sino que se hace visible y susceptible de compartir gracias a lo que es retomado de él en la danza de los adultos. Esta duración del gesto recuerda la durabilidad de una frase, de una imagen, de una mirada por parte del clínico en el vínculo transferencial. Esto es aún más importante en los niños autistas ya que su construcción psíquica, especialmente solitaria, tiene a menudo como consecuencia, la vivencia en el encuentro de experiencias de abandono. La mesa que levanta vuelo para crear en el aterrizaje una localización en el espacio tiene un efecto similar a la duración del gesto que pasa esta vez por la maleabilidad de la escenografía. Esta escenografía (bajo el impulso de los bailarines) toma el relevo de la maleabilidad de los cuerpos que ofrece un lugar (un soporte) a las proposiciones de los niños. Una presencia se transforma alrededor de los bailarines y esta transformación hace probablemente sentir un cambio en el interior de cada uno. Esta idea de una sala que baila es tal vez una manera de presentificar la manera en la que lo «transformacional»^{viii} es accesible. En la danza, el encuentro con el objeto transformacional se produce, en sentido propio, cuando los movimientos de los bailarines responden a los movimientos de los niños. Pero este encuentro se produce también al nivel de una escenografía maleable. Y el espacio danzante toma forma de eco de un sentimiento corporal, un poco como en los comienzos de la vida psíquica «la imagen del cuerpo del mundo» se construye paralelamente a la imagen del cuerpo del sujeto (Aulagnier, 1975). Esta imagen del cuerpo del mundo parece implicar el paso hacia una antropomorfización del espacio que ayuda a representarlo gracias al movimiento que le es conferido. Poner en movimiento el espacio es tal vez también un objetivo no consciente de ciertas estereotipias visuales, pero aquí «poner en movimiento el espacio» para humanizarlo y representarlo, se construye en forma colectiva.

El efecto de la sala que baila engendra imágenes sorprendentes y poéticas abriendo toda una red de significaciones. La mesa permite un relevo a los brazos o las rodillas de los adultos. Si nos representamos los movimientos en la vida del bebé, existe una doble posibilidad: estar «bajo la bóveda de los hombros y de la cara maternos» que se inclinan hacia él, y ser llevado en brazos por encima del vacío. Escoger estar bajo o sobre la mesa puede llevar a pensar en las reminiscencias de distribución durante los primeros encuentros con el otro.

La mesa evoca también un espacio de lo cotidiano alrededor del cual se reúnen los miembros de una familia, una superficie soporte de lo que se come o de lo que se escribe, una superficie alrededor de la cual se coloca un círculo de personas. Así, los niños la utilizaron posteriormente moviéndola por sí mismos para convertirla en el lugar de reunión de un espacio para bailar.

Como memoria de lo sentido en la confrontación con el vacío y la necesidad de sentir su cuerpo llevado y orientado en el espacio, ellos la colocan muy a menudo en el centro de la sala. Y es apoyándose en su presencia que surge la escena en la que se puede figurar, a través del movimiento de la danza, la vivencia dirigida a las miradas de los que se quedaron en el borde de la escena.

Conclusión

El movimiento global del taller no hace aparecer un recorrido progrediente sin jerarquía, que va desde la expresividad corporal a la expresividad verbal, sino una mezcla de estos dos. El espacio escénico se construye con los movimientos en el espacio, pero también con las

palabras; cuando proponemos esta mediación a los pacientes, hacemos idas y venidas incesantes entre teatralidad y danza, entre expresión corporal y expresión verbal. El hecho de apoyar estas idas y venidas genera una relación con el cuerpo, el espacio, el lenguaje y el otro, más rica, más subjetiva y, tal vez, también más libre.

Como en el trabajo de Pina Bausch, a lo largo del tiempo, la teatralidad se borra en el taller, en beneficio de la danza. Esta teatralidad es como un armazón estructurante vuelto invisible. Sin embargo, es a partir de la unión entre el cuerpo y las palabras que las experiencias danzantes con los niños nos hacen reflexionar. Nos llevan constantemente a redescubrir un lenguaje que expresa el sentimiento interno de manera insólita y esclarecedora... se trata de un lenguaje que genera imágenes en tanto es extraído de la fuente del movimiento corporal de una manera más vivencial que intelectual.

Cuando la danza aparece, conlleva un conjunto de sensaciones concomitantes que perfilan un paisaje sonoro, visual y propioceptivo sentido en directo, pero también a la distancia de la observación. Cada uno de los niños está a veces en el taller en el lugar del espectador, así como los terapeutas que analizan las imágenes posteriormente. Y cada uno puede sentir el movimiento interno que la observación de la danza genera: una apertura a una percepción de la experiencia mucho más vasta que una simple identificación de movimientos. Una cadena de pensamientos asociativos y una narración se revelan entonces en apoyo a la gestualidad de los cuerpos que dialogan entre ellos, con el espacio y la escenografía. El recorrido de tales experiencias despierta en el clínico un soplo de vitalidad que recorre su capacidad asociativa y su compromiso transferencial con sus pacientes autistas como con aquellos que lo son menos.

Traducción: Mariella Aita y Derek Humphreys

Bibliografía

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1999.
- Avron, O. (2011). «L'émotionnalité participative: corps et psychisme en interaction», *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2011/2, 57, 23-33.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, trad fr., Paris, PUF, 1979.
- Decoret Ahiha A. *L'espace scénique*. Accesible en línea: http://acajou.org/wp-content/uploads/2016/04/Lespace_scenique_Numeridanse.pdf o <https://www.numeridanse.tv/themes/parcours/lespace-scenique>
- Haag, G. (1990). «Le dessin préfiguratif de l'enfant: quel niveau de représentation?», *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1990, 8, 91-115.
- Haag, G. (2018). *Le moi corporel. Autisme et développement*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gautier, B. (2010). «Chez Pina Bausch, le théâtre sert d'infrastructure à la danse», *Études théâtrales*, 47-48 (1), 113-121.
- Gauthier, M. (2002). Objet transformateur: objet transitionnel et transformationnel. *Revue française de psychanalyse*, vol. 66(5), 1683-1686.
- Langer, S. (1967). *MIND: An essay on human feeling*, vol 1, Baltimore, Johns Hopkins Universities Press.
- Le Poulichet, S. (1994). *L'oeuvre du temps en psychanalyse*, Paris, Payot et Rivages.
- Le Poulichet, S. (2014). *Poétiques du corps*, Paris, Hermann.

Lheureux-Davidse, C. (2003). *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontré*. Paris, L'Harmattan.

Lheureux-Davidse, C. (2012). «Processus créatif, de la dispersion psychique à la manifestation, dans la clinique du handicap», En: Simone Korff-Sausse éd., *Art et handicap: Enjeux cliniques* (pp. 165-176). Toulouse, France: ERES.

Nijinsky, V. (1912). *L'après-midi d'un faune. (La Siesta de un fauno)* Accesible en línea: <https://www.numeridanse.tv/videotheque-danse/lapres-midi-dun-faune-0>

Pontalis, J. B. (1972). *L'espace du rêve*. Paris, Gallimard, 2001.

ⁱ Este taller se desarrolló en el sector 94i02 de los Hospitales de Saint-Maurice y fue financiado en parte por la fundación *Entreprendre pour Aider* que apoya la introducción del arte en la atención psíquica. Fue dirigido por Jelena Rajak (bailarina y arteterapeuta), Juliana Pollastri y Dominique Mazéas (psicólogas clínicas) y Joëlle Louradour (educadora de niños de la primera infancia). Fue supervisado por dos psicólogas: Mila Bortolami y Mathilde Perrault.

ⁱⁱ G. Haag (2018) identifica a partir de la psicoterapia de niños autistas la emergencia de formas en torbellino cuando comienza a constituirse la representación de un espacio externo y corporal en tres dimensiones.

ⁱⁱⁱ Se pueden citar con respecto a este tema las investigaciones coreográficas efectuadas por Nijinsky en *La Siesta de un fauno* de 1911 donde toda la coreografía parece desarrollarse en un espacio bidimensional: <https://www.youtube.com/watch?v=Vxs8MrPZUIg>

^{iv} Estos elementos son tomados de los trabajos de Anne Decoret Ahiha y accesibles en línea: http://acajou.org/wp-content/uploads/2016/04/Lespace_scenique_Numeridanse.pdf o <https://www.numeridanse.tv/themas/parcours/lespace-scenique>

^v F. Tustin decía que había que mantenerse en contacto con las artes para escuchar a los niños autistas (Tustin, 1986).

^{vi} B. Gautier (2010), «Chez Pina Bausch, le théâtre sert d'infrastructure à la danse», *Études théâtrales*, 47-48 (1), 113-121.

^{vii} Nota de traducción: Se llama «periférico» a la autopista que hace un anillo de circunvalación en torno a la ciudad de París siguiendo el antiguo muro de delimitación de la ciudad, en el que había varias puertas. Estas puertas siguen siendo las salidas de la autopista, y corresponden a varias de las estaciones terminales de las 16 líneas de Metro de París. La estación «Mairie de Montreuil» es vecina a la estación «Porte de Montreuil».

^{viii} En el sentido de C. Bollas, es decir una presencia que transforma el sentimiento interno del sujeto como lo recuerda Martin Gauthier, (Gauthier, 2005).