

Nº 4 - MARZO 2008 - AÑO III



DANZARATTE

Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

3 Editorial

4 Opinión

- 4 La música ignorada: Una triste realidad

8 Difusión

- 8 El inicio del programa de movilidad Erasmus en los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores

- 16 Entrevista a Sonsoles Olayo Martínez

- 19 Los estudios de la Danza en la Estructura del sistema educativo. Recorrido Normativo

25 Investigación

- 25 La Danza como referente expresivo del actor desde el Renacimiento a la Modernidad Escénica

- 31 Aproximación a través de la Danza al estereotipo femenino como objeto de análisis

- 39 La expresión corporal: Herramienta eficaz en el ámbito de la enseñanza de la Danza

- 42 Glosario de Escuela Bolera

- 46 Presencia e influencia de la técnica clásica en otros estilos dancísticos: La Danza Contemporánea y la Danza Española

- 50 Principios de la composición escénica: Los Meininger

- 58 Las manifestaciones escénicas contemporáneas en el marco socio cultural de la aparente postmodernidad

8 El inicio del programa de movilidad Erasmus en los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de Graduación



Logo: <http://www.uca.es/web/internacional/erasmus/erasmus2.jpg>

16 Entrevista a Sonsoles Olayo Martínez



Créditos

EQUIPO DE DIRECCIÓN

Maria Dolores Vera, Miguel Carrasco, Ana Alises

MAQUETACIÓN

Miguel Carrasco

LOGO REVISTA

Nuria González

COLABORAN

Alicia Isabel Hernández Navarrete, Juan Álvarez de Toledo, M^a Jesús Barrios, M^a Dolores Moreno Bonilla, M^a Matilde Pérez García, Antonia Aux. Bustos Rodríguez, José M^a Aragón Bravo, Gloria Pérez Gómez, Francisca M^a Villa Castro, M^a Jesús Barrios Peralbo, Mateo Galiano

EDITA

Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

C/ Cerrojo, nº 5

Tlf.: 952 610 601

Fax.: 952 471 596

e-mail: danzaratte@gmail.com

D.L MA-1734/2005

ISSN 1886-0559

Cómo colaborar

Normas de Publicación

Los trabajos deberán ser presentados en soporte informático. La extensión de los artículos no podrá ser superior a 5000 caracteres, fuente Times, tamaño 12, interlineado 1,5, en formato texto.

En el caso de incluir imágenes, deberán ser enviadas en un archivo adjunto, formato jpeg.

Los trabajos deberán ir firmados por el autor o autora, consignando el número de su DNI.

Los originales no serán devueltos a sus autores/as a no ser que lo soliciten expresamente.

Los trabajos se enviarán a la dirección de correo electrónico danzaratte@educared.net o a la dirección del CSD.

Todas las colaboraciones deberán ajustarse a las características propias de la sección de la revista a la que se dirige, indicando de forma explícita el apartado al cual se destina el artículo.

El Conservatorio Superior de Danza de Málaga cuenta ya con una trayectoria de seis cursos académicos, durante los cuales ha aumentado progresivamente el número de alumnos ingresados, la plantilla del personal docente, así como su producción y presencia en los ámbitos artísticos e intelectuales de la sociedad andaluza. Al primer ámbito se ha contribuido mediante producciones y co-producciones en distintos proyectos escénicos, con difusión nacional e internacional.

En el plano intelectual, la investigación ha sido uno de los pilares de desarrollo en la formación de nuestros alumnos y en la formación permanente de gran número de profesores del centro. Los alumnos, con sus proyectos de fin de carrera, han tomado contacto con los procesos de construcción del conocimiento. Y, a un nivel más profundo, muchos son los profesores que se encuentran realizando tesis doctorales enmarcadas en el contexto de las artes escénicas. La calidad en la producción artística y en la investigación, así como la difusión de ambas, son las grandes apuestas del CSD de Málaga.

El apoyo del equipo directivo del centro, así como los trabajos de profesores y alumnos han permitido, hasta ahora, que DANZARATTE haya contribuido a la difusión de todos estos aspectos y pueda seguir haciéndolo con la edición de este nuevo número. Resaltamos especialmente el esfuerzo de los profesores del CSD de Málaga, cuyas condiciones académicas no son reconocidas como Enseñanzas Superiores y que, como consecuencia, no se les valora el tiempo dedicado a la investigación y el grado de calidad en su producción artística o intelectual.

La música ignorada: Una triste realidad

Alicia Isabel Hernández Navarrete. *Pianista Acompañante del C.P.D. "Reina Sofía" de Granada*

LA MÚSICA IGNORADA: UNA TRISTE REALIDAD

Alicia Isabel Hernández Navarrete.
Pianista Acompañante del Conservatorio Profesional de Danza "Reina Sofía" de Granada.

“La Danza existe como la Música, desde que existe el hombre y desde que éste sintió la necesidad de expresar sus sentimientos, de comunicarse con los dioses, o simplemente de celebrar o conmemorar algo. La danza es un arte que surge como indisolublemente unido a la música y prácticamente no tiene sentido sin ella”

“Música y actividades artístico-culturales” Ed. Everest Emilio Casares Rodicio.

1._INTRODUCCIÓN: antecedentes y situación actual.

El hecho de que la danza y la música están indisolublemente unidas, es algo que parece evidente para todos, y quienes mejor lo tendríamos que saber somos precisamente los profesionales de la danza y la música, quienes sin embargo, a menudo parecemos olvidarlo. Quizá tenga mucho que ver en ello, el sistema en el que hemos estudiado: los Conservatorios de Música, donde la Danza no se contempla como una salida profesional. Hablamos de los músicos acompañantes o profesores de Música de bailarines; de hecho, hoy por hoy no son consideradas como especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas de la Junta de Andalucía (algo bastante ilógico que ayuda a entorpecer nuestro trabajo). Por otra parte, la formación musical de los profesores de danza, nunca ha sido específica para ellos, ni adaptada a sus necesidades, lo que lógicamente puede haber provocado algunas lagunas musicales que dificultan la comunicación con los músicos acompañantes, quienes a su vez, no conocen prácticamente nada sobre la danza.

Hemos de reconocer además, que actualmente la asignatura de Música no ocupa en los Conservatorios de Danza el lugar que le corresponde dada su importancia, más bien ocurre al contra-

rio. Además de que se le dedica un tiempo irrisorio (una hora semanal), generalmente los alumnos la valoran negativamente, casi como una pérdida de tiempo, al no encontrar una aplicación práctica o una relación aparente con su trabajo diario en clase de danza. Esto es bastante significativo, ¿realmente hemos conseguido enfocar adecuadamente esta asignatura, adaptarla a las necesidades específicas de nuestro alumnado?.

Pese a las buenas intenciones de la mayoría, hemos de reconocer que partimos de una situación bastante difícil, en la que músicos y bailarines parecemos hablar idiomas diferentes, convirtiéndose nuestro trabajo en común complicado, en muchas ocasiones.

Quiero insistir en lo perjudicial que es para todos nosotros el hecho de que hoy por hoy no existan las especialidades de Pianista Acompañante de Danza y Profesor de Música en Danza. Pienso que nada tiene que ver acompañar a bailarines que a cantantes y otros instrumentistas, aunque en los dos casos se acompañe. Los conocimientos que el pianista debe tener en cada uno de estos casos son diferentes por completo. Menos sentido tiene aún considerar que es lo mismo enseñar a un alumno a tocar el piano, que ser pianista acompañante. Por otra parte, ¿deben los alumnos de danza estudiar la asignatura de Música, del mismo modo que lo hace el alumnado del Conservatorio de Música? El enfoque de la asignatura en danza debe ser radicalmente distinto, y los profesores que llevan años realizando esta labor, lo pueden comprobar a diario: los objetivos, los contenidos y su distribución, la metodología (fundamental), etc. No debemos olvidarnos de la evaluación: siempre es enriquecedor y en este caso puede ayudar especialmente, que además de evaluar al alumnado, los profesores nos autoevaluemos. Creo que es fundamental comprobar si realmente los alumnos pueden aplicar los contenidos que reciben en la asignatura de Música durante las clases de danza; la interrelación entre las dos disciplinas es imprescindible.

2._La unión hace la fuerza.

Si queremos seguir avanzando, en primer lugar debemos luchar para que se reconozcan dichos

puestos como especialidades.

Pero no podemos culpar eternamente al sistema de nuestras carencias y de nuestra falta de entendimiento; muchos miembros de la comunidad educativa de nuestros centros, aspiran a mejorar día a día, y reconociendo sus limitaciones, todos por igual, colaboran entre ellos, preguntan, buscan, ponen en práctica nuevos sistemas pedagógicos, diferentes metodologías, realizan cursos de formación, etc. Todos hemos de poner de nuestra parte y tener una buena predisposición. En esta difícil tarea la coordinación entre músicos acompañantes, profesores de danza y profesores de música es un factor determinante.

En mi opinión, todos nosotros, docentes y acompañantes (sin olvidar al alumnado), somos víctimas de las circunstancias, y todos colaboramos un poco a que esto ocurra, por el hecho de “acostumbrarnos” o “resignarnos” a esta situación, sin más. De esta manera parece algo irremediable, y, sinceramente no creo que así sea.

No es mi intención criticar a nadie, sino únicamente hacer una reflexión sobre una realidad que vemos día a día, y que todos podríamos mejorar con nuestro granito de arena para crecer como profesionales, y para beneficiar y mejorar la educación de nuestro alumnado en todos los ámbitos.

Aunque todos lo sabemos, debemos tener muy presente la importancia de comunicarnos entre nosotros para obtener lo mejor de los alumnos: los profesores de Música deben acercarse al mundo de la Danza, coordinarse con el profesorado de danza y si es necesario también con el músico acompañante, preocuparse por saber qué hacen sus alumnos en clase de danza, buscar métodos y recursos didácticos apropiados para las necesidades específicas de este alumnado, olvidándose por completo de las clases de Lenguaje Musical que se imparten en los Conservatorios de Música. Los músicos acompañantes deben de igual modo interesarse por la danza y su terminología, procurar una buena comunicación con el profesor al que acompañan, coordinarse y colaborar cuando sea necesario con el profesor de música, no dejar de formarse a través de cursos específicos para acompañantes de danza, etc.; luchar así, día a día para mejorar sus resultados en el aula. Asimismo, los profesores de danza deben informar al profesor de música de las obras que coreografiará cada curso. Ser precavidos y evitar usar términos musicales inapropiados

que puedan desorientar a los alumnos, consultando todo lo que necesiten con el músico acompañante, a quien a su vez orientarán en la medida de lo posible, procurando una comunicación apropiada que facilite el trabajo en común.

3._ Reflexiones

Volviendo al título de este artículo, sería interesante que todos los que formamos la Comunidad Educativa de los Conservatorios de Danza, nos parásemos a reflexionar un momento sobre este tema: ¿Se le da a la Música, como asignatura y en general, la importancia que tiene dentro de los Conservatorios de Danza? ¿Somos conscientes de nuestra responsabilidad como profesores?

Cuando hablo de “música ignorada”, no me refiero únicamente a la asignatura de Música (que también suele serlo, y bastante), sino a lo inadvertida (o al menos da esa impresión) que pasa la música durante las clases de Danza y a lo desconocida que suele ser para nuestros alumnos. Por desgracia, los docentes, tanto músicos como bailarines, parecemos habernos acostumbrado a esta situación, como un “fallo” circunstancial o “mal” irremediable.

No obstante, pienso que nada es irremediable. Quizás, del mismo modo que los alumnos pueden llegar a caer en la rutina durante la clase de danza, al realizar cada uno de los movimientos sin mantener realmente despiertos todos sus sentidos, sin sentir y ser conscientes de cada una de las partes de su cuerpo en cada momento, tampoco parecen tener demasiada inquietud por saber algo acerca de lo que están escuchando. La música sobre la que bailan llega a convertirse en música de fondo.

Obviamente el objetivo principal de los docentes de la danza es conseguir que los alumnos desarrollen todas sus capacidades técnicas, centrándose en el trabajo corporal. Como lógica consecuencia, la música con la que están trabajando -aun tratándose de una obra muy relevante- queda en un tercer o cuarto plano. Este hecho, no facilita en modo alguno que los alumnos valoren la importancia de la música; sin embargo, quizá no las cuestiones técnicas, pero sí las interpretativas podrían enriquecerse enormemente profundizando un poco en la obra musical. Me atrevería a decir, que puntualmente, el músico acompañante puede facilitar la ejecución de ciertos pasajes no asimilados musicalmente por

el alumno, resolviendo dudas y orientándoles en la realización de algunos ejercicios prácticos, que inmediatamente puedan aplicar en dichos pasajes.

Aunque nuestra función (pianistas, guitarristas y “cantaos”) es acompañar adecuadamente las clases de danza, facilitando en la medida de lo posible el desarrollo de las mismas, nuestra colaboración con los bailarines durante las mismas puede resultar muy provechosa. Quizá, es la propia visión del músico como mero acompañante, la que nos incapacita a unos y a otros, bailarines y músicos para colaborar en clase. El maestro de danza desconoce en qué momento su acompañante podría encontrar soluciones a un problema musical concreto. Al mismo tiempo el pianista, el guitarrista o el cantaor, se siente un poco coartado a la hora de colaborar con el maestro y los alumnos de danza, de tener opinión o iniciativa en clase, ya que, en principio no es ésta su labor. Lo que podría o debería ser una práctica común y habitual, se siente como una intromisión completamente fuera de lugar.

¿Son capaces los alumnos de diferenciar el repertorio de obras que fueron escritas para la danza de las que no?, ¿Saben distinguir a los autores que despuntaron concretamente en música para ballet de otros importantes compositores de la Historia de la Música, cuyas obras son a menudo coreografiadas pese a no haberse escrito con ese objeto? ¿Pueden nuestros alumnos reconocer distintas épocas, estilos y géneros musicales, pudiendo situarlos al menos, vagamente? Y lo más preocupante, ¿muestran el más mínimo interés por todo esto? Todos sabemos la respuesta, en la gran mayoría de los casos.

4. Algunas propuestas.

Por desgracia, es completamente imposible, en una hora semanal de Música, poder abordar todos los temas relacionados con una cultura musical general básica, tan importante para unos alumnos, que serán futuros profesionales de la danza, bien como educadores, como bailarines, posibles coreógrafos, etc. Dado el poquísimo tiempo destinado a la Música, pienso que esta asignatura debería ser esencialmente práctica, demostrando la aplicación al movimiento y a nuestros sentidos de cada uno de los contenidos, interiorizándolos y relacionándolos con el tiempo, el espacio, la coordinación indivi-

dual, la coordinación conjunta, etc.

Creo que el hecho de que los temas teóricos mencionados anteriormente, no formen parte de las programaciones no impide que todo el profesorado, incluyendo a los músicos acompañantes, aproveche cualquier ocasión propicia para ofrecer conocimientos musicales básicos, alertando además a sus alumnos de las importantes carencias culturales que van a tener si no se preocupan por estos temas. En esta labor, hemos de tener siempre presente que el profesor de danza es, o debe ser para el alumno, un ejemplo a seguir: Su comportamiento y su actitud hacia todo lo que le rodea (respeto, entusiasmo, ganas de trabajar, de investigar y de aprender), influye de manera decisiva en sus alumnos, y en su futuro comportamiento como profesionales.

Del mismo modo que los profesores de Danza educan a sus alumnos para que traten de sentir su cuerpo durante la ejecución de los ejercicios en clase, deben alentarles para que no solo escuchen, sientan el pulso y lo interioricen, sino también para que sepan valorar lo que están escuchando; para que en definitiva tengan algún criterio y puedan decir algo sobre la obra con la que están trabajando.

Además del pulso, el tempo, el compás, el carácter, etc, fuera de los ejercicios de técnica (barra, centro, puntas, giros, braceado con castañuelas, variaciones de escuela bolera y de danza estilizada, suelo de Graham o Release, centro de Limón, Improvisación, etc.), pienso que es básico para los alumnos diferenciar las obras originalmente escritas para la danza (colaborando para ello coreógrafo y compositor), de las obras de concierto. También saber que muchas obras escritas exclusivamente para concierto han sido usadas para ballet (Beethoven, Brahms, Debussy, Rimsky-Kórsakov, etc).

Este es un campo muy amplio en el que encontramos compositores como Adam o Minkus que básicamente componen música para ballet, y también a otros que además de componer ballets, destacaron en otros géneros compositivos, como Tchaikovsky, Prokofiev, Stravinsky, Katchaturian, Léo Delibes, Ravel, Britten, Poulenc, Milhaud etc. Obras de otros autores no escritas para la danza, a menudo se utilizan durante las clases e incluso se coreografían, como por ejemplo Lully, Bach, Haendel, Mozart, etc.; ampliándose infinitamente la lista en el caso de la Danza Contemporánea, donde tienen cabida compositores de todas las épocas y estilos:

desde el Renacimiento hasta la música contemporánea, así como los más diversas tendencias musicales: desde la música africana hasta el hip-hop, rap, New Age, etc.

También encontramos en la Danza Española, destacados compositores que escriben para la escena como Falla o Bizet, además de todos los compositores de zarzuela; pero a menudo se utilizan y se coreografían obras o fragmentos musicales de otros destacados autores, no compuestas originalmente para la danza o para la escena: Scarlatti, Soler, Boccherini, Bacarisse, Sarasate, Turina, Granados, Albéniz, etc.

Sería muy interesante también conocer más de cerca la música destinada al género Musical, ya sea teatral o cinematográfico.

De este modo, sería muy constructivo para los alumnos poder ser testigos de un mayor acercamiento entre la danza y la música, que se traduzca en la colaboración entre profesores de danza, de música y acompañantes; y qué mejor ocasión para realizar un trabajo conjunto que durante el montaje de las distintas coreografías. Normalmente el tiempo siempre es escaso, por lo que a menudo si se habla sobre la música se hace de manera muy superficial. Sería sin embargo muy enriquecedor detenerse en algunos aspectos musicales de interés general (obra, autor, época, género...) o específico, con una aplicación práctica durante el montaje de la obra (compás, tempo, acentos, carácter, matices, elementos rítmicos y melódicos, fraseo, respiraciones, rubato, etc.). El maestro de danza debe considerar el momento más oportuno para exponer a los alumnos todos estos temas, y para detenerse en la resolución de cualquier duda musical que pueda surgir durante el transcurso de la clase. Todo esto, servirá además para complementar el trabajo realizado por el profesor de música en sus clases (donde por desgracia, como ya hemos dicho, el tiempo es insuficiente), manteniendo con éste una coordinación constante. A este respecto, es privilegiada la posición del músico acompañante, que al ser testigo directo de las posibles carencias musicales, dificultades auditivas y de coordinación que puedan mostrar los alumnos en el transcurso de las clases de danza, podrá orientar al profesor de Música, cuando sea conveniente.

5. _Conclusión

Considero que la colaboración entre profesores de danza y música podría ser una vía más de aprendizaje para todos nosotros, que además beneficiaría al alumnado.

Los alumnos no solo aprenderían datos fundamentales para ellos, futuros profesionales, sino que además cambiarían su valoración de la Música y su actitud hacia los músicos acompañantes, a quienes en ocasiones, suelen ignorar por completo.

Pienso que no hay que esperar a que los alumnos finalicen el Grado Medio de Danza y se matriculen en el Grado Superior, para comenzar a orientarles en este terreno, e introducirles algo sobre la cultura musical y su relación con la Danza. Tendrían así la posibilidad de seguir avanzando mucho más en el Grado Superior, con la ventaja que supondría no partir de cero.

Afortunadamente, cada vez son más los profesionales de nuestros centros de danza, músicos y bailarines, los que colaboran entre sí durante las clases y fuera de ellas, comprobando lo fructífero que siempre resulta para todos.

De todos nosotros, del día a día, de nuestro trabajo, de los pequeños detalles y de nuestra actitud, depende que la música en los Conservatorios de Danza siga, o no, siendo ignorada.

No es en absoluto adecuado que nuestros alumnos, futuros bailarines, profesores y coreógrafos, valoren tan poco, algo que formará parte de toda su vida profesional.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis compañeros de danza el esfuerzo que han realizado desde el principio para transmitirme sus necesidades musicales durante la realización de cada ejercicio, la terminología propia de la danza, etc. Para mí han sido de una gran ayuda. Asimismo les agradezco su buena predisposición, el interés que han demostrado por comprender cada día mejor, diferentes aspectos musicales y por colaborar conmigo durante las clases.

Gracias también a todos los compañeros músicos y bailarines, que me han ayudado y animado a publicar estas reflexiones, que espero sean beneficiosas para todos.

El inicio del programa de movilidad Erasmus en los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores

Juan Álvarez de Toledo. Coor. de Rel. Internacionales. Programas de Movilidad Europeos. E.S.A.D. Málaga

1. INTRODUCCIÓN:

El hecho de intentar instaurar un programa de movilidad Europeo en cualquier centro de enseñanzas artísticas superiores, tanto con fines de estudio, como para impartir docencia, supone un reto en sí mismo, ya que no contamos con la infraestructura, presupuesto y autonomía de una Universidad y sin embargo tenemos que funcionar como si realmente lo fuésemos.

Aunque nuestro volumen de movilidad sea muy inferior al de otros centros superiores, los procesos de gestión del programa Erasmus son idénticos.

El esfuerzo a desarrollar en el proyecto ha de ser notable, no solamente por la gestión previa necesaria, que conlleva un considerable nº de horas de trabajo en búsqueda de datos y direcciones, atención continua a un intenso y constante correo electrónico, innumerables llamadas telefónicas, formación en gestión de ayudas, actualización a nivel de idiomas, etc., sino además, por la avalancha de volumen de gestión que se te avecina después de que te otorguen la carta Universitaria Erasmus.

El hecho de crear un departamento, gabinete u oficina de relaciones Internacionales también plantea una serie de actuaciones en varios campos y conlleva a nivel de recursos humanos la captación de colaboradores, personal administrativo, traductores, responsables de intercambio bilateral, profesores interesados en realizar movilidad, así como publicidad y promoción del programa, de la carta Universitaria y de la declaración de política Erasmus, etc.

En este momento el panorama de la movilidad Europea esta en un momento de transición tanto por la instauración del programa de Aprendizaje permanente a nivel Europeo, como a nivel nacional, ya que hemos sufrido profundos cambios en los organismos de gestión.

A partir de este curso académico 2007/2008 las competencias ya no residen en la Agencia Nacional Erasmus bajo la supervisión del Consejo General de Universidades, institución sobre cuya dirección recayó la responsabilidad de la gestión del programa durante 20 años, y que habría que evaluar detenidamente, ya que ha tenido varias fases y distintos responsables, aunque solo podríamos valorar las fases que hemos conocido: los períodos de los 2 últimos directores de la Agencia Nacional, entre los cuales destaco la conciliadora, comprensiva y magnífica labor de D. Enrique

Silvestre, sobre el que recayó toda la incertidumbre del proceso de transición entre el programa Sócrates II y el LLP, y que valoro como muy positivo por su trato cercano y tranquilizador con los coordinadores y vicerrectores de relaciones internacionales en un momento en el cual, existían muchos interrogantes y unas fechas excesivamente ajustadas como para incumplir los plazos previstos, poder llevar a cabo las previsiones de movilidad y gestionar adecuadamente el programa desde cada institución.

El balance del programa Erasmus hasta el año 2007 se considera no solo un éxito, sino el programa Europeo de mayor éxito en la historia de la Unión Europea, según se expuso en la reunión conmemorativa del XX aniversario Erasmus celebrada en Lisboa los días 4 y 5 de Octubre de 2007.

A partir de 2007 la gestión del programa Erasmus recae en el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, de reciente creación, este organismo está dirigido por D. Emilio García Prieto, persona con una experiencia notable en programas de movilidad como Leonardo, Comenius o Gruntwitch.

Con esta introducción no pretendo exponer las dificultades que plantea la instauración del programa, sino todo lo contrario, mostrar, en base a la experiencia adquirida en estos dos años, la vía más simple en relación al proceso de gestión para la solicitud e implantación del programa con objeto de facilitar a los interesados en el programa Erasmus, claves para su futura gestión.

La Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga solicitó durante el curso 2006/2007 la carta universitaria ERASMUS ampliada, con objeto de iniciar la movilidad docente de 3 profesores y de 5 estudiantes durante este curso 2007 / 2008, lo cual se ha realizado satisfactoriamente hasta la fecha.

2. EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE.

El **Programa de Aprendizaje Permanente** pretende contribuir a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, mejorando las posibilidades de empleo y la cohesión social. El objetivo general es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos, para crear una referencia educativa y formativa de calidad

a nivel mundial.

El **Programa de aprendizaje permanente (PAP)** es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación. Por primera vez un único programa se ocupa del aprendizaje desde la infancia hasta la edad madura. El Programa de aprendizaje permanente abarca el período 2007-2013 y sustituye a los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y e-Learning.

El Programa de Aprendizaje Permanente comprende **cuatro programas:**

1. El **programa Comenius:** Educación infantil, primaria y secundaria.
2. El **programa Erasmus:** Educación superior formal
3. El **programa Leonardo da Vinci:** Formación profesional.
4. El **programa Grundtvig,** Educación de personas adultas.

A estos cuatro pilares hay que añadir el **programa transversal,** con **cuatro actividades clave:**

1: La cooperación política y la innovación . Comprende:

Las visitas de estudio.

Los Proyectos de investigación y estudios comparativos europeos.

2: La promoción del aprendizaje de idiomas.

3: El desarrollo estrategias educativas innovadoras y basados en las TIC.

4: la difusión y aprovechamiento de los resultados de las actividades del

programa de aprendizaje permanente y de anteriores programas afines,

Y el programa **Jean Monnet,** orientado hacia la integración europea.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA ERASMUS:

- Mejorar la calidad de la Enseñanza Superior.
- Reforzar su dimensión europea.
- Fomentar la cooperación universitaria transnacional entre centros superiores de la Unión Europea, del espacio económico

Europeo, Chipre, Malta y Turquía.

- Promover la movilidad europea de estudiantes y personal docente.
- Mejorar la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios y los títulos en toda la comunidad Europea.

3. SOLICITUD DE LA CARTA ERASMUS

Sólo se conceden fondos destinados a la movilidad de estudiantes Erasmus a aquellas instituciones de educación superior que poseen una Carta universitaria Erasmus (EUC). La Agencia Nacional – OAPEE publica anualmente una convocatoria nacional para el Programa de aprendizaje permanente, en la que se incluye el programa Erasmus. Las instituciones españolas interesadas en participar en la Movilidad de estudiantes con fines de estudio, envían su solicitud a la Agencia Nacional utilizando los formularios de solicitud oficiales que se publican en su página web junto con la convocatoria nacional. La Agencia Nacional suscribe un contrato financiero con las instituciones de educación superior beneficiarias de las ayudas, con la finalidad de proceder al pago de estas.

La dirección del OAPEE es: **OAPEE** Paseo del Prado, 28 28014 – MADRID - erasmus@oapee.es

A finales de 2006, de las 4000 instituciones de enseñanza superior, 2.500 ya eran titulares de la carta Erasmus. Para obtener financiación hay que solicitar la carta universitaria Erasmus, esta es un certificado que establece los principios fundamentales y que debe respetar la institución.

3.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES ERASMUS

- La movilidad solo puede ser realizada a través de acuerdos bilaterales institucionales previos.
- No se cargarán tasas a los alumnos de acogida.
- Se dará un pleno reconocimiento a los alumnos que hayan completado satisfactoriamente las asignaturas especificadas en el acuerdo de aprendizaje (Learning Agreement).
- Asegurar la mayor calidad en lo concerniente a la organización de la movilidad de alumnos y profesores (empleados).
- Asegurar que la información curricular está actualizada, tiene un fácil y transparente acceso

y que el sistema de transferencia de créditos (ECTS o similar) le da transparencia a los procedimientos.

- Asegurar la equidad en el tratamiento académico y extralectivo a los estudiantes erasmus.
- Ayudar a la integración de los alumnos Erasmus de acogida en las actividades del centro.
- Suministrar al estudiante de acogida y transcribir a su centro de origen la información completa, exacta y temporalizada al final del período de movilidad en el extranjero.
- Facilitar y reconocer las actividades docentes Erasmus.
- Promover, dar visibilidad a las actividades apoyadas en el programa Erasmus.
- Publicitar de forma activa la carta Erasmus y lo relacionado a la Declaración de política Erasmus como línea general de política del centro.
- Respetar la política comunitaria en educación y formación atendiendo especialmente a la no discriminación. Esta carta confiere el título a la institución para solicitar a su agencia nacional y a la Comisión Europea ayudas para las actividades Erasmus.

La violación de esta carta puede suponer la retirada de esta carta por parte de la Comisión.

3.2. LA CARTA ERASMUS DENTRO DEL PROGRAMA LIFELONG LEARNING

Crea un sistema transparente de información sobre currículos y reconocimiento de actividades Erasmus. Se mantienen los principios fundamentales, pero incorpora nuevas posibilidades. Se interrelaciona con la declaración de política Europea (EPS).

3.3. LA DECLARACIÓN DE POLÍTICA ERASMUS EPS.

Es el complemento de la carta Erasmus, en ella se exponen las medidas estratégicas, objetivos, prioridades, acciones específicas, medidas para asegurar la calidad de la estancia, el programa de trabajo y la inclusión del programa Erasmus en la política educativa del centro. Así mismo se deben concretar los servicios de organización referentes a los sistemas de reconocimiento de créditos, la información sobre el currículo y los expedientes, la información y asesoramiento de los estudiantes que salen de Erasmus, la tutoría e integración

de los estudiantes de acogida, la prestación de servicios y las medidas específicas para organizar las prácticas a estudiantes, la enseñanza de idiomas, así como las ayudas a la movilidad del personal.

Describir las acciones y eventos de los servicios de organización en relación al fomento de la diversidad lingüística, exponer las acciones específicas que se planean y llevan a cabo para dar notoriedad a las actividades Erasmus y qué tipo de publicidad se da a la carta universitaria Erasmus y a la declaración de política Erasmus, acciones de apoyo y proyectos referentes de la institución a la política antidiscriminación: igualdad de género, la integración de los estudiantes y el personal discapacitado, mejora de la cohesión social y económica, y represión de la xenofobia y el racismo.

4. MOVILIDAD DE ESTUDIANTES CON FINES DE ESTUDIO.

4.1. OBJETIVOS:

Los objetivos de la movilidad de estudiantes Erasmus son:

- Permitir que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en otros países europeos.
- Fomentar la cooperación entre instituciones y enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida.
- Contribuir a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien cualificados, con mentes abiertas y experiencia internacional.
- Facilitar la transferencia de créditos y el reconocimiento de estancias en el extranjero, mediante el sistema ECTS o un sistema de créditos compatible.

Consiste en la realización de un período de estudios en una institución de educación superior de otro país europeo. Al final del mismo la institución de origen del estudiante reconocerá académicamente los estudios realizados. Durante este período, el estudiante estará exento de pagar tasas académicas en la institución de acogida. Podrán participar los estudiantes de instituciones de Educación superior que posean una Carta Universitaria Erasmus. El estudiante debe recibir

un acuerdo de estudios por escrito relativo al programa de estudios que seguirá en el país de acogida. Al término de la estancia en el extranjero, la institución de acogida debe remitir al estudiante Erasmus y a su institución de origen un certificado de que ha completado el programa acordado y un informe de sus resultados.

Las ayudas a los estudiantes Erasmus son compatibles con cualquier otra ayuda o préstamo nacional. Pueden solicitar ayudas para Movilidad de estudiantes con fines de estudio las Instituciones de educación superior en posesión de la Carta universitaria Erasmus. La ayuda tiene como finalidad contribuir a sufragar los gastos adicionales derivados de la movilidad de los estudiantes (por ejemplo, manutención, viaje, alojamiento, etc.). La duración: es de mínimo 3 meses y máximo 12 meses.

4.2. ELABORACIÓN DE LA CONVOCATORIA – GUÍA ERASMUS.

La Movilidad de estudiantes con fines de estudio es una acción descentralizada, por lo que el procedimiento de selección y gestión de las solicitudes presentadas para esta acción corresponde a la Agencia Nacional. Los beneficiarios finales de esta acción son los estudiantes, pero su participación en el programa se realiza a través de la institución de educación superior en la que se encuentren matriculados, ante la que tendrán que presentar solicitud, siguiendo las convocatorias que para tal fin se publiquen.

Es la institución de educación superior quien presenta la solicitud de participación a la Agencia Nacional. Las condiciones específicas de participación en esta acción son:

- El estudiante, en el momento de realizar la movilidad, debe estar cursando al menos el segundo año de un plan de estudios de grado superior, y haber superado 60 ECTS.
- El estudiante debe estar matriculado en una institución de educación superior con el objeto de realizar un programa de estudios que concluya con la obtención de una titulación superior reconocida, hasta el grado de doctorado, inclusive.
- La movilidad de estudiantes Erasmus está basada en acuerdos interinstitucionales entre las instituciones participantes, cada una de las cuales posee una Carta universitaria Erasmus.
- La institución de origen deberá conceder el pleno reconocimiento académico del período de estancia en la institución de acogida, como parte integral de los estudios cursados en ella. El reconocimiento de los estudios únicamente podrá ser denegado si el estudiante no alcanza e nivel requerido por la institución de acogida, o bien se incumple las condiciones relativas al reconocimiento acordados por las instituciones participantes.
- El reconocimiento académico se basará en el acuerdo de estudios aprobado con anterioridad al período de estudios por la institución de origen, la de acogida y el estudiante. El estudiante no debe pagar tasas académicas en la institución de acogida (en concepto de matrícula, inscripción, exámenes, uso de laboratorios y bibliotecas, etc.). No obstante, la institución de acogida puede pedir que se paguen tasas reducidas para cubrir los gastos del seguro, la afiliación a sindicatos de estudiantes y la utilización de materiales diversos, tales como fotocopias, productos de laboratorio, etc., sobre las mismas bases que los estudiantes de dicha institución. La institución de origen puede seguir percibiendo las tasas académicas normales a sus estudiantes durante el período de estudios, pero el estudiante no será responsable de ninguna tasa o cargo adicional relacionado con la organización o gestión de su movilidad Erasmus
- El estudiante debe poseer la nacionalidad de uno de los países participantes en el programa, o estar reconocidos por el país en el que reside, como residente permanente, refugiado o apátrida.
- Durante su movilidad el estudiante seguirá disfrutando de las becas o préstamos con fines educativos que podría obtener normalmente para estudiar en su institución de origen. Las ayudas de movilidad Erasmus son complementarias con los sistemas nacionales y/o regionales de becas, incluidos los sistemas que ofrecen una compensación por los gastos adicionales de los estudios realizados en el extranjero.

- La cuantía media mensual de las ayudas para movilidad de estudiante con fines de estudio se indicará en la convocatoria nacional, y estará sujeta a los máximos establecidos en la convocatoria de propuestas de la Comisión Europea.
- Es recomendable la elaboración de una guía Erasmus en Español para los estudiantes que salen de intercambio por parte de la oficina de relaciones Internacionales a efectos de que los estudiantes tengan información clara sobre los pasos a seguir para solicitar la ayuda y elegir los destinos.
- Asimismo se debe elaborar una guía en inglés para los estudiantes que vienen de acogida con información sobre Málaga, la institución, los programas de estudios, los estudios de grado, record transcripts, calendario académico, semestres, alojamiento, gastos de viaje, información bancaria, seguro médico, gastos comparativos, vacunación y prescripciones médicas, tiempo, vestimenta adecuada, horario comercial, transporte, llegada a Málaga, horario de la oficina de relaciones Internacionales, horarios de reuniones informativas, matriculación, solicitud carné de estudiante, contacto con el coordinador Erasmus, contrato de estudios, curso gratis de español, programa tutorial, fechas de llegada, biblioteca, información útil sobre Málaga, Números de teléfonos útiles, oficina de turismo, direcciones.
- La institución adoptará todas las medidas necesarias para evitar cualquier conflicto de intereses entre las personas que puedan tomar parte en los órganos o el proceso de selección de los beneficiarios individuales.
- Todos los requisitos relacionados con la selección de estudiantes de la institución deben ser plenamente transparentes y estar bien documentados, y se pondrán a disposición de todas las partes implicadas en el proceso de selección. El procedimiento de concesión de las ayudas se hará público explicando con claridad los criterios de elegibilidad, exclusión, selección y concesión.
- La institución podrá establecer criterios tales como los resultados académicos del candidato, los conocimientos necesarios de la lengua de trabajo en la organización de acogida, la motivación, etc.
- Durante su movilidad el estudiante seguirá disfrutando de las becas o prestamos con fines educativos que podría obtener normalmente para estudiar en su institución de origen. Las ayudas de movilidad Erasmus son complementarias con los sistemas nacionales y/o regionales de becas, incluidos los sistemas que ofrecen una compensación por los gastos adicionales de los estudios realizados en el extranjero.

También existe la posibilidad de realizar una movilidad combinada en la cual existiría un período de estudios y otro de prácticas.

4.3. SELECCIÓN DE CANDIDATOS.

La institución de educación superior llevará a cabo la selección de los estudiantes de conformidad con las directrices proporcionadas por la Agencia Nacional. La institución debe garantizar que dichas tareas se ejecuten de forma justa, transparente y coherente, para lo que sus directrices deberán incluir los siguientes requisitos:

- El procedimiento de concesión de las ayudas debe ser transparente, justo, equitativo, coherente y estar bien documentado.

5. SOLICITUD DE AYUDAS PARA LA MOVILIDAD A LA OAPEE.

Antes de iniciar la movilidad la institución cumplimentará y enviará sellado y firmado el formulario de solicitud de ayudas para el siguiente curso académico al OAPEE.

Se pueden plantear problemas de incertidumbre en relación a la validez de los acuerdos bilaterales previos, o a realizar la solicitud en la fecha especificada en la convocatoria.

Durante el curso pasado había que realizar la solicitud de movilidad cuando aún no nos habían otorgado la Carta Erasmus, lo cual provocaba cierta desorientación, ya que no sabíamos si la debíamos de realizar en esa fecha o deberíamos esperar a la concesión de la carta. Ante la consulta realizada a la Agencia Nacional

se nos pidió que enviáramos una copia de los acuerdos bilaterales y la relación detallada de los estudiantes becarios Erasmus a efectos de que pudieran percibir durante este curso 2007/2008 la ayuda correspondiente a los fondos complementarios de la UE.

De todas formas el curso 2007/2008 fue un año de transición entre el programa Sócrates II y el programa de Aprendizaje Permanente, todos los plazos se retrasaron y hubo momentos en que hubo que acelerar los procesos de gestión.

Ayudas 2007/2008:

- Agencia nacional Erasmus: aproximadamente 130 € mensuales.
- MEC ayudas complementarias: 100 € / mes, esta ayuda ha sufrido problemas de liberación por parte de los interventores del MEC, debido a que la Junta de Andalucía hasta la fecha no ha certificado adecuadamente estar al corriente de sus contribuciones tributarias y a la seguridad social.
- Fondos complementarios UE: 350 € / Mes. Esta ayuda es para becarios del MEC, está pendiente de que aparezca en la resolución de 2008 debido a errores surgidos al contrastar datos informáticos entre becarios Erasmus y del MEC.

6. EL INICIO DE LA MOVILIDAD

El inicio de la primera movilidad normalmente se aborda con mucha ilusión, ya que se inicia una actividad desde una perspectiva creativa, ya que no existen precedentes en el propio centro, y dentro de los márgenes de la normativa Europea y de nuestra comunidad autónoma, contamos con cierta libertad para iniciar la gestión del programa, dentro del modelo común que circula entre los coordinadores y tomando como referencia los de otras universidades.

Los meses de Abril, Mayo, Junio y Julio suponen la fase preparatoria a la recepción y envío de estudiantes.

En este período se firman las application form de los alumnos que se envían y se reciben, y se anticipan las reservas de alojamiento y cursos de idiomas.

El período entre final de Agosto y principios de Septiembre supone la recepción de los primeros estudiantes incoming que durante el mes de Septiembre realizarán un curso de Español de 40 horas en el cen-

tro de Idiomas de la UMA como preparación a su adaptación durante su período de estudios en el Centro.

El hecho de ofertar de forma gratuita cursos de Español a los estudiantes de acogida constituye un índice de calidad en la movilidad Erasmus, no todas las instituciones las ofertan de forma gratuita.

Las primeras dificultades aparecen cuando estudiantes, con otros sistemas y métodos de estudios, solicitan cambios sobre el contrato de estudios (Learning agreement) inicial e intentan seleccionar asignaturas de cursos y especialidades diferentes.

Por ejemplo en Alemania, durante aproximadamente un mes los estudiantes asisten a diferentes seminarios, módulos o asignaturas y posteriormente eligen las que quieren cursar, lo cual es inviable para nosotros.

No es recomendable en la estructura del currículum de Arte Dramático la elección aleatoria de asignaturas por parte de los estudiantes de acogida, ya que plantea dificultades a nivel de horarios, claro que todavía funcionamos por asignaturas estructuradas en cursos y no por créditos.

Se deben realizar un seguimiento a lo largo del curso de todos los estudiantes Erasmus, es aconsejable asignar tutores a los estudiantes de acogida, sobretodo durante las primeras semanas en las cuales se han de tomar una serie de decisiones en relación a la elección de asignaturas y las modificaciones sobre el contrato de estudios inicial.

7. GESTIONES DE MOVILIDAD

7.2. GESTIONES DE MOVILIDAD EXTERNA

7.2.1. TRÁMITES PREVIOS. GESTIONES Y DOCUMENTOS:

1. Compromiso del becario.
2. Datos personales, académicos y bancarios.
3. Convenio entre el centro (esad) y el estudiante.
4. Learning agreement: contrato de estudios.

7.2.2. TRÁMITES DURANTE LA ESTANCIA EN EL CENTRO DE ACOGIDA:

1. Presentar la credencial del becario.
2. Confirmación de la estancia.
3. Cambios a la propuesta original del programa de estudios o learning agreement.
4. Solicitud de ampliación.

5. Documentos de asistencia médica.

7.2.3. TRÁMITES AL FINALIZAR LA ESTANCIA EN EL CENTRO DE ACOGIDA:

1. Confirmación de estancia.
2. Transcript of records o certificado de estudios.
3. Solicitud de reconocimiento de estudios cursados en el extranjero.
4. Informe del estudiante (evaluación de la actividad erasmus).

8. SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS

El período de estudios en el centro de acogida (extranjero) en el marco del programa Erasmus implica la equivalencia con el período de estudios en el centro de origen (exámenes incluidos), a pesar de las posibles diferencias de los contenidos de los programas de estudios.

El ECTS es el instrumento para cotejar los planes de estudio, evaluar el volumen de trabajo realizado por los estudiantes, así como para transferir al sistema nacional de calificaciones las notas obtenidas en el extranjero.

Este sistema se apoya en el principio de transparencia de 3 elementos:

- La información sobre los programas de estudio y los resultados de los estudiantes.
- El acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes.
- La utilización de créditos ECTS.

8.1. INSTRUMENTOS Y DOCUMENTOS OPERATIVOS DE ECTS:

Los créditos ECTS representan, en forma de valor numérico asignado a cada curso, el volumen de trabajo que el alumno debe realizar para superar cada una de ellas.

- 60 créditos: 1 curso académico.
- 30 créditos: 1 semestre.
- 20 créditos: 1 cuatrimestre.

Así mismo el catálogo informativo ECTS, el contrato de estudios / Learning Agreement, y el certificado de estudios ECTS/ Transcript of records son instrumentos

y documentos operativos para la transferencia de créditos europeos.

Nuestro sistema de convalidación de créditos Europeos, se basa en el nº de ECTS totales.

Si los estudios de grado tienen que tener 240 ECTS, 1 curso tiene 60 ECTS y treinta semanas de duración, una semana (30 Horas) son 2 ECTS, luego se puede deducir el nº de ECTS por asignatura dividiendo por el nº total de horas de cada curso, el valor resultante de multiplicar por 60 el nº de horas docentes de la asignatura:

Planes de estudio antiguos:

Creditos ECTS = $60 \times \text{n}^\circ \text{ años titulación} \times \text{créditos asignatura} / \text{n}^\circ \text{ total de créditos de la titulación}$

Planes de estudios nuevos:

Créditos ECTS = $60 \times \text{n}^\circ \text{ horas docentes del curso} / \text{n}^\circ \text{ total de horas del curso.}$

9. MOVILIDAD DE PROFESORES.

Los objetivos de la Movilidad del personal docente de las instituciones de Educación Superior para impartir enseñanza son:

- Permitir que los estudiantes que no pueden participar en un programa de movilidad se beneficien de los conocimientos y la experiencia de personal académico de instituciones de Educación Superior de otros países europeos.
- Fomentar el intercambio de competencias y experiencia sobre métodos pedagógicos. Animar a las instituciones de Educación Superior a que amplíen y enriquezcan la variedad y el contenido de los cursos que ofertan.

La actividad característica y principal de esta acción es la enseñanza impartida por un profesor en otra Institución de Educación Superior de un país socio, aunque al margen puedan desarrollarse otras actividades.

Podrá participar el personal docente de instituciones de Educación Superior que posean una Carta Universitaria Erasmus. El personal docente que participa en un programa de movilidad debe estar integrado en el departamento o la facultad del centro de acogida. Esto implica que la movilidad de personal docente está ba-

sada en acuerdos interinstitucionales. Las instituciones de enseñanza superior socias deben acordar con anterioridad a dicha estancia el programa de estudios que seguirán los profesores visitantes.

La selección de los beneficiarios corresponde a la Institución de Educación Superior de origen. Los docentes tienen la posibilidad de realizar la movilidad clásica en períodos de 1 o 2 semanas, realizando una actividad lectiva que normalmente puede oscilar entre 8 -12 horas lectivas. No se establece una duración mínima de esta actividad, pero es obligatorio impartir al menos cinco horas lectivas. La duración máxima es de seis semanas, aunque la Agencia Nacional financiará como máximo dos semanas.

No es imprescindible aunque si aconsejable, el dominio del idioma del centro de destino, aunque se puede realizar movilidad hablando un idioma oficial de la Unión Europea. Las ayudas superarán este curso 2007 / 2008 los 600 € durante la primera semana, la ayuda para la segunda semana de estancia es más baja. La ayuda representa una contribución de los gastos de viaje y manutención.

10. CONCLUSIONES

La actualización de nuestros centros dentro del contexto del espacio europeo de enseñanza superior y el cumplimiento de los acuerdos de Bolonia 2010 pasa por la instauración de las acciones del programa de aprendizaje permanente, y en concreto del programa Erasmus, así como de la instauración del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos en nuestros conservatorios y escuelas superiores.

Todos los esfuerzos que se hagan en este sentido contribuirán a mejorar la calidad de las Enseñanzas Artísticas Superiores, reforzando su dimensión europea, lo cual incrementará la cooperación y la transferencia transnacional a nivel pedagógico y lingüístico dentro del marco del espacio europeo de enseñanza superior.

11. BIBLIOGRAFÍA:

- Gabinete de R. R. I. I. Universidad de Valladolid. (Junio 2006): Seminario de gestión de ayudas Sócrates – Erasmus. Universidad de Valladolid
- Agencia Nacional Erasmus. (Mayo 2006): Reunión de Vicerrectores y coordinadores de relaciones Internacionales El Escorial. A.N.E.
- Agencia Nacional Erasmus (Diciembre 2006): Reunión de Vicerrectores y coordinadores de relaciones Internacionales Madrid. A. N. E.
- UEX. (2006): Guía de estudiantes Erasmus. Universidad de Extremadura.
- C. S. M. (2006): Guía de aspirantes a becas Erasmus. Conservatorio Superior de Música. Sevilla.
- Comisión Europea (Octubre 2007): Informes reunión conmemorativa del XX aniversario Erasmus .Lisboa.
- OAPEE (Octubre 2007): Jornadas de apoyo a la movilidad. El Escorial. Madrid.

Las posibles vías de colaboración son múltiples, ya que además del programa Erasmus clásico, existe la movilidad combinada, que comprende un período de estudios y otro de prácticas, el programa Leonardo para postgraduados que requiere la carta Erasmus ampliada, los programas intensivos que consisten en formar grupos de trabajo investigativo con personal de centros de diversos países, sin olvidar las acciones transversales: Las visitas de estudio y los proyectos de investigación y estudios comparativos europeos, el aprendizaje de idiomas, el desarrollo de estrategias educativas innovadoras basados en las TIC, la difusión y aprovechamiento de los resultados de las actividades del programa de aprendizaje permanente y de anteriores programas afines, y el programa Jean Monnet, orientado hacia la integración Europea.

Las posibilidades y ventajas que ofrece este programa de aprendizaje permanente son claves para nuestra inclusión definitiva en un marco de equivalencia con cualquier universidad, con los derechos y competencias que esto conlleva, sobre todo en lo concerniente tanto a realizar estudios de grado o postgrado en centros superiores de la Unión Europea como en nuestros propios centros superiores de enseñanzas artísticas.

Para nuestro profesorado es inmensamente enriquecedora la experiencia de la movilidad, no solo por el hecho de contrastar métodos pedagógicos y de mejorar nuestra formación lingüística, sino también porque el hecho de impartir clases en otro centro además de romper la cotidianidad, reactiva el compromiso pedagógico y la imaginación e incrementa la motivación al creamos nuevas perspectivas pedagógicas de inmediata aplicación.

Por un lado se amplía el espectro de contenidos a nivel curricular de las asignaturas, ya que se intercambian numerosos procedimientos, y por otro, se unifican criterios a nivel Europeo focalizando los objetivos pedagógicos hacia un punto común.

Entrevista a Sonsoles Olayo Martínez. Profesora del C.P.D. de Málaga**M^a Jesús Barrios Peralbo.** *Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

en el mundo profesional a los 18 años. A partir de ahí estuve en compañías como la de Paco Romero, Luis Sandoval, o Carmen Mota. Y fue aquí cuando me inicié en el trabajo de la bata de cola. Concretamente con Paco Romero, bailando una seguriya con colín; aunque él no me daba muchos datos del movimiento, tuve que trabajarlo yo sobre el escenario, estudiando de qué manera se me enrollaba o no la cola para no caerme. Fue un estudio “in situ”, sobre el escenario, pues con

Sonsoles Olayo, es actualmente profesora numeraria de Danza española en el C.P.D. de Málaga. Imparte, entre otras, la asignatura de Danza Estilizada en el Grado Medio. Durante el curso 2006-07, se llevó a cabo el grupo de trabajo *Técnicas del mantón y la bata de cola en el flamenco y su adaptación a la danza estilizada*, en el Conservatorio Profesional y Superior de Danza y cuya coordinación corrió a cargo de dicha profesora. Grupo de Trabajo que fue seleccionado por primera vez, de entre los realizados en las Enseñanzas de Régimen Especial, para compartir con otros grupos el *Encuentro de Grupos de Trabajo de la capital de Málaga*, celebrado durante el mes de mayo en el Centro Cívico de dicha ciudad.

Mariemma no nos pusimos nunca la bata de cola. Hasta aquí fue mi etapa de los ballets. Pero realmente cuando empecé a trabajar con la cola y el mantón fue cuando creé el Ballet *Embrujo*. Y volviendo otra vez a mi etapa en el ballet de Carmen Mota, a quien yo veía cómo manejaba la bata, una bata larga y pesada, que me dejaba maravillada, me preguntaba cómo esa persona tan bajita, tan pequeña, podía manejar esa bata con tanto peso. A mí me gustaba ver cómo arrastraba la bata de cola en la zambra que bailaba; hacía un arrastre difícil pues tenía muchos giros, vueltas, etc, y admiraba el

M^a Jesús Barrios: ¿Cómo te iniciaste, y cuándo, en el estudio de la bata de cola y el mantón?

Sonsoles Olayo: Empecé hace treinta y tres años bailando en Barcelona. Por aquel entonces finalizaba mis estudios de danza en el conservatorio de Madrid con Mariemma y a petición de Luis Adame e Irene Alba, que buscaban chicas para su compañía, me introduje





sido muy bueno, a pesar de que es muy difícil la técnica de la bata de cola y mantón con castañuelas. Así pues hicimos un trabajo de diagonales, con arrastre de bata de cola; giros; ejercicios de vueltas, etc. y a través de estos ejercicios he enseñado a los alumnos el movimiento de estos elementos, de la misma manera que se han hecho ejercicios de técnica de muñeca y brazos.

M.J.B.: ¿Tienes secuenciado algún tipo de trabajo específico de estos elementos

a lo largo de los cursos que componen el Grado Medio en la asignatura de Danza Estilizada?

S.O.: Bueno, en realidad estos elementos se aplican en el flamenco desde el tercer curso del Grado Profesional, por lo que se deja a la libre elección del profesorado de poder aplicarlos en la estiliza-

nervio y el temperamento de esta artista con quien yo también me identificaba.

Una de las piezas que yo también quise bailar, al igual que lo hiciera Carmen Mota, fue “La Chiquita Piconera”. Pieza que bailé con el Ballet Embrujo y con los arreglos musicales de Salvador de Alva; esta pieza se iniciaba con un cante de Manolo Cabrera, y fue en esta pieza donde introduje el mantón por primera vez con la bata de cola, pues antes no había conjugado estos elementos. Y con La Chiquita Piconera cogí el mantón por primera vez junto con la bata de cola sobre el escenario. Por tanto, sobre el mismo escenario empecé a trabajar estas técnicas; y ahí, en los movimientos lentos averigüé cómo podía deshacerme de la cola, enrollarme con ella, y cómo dar la patada para cogerla, pues hasta entonces no había hecho nada más que el arrastre.

M.J.B.: Aunque estos elementos se manejan en el flamenco, los has introducido tú en la Danza Estilizada en el transcurso del curso pasado, ¿por qué? y ¿con qué finalidad?

S.O.: Sinceramente, tenía que impartir la asignatura de Danza Estilizada y veía que estos elementos los podía introducir en esta disciplina. Te hablo del 5º curso en el que se estudia □Córdoba□ de Albéniz; y aunque la música es muy elegante, yo no me vi con la idea de hacerlo con mantilla, que queda precioso, pero pensé: ¿por qué no introducir el mantón y la bata de cola?, y así lo hice. Los alumnos lo han cogido muy bien y el resultado ha



ción. En mi opinión, me parece interesante proponer un modelo de trabajo para los cursos 4º, 5º y 6º, con la finalidad de que el alumno concluya sus estudios profesionales con un dominio de estos elementos aplicados a la danza estilizada. Bueno, y, al margen de mi opinión, sí se ha consensuado el poder utilizar estos elementos tanto en las coreografías como para su estudio técnico a través de ejercicios o variaciones.

M.J.B.: ¿Estás de acuerdo con las técnicas que de estos elementos hacen algunas figuras del flamenco, como por ejemplo Matilde Coral?



S.O.: Sí, en el terreno del flamenco estoy de acuerdo con la técnica que emplea esta artista. Muy acorde a los movimientos y pasos flamencos. Pero yo te hablo de estilización y para ello particularmente he ido investigando sobre el propio movimiento que supone este estilo, ya sea en unos quiebros, en unos giros... etc.

M.J.B.: ¿Crees que se utilizan estos elementos en las actuales compañías de danza?

S.O.: Bueno, en la Danza Estilizada los he visto muy poco; y en el flamenco, con tanta fusión tampoco se ve demasiado. Me gustaría ver más la bata de cola tanto en el flamenco como en la Danza Estilizada.



M.J.B.: Para finalizar esta pequeña charla contigo, decirte que la que escribe estas líneas ha podido mostrar junto a ti parte del proceso del grupo de trabajo ante otros profesionales que nada tienen que

ver con nuestra enseñanza, nos referimos a docentes de educación infantil, primaria, secundaria y de la Escuela de Arte de San Telmo, entre otros. ¿Qué te pareció la experiencia de compartir tus conocimientos con docentes ajenos a la danza?

S.O.: Para mí fue una experiencia muy bonita y positiva, pues como tú también pudiste apreciar la gente estaba muy entusiasmada tanto al ver el montaje que expusimos ante ellos, como al experimentar por ellos mismos la sensación de coger un mantón, en el caso de las chicas, o una capa, en el caso de

los chicos; y aunque les faltaba la técnica, la propia motivación y entusiasmo hizo que la gente fuese espontánea en sus movimientos con estos elementos reconociendo, a su vez, la dificultad que supone el manejo de los mismos.

M.J.B.: Muchas gracias Sonsoles por habernos dedicado parte de tu tiempo para esta entrevista, y desde aquí, agradecer también a Fernando Robles Vázquez, nuestro asesor del C.E.P. su interés por que se muestre y difunda a través de estos talleres dinámicos y ante otros centros, parte de los que se hace en el Conservatorio

Profesional y Superior de Danza De Málaga.

Fotografías de Azucena Romero Navas, ex-alumna de la Escuela de Arte de San Telmo.

Los Estudios de Danza en la Estructura del Sistema Educativo

M^a Dolores Moreno Bonilla. Profesora de Danza Clásica del Conservatorio Superior de Danza de Málaga



Las enseñanzas de Danza en **centros oficiales**, como todas las enseñanzas artísticas, han estado afectadas de una **problemática singular**,

que tuvo como consecuencia su situación marginal en el sistema educativo, la insuficiente atención legislativa, la pervivencia de sistemas formativos tradicionales y su orientación tremendamente profesionalizadora, cuyas secuelas han llegado prácticamente hasta nuestros días.

La orden de 21 de julio de **1941** estableció una **ordenación de las enseñanzas de danza** en la que se fijaban en cinco el número de cursos que comprenderían la enseñanza completa de bailes folklóricos y en la que las alumnas debían someterse a un examen de reválida a su conclusión.

Estos estudios fueron configurados según las **orientaciones propias de aquella época**. A partir de los **años 50, se integran en centros públicos superiores**, como los Conservatorios Superiores de Música y Escuelas Superiores de Arte Dramático. En estos centros, la danza se fue enriqueciendo académicamente y organizativamente. No obstante la carencia de disposiciones normativas favoreció la aplicación de criterios **académicos y administrativos muy heterogéneos** (se modificaron planes de estudios, cargas lectivas, etc.). Esto ocasionó la imposibilidad de obtener títulos oficiales (si certificación de estudios), a aquellos alumnos/as que

realizaron sus estudios con estas modificaciones y la **dificultad para homologar dichos títulos**.

El Ministerio de Educación y Ciencia en la **década de los 80**, se propuso **mejorar la calidad de la enseñanza** y ofertar una educación acorde con las demandas del momento tanto para las enseñanzas de régimen general como para las enseñanzas artísticas.

En 1990 la **Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de Octubre** por la que se establece la Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**), dio forma jurídica a la propuesta y se convirtió en el instrumento esencial de la reforma.

Esta reforma educativa se realizó de manera escalonada y supuso una nueva ordenación de las etapas escolares y el establecimiento de un nuevo currículo que respondiese a las expectativas y necesidades de la sociedad.

En 1991, con la presentación de los Decretos Curriculares que regulaban las enseñanzas de las distintas etapas educativas, se concretaron los aspectos regulados por la LOGSE.

La **novedad** de esta ley es que aborda **por primera vez, una regulación** extensa de las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático, y Artes Plásticas y Diseño.

La LOGSE dedica su **Título II** al tratamiento de las Enseñanzas de Régimen Especial, y concretamente el **Capítulo I** en su sección primera se encarga de la Danza, fijando las características básicas.

En su **Artículo 38** establece como finalidad proporcionar a los alumnos/as una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza.

En el **Artículo 39** se determina que la enseñanza de la danza comprenderá tres grados:

- a) Grado Elemental, que tendrá cuatro años de duración.
- b) Grado Medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos de dos cursos académicos de duración cada uno.
- c) Grado Superior, que comprenderá un sólo ciclo de cuatro cursos.

Los **criterios organizativos** y los elementos básicos del currículum de Danza se desarrollaron mediante el **Real Decreto 755/1992 de 26 de Junio**, por el que se establece los aspectos básicos del currículum de los grados elemental y medio de las enseñanzas de la Danza y el **R.D. 1463/1999 de 27 de septiembre** por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de las enseñanzas de Grado Superior de Danza.

La Ley Orgánica 6/1981, de 30 de Diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía, en su artículo 19 establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialida-

des, en el ámbito de sus competencias.

Así, una vez establecido por el Ministerio de Educación y Ciencias las enseñanzas mínimas del grado elemental y medio de la Enseñanza de Danza, es competencia de la Comunidad Autónoma de la Junta de Andalucía regular estas enseñanzas para los centros andaluces, atendiendo a las necesidades educativas y de programación general, y a las características específicas del contexto cultural de Andalucía y de su amplia tradición en la Danza y en la Música. En consecuencia estableció los siguientes **Decretos**:

1) **DECRETO 113/93 de 31 de Agosto**, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Danza en Andalucía..

2) **DECRETO 172/1998, de 1 de Septiembre**, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Medio de Danza.

3) **DECRETO 209/2003 de 15 de Julio** por el que se establece el currículum de Grado Superior de las enseñanzas de Danza en Andalucía.

El currículum de grado elemental y medio de las Enseñanzas de Danza, está compuesto por el conjunto de objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación que regulan la práctica docente en dichos grados. El currículum de grado superior de las Enseñanzas de Danza, está compuesto por los objetivos de cada una de las especialidades y los planes de estudio de las mismas.



En su conjunto el currículum de **grado elemental** perseguía “dotar a los alumnos y alumnas de una formación de base mediante el desarrollo de aquellas capacidades que le permitan una posterior profundización y especialización en estos estudios” (Decreto 113/93).

El currículum de **grado medio** perseguía “garantizar una formación que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están especialmente destinados a aquellos alumnos/as que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos” (Decreto 172/98). También proporciona una formación previa para acceder a los estudios de especialización en el Grado Superior.

El de **grado superior** por su parte, persigue proporcionar “completa formación práctica, teórica y metodológica que garantice la cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, dirección, investigación artística, docencia e interpretación y difusión de la Danza” (Decreto 209/2003).

Debido al bajo rendimiento académico obtenido por el alumnado después de bastantes años de aplicación de la anterior ley (estamos a la cola de Europa en cuanto conocimientos académicos, nuestro alumnado es de los peores formados de Europa), el Estado Español se vio en la necesidad de desarrollar una nueva ley educativa que paliara estas deficiencias.

Así, en el año 2002, el gobierno aprobó la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** (LOCE) de 23 de diciembre de 2002 (BOE del 24). Esta ley entró en vigor ese mismo año.

La LOCE pretendía:

- Lograr una educación de calidad para todos, instrumento imprescindible para la libertad individual y la realización personal.
- Propiciar la mayor relación entre el sistema educativo y la sociedad teniendo en cuenta los enormes cambios producidos en las últimas décadas.
- Subsanan las deficiencias del sistema educativo, con vista a favorecer el futuro de los jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de la economía y la sociedad.
- Buscar la flexibilidad del sistema educativo para conseguir la homologación con los del resto de Europa, dados los compromisos adoptados en la Unión Europea en el ámbito de la educación.

En el año 2004, motivado por cambios políticos en el gobierno de la nación, esta ley fue paralizada en la mayoría de sus aspectos y no fue sustituida por una nueva ley de educación hasta el año 2006, la LOE. Este hecho es inusual porque el procedimiento habitual es la modificación parcial de la ley en vigor o la sustitución por una nueva ley que derogue a la anterior.

En el breve recorrido de esta ley, se iniciaron nuevos planes de estudio y se elaboraron libros de textos de acuerdo con la nueva normativa. La paralización de esta ley, ocasionó el desconcierto de algunos profesores y alumnos/as que habían iniciado su nuevo plan de estudios y no sabían por donde seguir.

Ese vacío normativo, originó que en el caso de la danza, se siguiera rigiendo por la LOGSE hasta el año 2006, en que fue aprobada la LOE.

En Andalucía mientras tanto surge una nueva necesidad. La Logse recoge tres especialidades de danza (Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea) en grado medio, sin embargo debido al auge tan importante que ha tenido el Flamenco en los últimos años nos encontramos ante la demanda de una cuarta especialidad.

Así, la Junta autorizó a través de la Orden de 29 de junio del 2005, con **carácter experimental**, la implantación de la modalidad de **baile flamenco**, dentro de la especialidad de Danza Española, a determinados conservatorios profesionales de danza de Andalucía, con el fin de que, una vez consumada la experiencia, el Ministerio de Educación reconozca con identidad plena la especialidad del Baile Flamenco, sin que sea una simple asignatura dentro de la Danza Española, como figura en los Decretos derivados de la Logse.

En el año 2006 fue aprobada en el Congreso la **Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)**.



El objetivo que persigue nueva Ley Educativa consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión.

De acuerdo con tales supuestos de base, la Ley se estructura en un título preliminar, ocho títulos, treinta y una disposiciones adicionales,

dieciocho disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales.

En el **Título primero, capítulo VI** se desarrollan los aspectos relacionados con las **enseñanzas artísticas**. La sección primera de este capítulo aborda las enseñanzas elementales y profesionales de danza y la sección tercera las enseñanzas artísticas superiores.

En el **Artículo 45** se establece que las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la... danza.... Como puede comprobarse se establece la misma finalidad educativa que en la LOGSE.

En este mismo artículo también se establece que las enseñanzas artísticas son:

- a) Las enseñanzas elementales de música y danza.
- b) Las enseñanzas profesionales.
- c) Las enseñanzas superiores.

Las **novedades** introducidas por esta nueva ley respecto a la LOGSE en lo que se refiere a las enseñanzas de danza son:

1. Las características y organización de las enseñanzas elementales de danza serán determinadas por las Administraciones Educativas (en nuestro caso la Junta de Andalucía y actualmente estamos en espera de que así se haga).
2. Las enseñanzas de grado medio pasan a denominarse profesionales y se organizarán en un grado de seis cursos.
3. Las enseñanzas de grado superior pasan a denominarse enseñanzas artísticas superiores.

4. Creación del Consejo Superior de las Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

A principios del año 2007, se publica el **Real Decreto 85/ 2007 de 26 de Enero** por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la LOE. Por el momento no se ha publicado otro Real Decreto relacionado con la danza.

Una de las grandes novedades de este Real Decreto con respecto al anterior es la crea-

ción de una cuarta especialidad de Danza: Baile Flamenco.

La Comunidad Autónoma de la Junta de Andalucía dentro de su competencia de regular estas enseñanzas para los centros andaluces, publica el **Decreto 240/2007 de 4 de septiembre** por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales en danza de Andalucía.

Hay varias **modificaciones** en éste Decreto respecto al Decreto derivado de la LOGSE, las más significativas son:

DECRETO 172/1998	DECRETO 240/2007
- 3 ciclos de 2 cursos de duración.	- Un grado de 6 cursos.
- Promoción: calificación negativa como máximo en una asignatura, salvo en los finales de ciclo que tendrán que superarse todas.	- Promoción: calificación negativa como máximo en dos asignaturas.
- No se contemplan medidas para la discapacidad.	- Establece que los CPD adoptarán las medidas oportunas para atender a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad.
- No hay la modalidad de examen en recuperación en septiembre.	- Se contempla examen de septiembre.

Otro aspecto a destacar es la modificación en el Decreto 240/2007 de las asignaturas propias de cada especialidad.

El 15 de Noviembre se publica la **Orden de 25 de octubre de 2007** por el que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía en donde uno de los aspectos que más destaca es la disminución de carga lectiva en las asignaturas del currículo.

Este dato (disminución carga lectiva), junto con la posibilidad de pasar de curso con dos asignaturas suspensas llama mucho la atención pues: si (como determina tanto el Real Decreto 85/ 2007 de 26 de enero como el Decreto 240/2007 de 4 de septiembre) la **finalidad** de las enseñanzas profesionales de danza es proporcionar a los alumnos/as una formación de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza, difícilmente se va a conseguir este objetivo sin

un número de horas suficientes que permitan esa preparación y sin introducir valores basados en el esfuerzo y la exigencia personal (se puede pasar de curso con dos asignaturas suspensas), condiciones básicas para la mejora de la calidad del bailarín/a.

Recientemente se ha publicado la **Ley de Educación Andaluza (LEA)**. Esta Ley pretende atender las necesidades en materia educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía (que son muchas pues estamos a la cola de todas las colas) y suplir las carencias existentes en el sistema educativo andaluz. Esperemos que no se quede solo en buenos propósitos y un buen aporte económico unido a una voluntad de mejora y comprensión del hecho educativo por parte de la Administración, propicie el milagro que todos esperamos.

Legislación consultada

1. **Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de Octubre** por la que se establece la Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
2. **Real Decreto 755/1992 de 26 de Junio**, por el que se establece los aspectos básicos del currículum de los grados elemental y medio de las enseñanzas de la Danza.
3. **R.D. 1463/1999 de 27 de septiembre** por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Grado Superior de Danza.
4. **Decreto 113/93 de 31 de Agosto**, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Danza en Andalucía..

5. **Decreto 172/1998, de 1 de Septiembre**, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Medio de Danza.

6. **Decreto 209/2003 de 15 de Julio** por el que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Danza en Andalucía.

7. **Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (LOCE)**.

8. **Orden de 29 de junio de 2005**, por la que se autoriza la implantación, con carácter experimental, de la modalidad de Baile Flamenco...

9. **Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)**.

10. **Real Decreto 85/ 2007 de 26 de Enero** por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la LOE.

11. **Decreto 240/2007 de 4 de septiembre** por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales en danza de Andalucía.

12. **Orden de 25 de octubre de 2007** por el que se desarrolla el currículo de las enseñanzas de Danza en Andalucía.

Recursos electrónicos

lenguayliteratura.org/mb/images/stories/opos.jpg (foto), en www.ecobachillerato.com.

Fotografías

www.proart.com.mx/imagenes/ceprodan2.jpg (foto).

[www.elcomerciodigital.com/prensa/fotos/200703..\(foto\)](http://www.elcomerciodigital.com/prensa/fotos/200703..(foto)).

La Danza como referente expresivo del actor desde el Renacimiento a la Modernidad escénica

M^a Matilde Pérez García. Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

El actor pone en juego su persona y su dignidad en cada fase de su trabajo: de la respiración a la elocución, de la inmovilidad al gesto, de la efusión sentimental a la lucidez crítica, de la humildad al histrionismo... en él la técnica y la ética están íntimamente ligadas. Cuando el actor se enmascara, el hombre se desenmascara. Estudiar al actor de hoy y su problemática es, al mismo tiempo, volver a encontrar algunas de las constantes del arte de interpretar, evocar las transformaciones del teatro moderno y de las demás artes, examinar las relaciones entre el actor y la sociedad.

(Aslan, 1979, p.22)

El Renacimiento europeo caracterizado por el redescubrimiento de los grecolatinos y el triunfo de los humanistas llevó a la escena europea a unos de los momentos más ricos y fructíferos de la historia del teatro occidental. Estas teorías renacentistas llegaron a la esfera teatral a finales del siglo XV y donde el teatro no solo se convirtió en material de estudio sino de escenificación (Oliva, 1997). En cuatro países europeos, Italia, Inglaterra, España y Francia, se desarrollaron unas formas teatrales que aparecieron como resultado de la evolución de los remanentes del teatro medieval y de las nuevas corrientes renacentistas. Italia vio nacer su nueva comedia y la tragedia renacentista, así como la *Commedia dell'Arte*; Inglaterra, el teatro isabelino; España, el Siglo de Oro del teatro español; y Francia, su propio Siglo de Oro. Cuatro manifestaciones teatrales distintas en formas y contenidos, casi simultáneas en el tiempo y con un denominador común: el teatro retomó, y mantuvo durante casi tres siglos, la posición social que en civilizaciones anteriores había alcanzado.

El Renacimiento nació en Italia y se expandió al resto de países. Según Carrera Díaz (2004) dos son los motores fundamentales para que en la Italia renacentista se de tan alto número de artistas por metro cuadrado. En primer lugar la situación sociopolítica del país y, en segundo lugar, el redescubrimiento y adoración de los grecolatinos por los humanistas en las recientes universidades. La

Italia de los siglos XV y XVI es un cúmulo de pequeños estados o ciudades-estados gobernadas por familias nobles y burguesas que ascendían al poder apoyados sobre florecientes economías comerciales. Con frecuencia estas familias tomaban o dejaban el poder según les fuesen sus negocios, por lo que encontraron en el mecenazgo del arte un medio para reafirmarse en su propio territorio, a la vez que para rivalizar con las familias de estados vecinos. El teatro, por tanto, también se benefició de estas circunstancias, y se trasladó desde las plazas abiertas medievales hasta espacios semiabiertos o cerrados construidos primero dentro de los palacios y después fuera de ellos.

El estudio que los humanistas hicieron de los clásicos aportó dos claves fundamentales para el nuevo teatro renacentista italiano: por un lado, el descubrimiento del Tratado de Arquitectura de Vitruvio en 1414 a partir del cual se construyeron los nuevos teatros a imitación de los latinos; por otro lado, el estudio de los dramaturgos clásicos y el redescubrimiento de Aristóteles, que condicionó la producción dramática de la época. El ímpetu por respetar las unidades aristotélicas en la tragedia y comedia renacentista italiana encorsetó la producción haciendo que ésta haya quedado sin relevancia en la historia de la literatura dramática. Sin embargo, en lo referente a la construcción de nuevos espacios teatrales y al tratamiento que en éstos se le dio a la perspectiva, tuvo una enorme influencia en el desarrollo de la escenografía renacentista y contribuyó a que el hecho teatral dejase de ser para clases altas y eruditos, extendiéndose así como espectáculo de disfrute general, llegando a cualquier clase social (Carrera Díaz, 2004; Oliva, 1997).

“Por el año 1550, los eruditos, pintores y poetas-bendecidos y patrocinados materialmente por los príncipes de la Iglesia y del Estado- habían desarrollado un teatro espectacular para un drama insignificante”. Así explican Macgowan y Meinitz (1966, p. 100) la diferencia entre el desarrollo de los elementos espectaculares del teatro y la calidad de los textos y sus representaciones. A esta situación se ha llegado por diversos motivos: la trascendencia de los temas tratados, el uso del latín, la escasa profesionalidad de los actores y la poca rele-

vancia que al actor y a su interpretación se le daba en el espectáculo teatral. Los ensayos se centraban en los cambios escenográficos y de iluminación. Los actores, por tanto, no ensayaban sus interpretaciones antes de las representaciones. En muchos de los casos, los actores son estudiantes de las universidades o criados de las familias dueñas de los palacios donde se realizan las puestas en escena. Los nuevos teatros albergaban obras a partir de textos que emulaban las formas grecolatinas pero que carecían de interés dramático. Ante un teatro basado en el texto dramático, la sobre valoración de la escenografía y la tramoya y la poca profesionalidad del gremio actoral, podemos intuir que las técnicas de interpretación no fuesen muy ricas y que la presencia de la danza como herramienta actoral fuese más una extravagancia del actor en cuestión que una forma de expresión instaurada, al carecer de sentido en este tipo de teatro. Llegamos a estas conclusiones al no encontrar documentación que atestigüe lo contrario.

Sin embargo, en el renacimiento italiano nos aguarda una aportación importante más al teatro universal en general, y a este estudio, en particular. Estamos hablando de la grandiosa Commedia de'Il Arte.

A mediados del siglo XVI surgió un movimiento teatral que liberó a los actores de la sumisión a los límites en los cuales los autores dramáticos les ofrecían los personajes (Uribe, 1983). Los orígenes de la Commedia de'Il Arte se encuentran en los juglares y mimos ambulantes y las compañías de actores profesionales medievales (Gómez, 1997; Oliva, 1997; Rudlin, 1994). Maria de la Luz Uribe también vincula a la Commedia dell'Arte con el bufón de corte. Aunque, más bien, creemos que esta autora se refiere a las formas de expresión más que a que los bufones de corte diesen lugar a esta notable manifestación del teatro en el Renacimiento. El origen de este género de teatro popular es muy discutido (Gómez García, 1997). Esta nueva forma de hacer teatro sobrepasó las fronteras italianas. Estas compañías influenciaron con su arte a otras formas teatrales renacentistas, como el barroco español y el teatro isabelino.

La situación sociopolítica de Italia anteriormente comentada donde cada pequeño estado mantenía

un idioma propio, sumado a la trascendencia de la temática de las obras representadas en el interior de los teatros, hizo que determinadas compañías profesionales acercasen el teatro al pueblo devolviéndole su función primera: la de divertir. Las compañías de Commedia dell'Arte eran ambulantes y actuaban en las plazas de los lugares que visitaban. De todas sus características la que más nos interesa en este estudio es el uso de los múltiples lenguajes escénicos, dando al texto solo una pequeña parcela en la representación, además de ser improvisado sobre un guión previamente establecido, denominado Canovaccio. El lenguaje corporal gozaba de gran peso y, otras disciplinas, tales como la danza, la pantomima o la acrobacia, eran parte fundamental de las representaciones. El grado de improvisación en las representaciones y las diferencias entre los dialectos de cada región italiana, propiciaron el uso de otros elementos de comunicación, como la danza, en la composición de los espectáculos. Los grabados y pinturas que recrean las representaciones de la Commedia dell'Arte muestran a los actores como unos grandes conocedores del ballet y como era utilizado habitualmente como medio de expresión (Lambrazi, 2002; Rudlin, 1994; Uribe, 1983).

Desde Italia, la Commedia dell'Arte recorrerá toda Europa con su nueva carga expresiva. En el siglo XVI la Commedia dell'arte llegó a España en el momento en que Lope de Vega estaba preparándose para lanzarse a su brillante carrera. A Inglaterra llegó en una época en que se estaba preparando el camino para Shakespeare. Cuando la Commedia dell'arte llega a Francia, la dificultad del lenguaje hace que los italianos recurran aún más a lo cómico de los gestos. Más tarde llegan a introducir cantantes y bailarines y mezclar su trabajo con las escenas de pantomima. Ya que los actores no podían hablar (debido al desconocimiento del idioma), comenzaron a cantar. Había nacido la ópera cómica. La decadencia de la Commedia dell'arte tuvo lugar a finales del XVII y principios del XVIII, desapareciendo definitivamente a finales del XVIII.

En España, la crisis política y social del XVII es el marco para el desarrollo de un momento esplendoroso para la producción de literatura dramática y de sus puestas en escena. Se crean las primeras salas de teatro llamadas Corrales de Comedias, que eran

gestionadas por Hermandades-Cofradías, verdaderos precedentes del empresario teatral moderno. Proliferan los autores, las obras y las compañías. El teatro deja de ser un acontecimiento restringido para convertirse en un producto competitivo sujeto a las leyes de la oferta y la demanda. El sentido de las obras es la evasión de los problemas cotidianos, al tiempo que intentan cumplir la máxima de enseñar deleitando, exaltando valores nacionales como los de la religión, la monarquía o el ensalzamiento de la nobleza, muy en relación con el honor y la limpieza de sangre, elementos que también son susceptibles de encontrarse en el villano.

En los escasos tratados o manuales pedagógicos sobre la técnica de actuación del comediante del Siglo de Oro español se sustenta que su sabiduría se seguía transmitiendo de modo oral y a través de la práctica del oficio. Pero debido a las influencias italianas y a las características de las representaciones -que contaban con varias piezas de distinta extensión- se cree que los actores del siglo XVII poseían habilidades varias: a las técnicas interpretativas, se sumaban la música, el canto y el baile. En estas jornadas teatrales la danza formaba parte de la fiesta dramática (Orellano, 1995).

Los dramaturgos del Siglo de oro español dividieron sus obras en cinco, cuatro o tres actos, y es con la *Comedia Nueva* de Lope de Vega se fija en tres el número de actos en la división del drama, superando los tanteos anteriores y convirtiéndolo en normativa (Ruiz Ramón, 1996; Orellano, 1995). Los géneros menores y bailes se colocaban e los intermedios y como preludios y finales festivos de las comedias. En este siglo comenzó a gestarse la *Escuela Bolera* -ballet clásico español-, unión del ballet clásico francés y de los bailes y estilos nacionales, que se cree que pudo comenzar a gestarse en las representaciones teatrales de este siglo (Grut, 2002; Espada, 1997).

En el renacimiento de Francia e Inglaterra, los acercamientos entre la danza y el teatro fueron constantes, aunque las tendencias hacia su separación se impusieron finalmente en ambos países. En Francia, Catalina de Medicis prestó especial atención a los espectáculos de danza para sus propagandas políticas y sembró la semilla para que el ballet germinara en tierras francesas con su *ballet*

comique (Abad Carlés, 2004). Posteriormente durante el reinado de Luis XIV, los *ballet de cour* desembocaron en la necesidad de profesionalizar la danza, con la creación de la Real Academia de la Danza, modelo que seguirán los demás países donde se desarrolló la danza posteriormente. Durante el reinado del Rey Sol, París se convirtió en el centro de atracción cultural del mundo. La escena fue muy cuidada siendo el lugar de producción de grandes espectáculos, que dio tres grandes dramaturgos franceses. En la tragedia destacarán Racine y Corneille; y en la comedia Molière. Otros subgéneros seguirán uniendo la danza y el teatro, como la *comedia-ballet*, que en el marco de la corte Molière cultivará con la ayuda de maestros de baile y de música de la época. En la corte inglesa, influenciada por Italia y Francia, se desarrolló un género, las *masques inglesas*, que aunaban danza, música y poesía. De la masque nació la *anti-masque*, donde el gesto y el movimiento cobran mayor importancia en la representación; la nueva separación de la danza y lo teatral está en camino. El ballet sufrirá un proceso de codificación y de evolución técnica y el teatro seguirá su propio curso. Durante el reinado de Isabel I y su prosperidad económica, el teatro sufrirá un gran despliegue y se erigirá como medio de propaganda e instrucción. La creación de numerosos teatros públicos permanentes y la eclosión de dramaturgos de gran calidad darán lugar al más importante periodo teatral de la historia de este país. Entre los dramaturgos isabelinos como Thomas Kid, Chistopher Marlowe o Ben Jonson, destaca William Shakespeare, considerado el mayor de los dramaturgos isabelinos y de todo el teatro moderno (Oliva, 1997).

El XVIII es un siglo híbrido en la escena europea. Por un lado, se nutre del esplendor del teatro de los siglos anteriores. Y, por otro, se proponen reformas desde distintos niveles dando como resultado nuevos aspectos que abarcan desde el nacimiento de nuevos géneros, acordes con el gusto de la época, hasta nuevas propuestas escénicas e interpretativas, que anticipaban ya el gran salto de la escena moderna en el siglo siguiente. Este siglo nos aportó el neoclasicismo y el romanticismo, movimiento, éste último, que aunque germinó en el XVIII se prolongó hasta casi la mitad del siglo XIX. Fue considerado por muchos como un siglo de decadencia teatral “donde el teatro cruzaba el

siglo bajo la influencia del espectacular desarrollo que había experimentado en el anterior” (Oliva, 1997, p. 238). El teatro no encontró continuadores de la talla de Lope de Vega o Shakespeare. Pero a pesar de las controversias y tensiones propias, el siglo sí tuvo nombres propios a lo largo de toda la geografía europea, que contribuyeron al desarrollo de la literatura dramática, la puesta en escena, las reformas en la interpretación actoral y de la dramaturgia. Ruiz Ramón (1996) afirma que aunque no existen grandes dramaturgos, ni grandes obras maestras, es un periodo de gran polémica y, por tanto, de interés debido a que se escribe, se piensa y se discute mucho sobre el hecho escénico.

El lugar de representación sufrió modificaciones importantes. En España la influencia de la ilustración y de la burguesía hicieron que a finales de siglo se construyeran nuevos edificios teatrales que reflejaban más el espíritu de una época donde las relaciones sociales primaban en el hecho social del teatro; para ello dotaron a los nuevos teatros con fachadas, escaleras y vestíbulos, así como lugares específicos para los coches de caballos, que los alejaban de sus antecesores: los corrales de comedias (López de José, 2004). En Inglaterra los teatros públicos durante la República habían sido destruidos o deteriorados, lo que llevó tras la Restauración monárquica a la construcción de nuevos teatros públicos reales. El resultado fue una sala teatral entre la isabelina y el teatro moderno (Macgowan y Meinitz, 1966) ya que los nuevos teatros siguieron las corrientes italianizantes de la época y sufrieron importantes modificaciones respecto al modelo de teatro isabelino. Algunos de los cambios más importantes son que los teatros se techaron; separaron el público de la escena, con la boca escena y el uso del telón; el escenario ganó en fondo, aunque gran parte de la representación ocurría en el enorme proscenio, debido principalmente a la falta de iluminación (ya que la iluminación de la sala en las representaciones se conseguía mediante candelabros colgados de la estancia y el uso de las candelillas); y se utilizaron decorados con bastidores móviles donde se pintaban estancias o paisajes.

En el neoclasicismo encontramos dos posturas claramente diferenciadas: los preceptistas clásicos, que promovían una evolución del teatro siguiendo las pautas afrancesadas del clasicismo, y aquellos que se apartan de las reglas aristotélicas de dos

formas distintas: bien imitando y manteniendo la rigidez del siglo anterior –aunque filtrado por los gustos de la época- (como el autor español Ramón de la Cruz que evolucionó el género del entremés hasta el sainete) o promoviendo nuevas formas de hacer teatro (como en el caso de Lessing en Alemania).

El Romanticismo es una escuela o movimiento literario surgido en Alemania a finales del XVIII y arraigado a lo largo del XIX en España, Francia, Inglaterra y otros países. Este movimiento, en líneas generales, se define por su rebelión contra las normas y modelos del neoclasicismo, por su rechazo a las tres unidades aristotélicas, por su profundo individualismo, por su atracción hacia temas medievales, orientales y exóticos, por el uso de la pasión como elemento dinamizador de la obra dramática al tiempo que recupera la idea de destino o fatalidad (Gómez García, 1997; Oliva, 1997).

En este momento nos vemos obligados a retomar la figura del actor en este siglo, cuya presencia en el panorama teatral ha girado aumentando en importancia en el hecho teatral. El espectáculo se construye en torno a él. Surge la figura del divo y los nombres de actores y actrices se consagran como maestros de la interpretación en esa época. Teóricos teatrales e incluso los propios actores escriben sobre los métodos más apropiados de interpretación. Entre ellos encontramos a autores dramáticos, como Diderot o Fernández de Moratín; teóricos teatrales, como el alemán Lessing y el español Jovellanos; y actores ingleses como David Garrick o Thomas Betterton. Macgowan y Meinitz (1966) definen este momento en Inglaterra como “el siglo de las grandes interpretaciones” y donde más escritos de literatos, actores, críticos, pintores, etc, han quedado reflejados en esa tierra en torno al teatro y a sus gentes.

Cada cual manifestaba los métodos que creían más adecuados para la interpretación, pero en muy pocas ocasiones hablan explícitamente del uso de la danza como técnica o referente expresivo. Sin embargo, en el intento de explicar el arte de la interpretación, se enumeraban las destrezas que el actor debía ejercitar sobre la escena anticipándonos a la evolución de la técnica que se iba a producir en el siguiente siglo. Lessing (1993) planteó el sentido

realista que debía poseer la nueva interpretación escénica; por ejemplo hablaba de una sucesión de estados de ánimo cuyas transiciones debían ser lo bastante natural para que el público fuese arrastrado sin sobresaltos y de manera creíble. El gran David Garrick alababa la gran versatilidad y buena dicción, así “como el arte de lograr efectos histriónicos mediante el uso frío y deliberado de la mente” (Macgowan y Meinitz, 1966, p. 237). Para Oliva (1997), Garrick evolucionó la interpretación, sobre todo, en el campo de la mímica y del movimiento escénico. Todas estas corrientes fueron recogidas por Diderot en Francia, en *La Paradoja del Comediante*. Los actores de la escena francesa siguieron estos preceptos en la búsqueda de un nuevo arte con una interpretación más natural. Actrices como la Lecouvreur o la Clairon recogieron grandes éxitos, causando sensación con las nuevas formas interpretativas, en las que se abandonaba el lenguaje corporal codificado y las grandes declamaciones. En España, las grandes actrices María Ladvenant y Girante y María del Rosario Fernández “La Tirana” fueron de las pocas que en esa tendencia europea que se llamó *declamación interior* en las que las actrices ajustaban sus modos de interpretar al texto, a las emociones que se manifestaban, abandonando el tradicional manoteo y exageración, buscando ser natural y “conmover cuando fuera necesario y hacer reír sin ser soez” (Álvarez Barrientos, 2007, p.30). Se habría el paso hacia la escena moderna que el XIX iba a encargarse de esbozar.

El siglo XIX como periodo de evolución artística no se encuentra delimitado a cien años exactos. Grandes revoluciones en la escena europea, con progresos definidos, suceden a lo largo de este siglo. Las transformaciones afectan desde la propia concepción teatral en el siglo XIX: el teatro es el gran medio de distracción de la burguesía (Romero Ferrer, 2004). La fiesta barroca deja paso a la moral docente, donde el teatro es una prolongación más del pensamiento burgués dominante y el edificio teatral se transforma en un espacio de privacidad y escaparate social. A ellas le dan pie dos grandes revoluciones a finales del XVIII, que promueven el paso de las sociedades tradicionales a las de régimen moderno: la revolución política, en 1789, a partir de la Revolución Francesa, y con la revolución industrial, iniciada en 1765 en Inglaterra.

Algunos movimientos, estilos y formas teatrales del siglo anterior penetraron en el XIX; para que finalmente el movimiento romanticismo cediera ante el realismo y el naturalismo. Solo a finales de siglo irrumpe el simbolismo –movimiento estético, literario y teatral surgido en Francia entre 1870-1880- como reacción contra el naturalismo y el realismo escénico, iniciándose un proceso de estilización del lenguaje y del asunto dramático. Este movimiento será de capital importancia en todo el arte desarrollado en el siglo XX, principalmente con las tentativas de corte vanguardista. Pero es en su máxima de agrupar diferentes lenguajes escénicos donde radica su interés en este recorrido: el simbolismo, de nuevo, abre paso a la danza como referente expresivo en el teatro.

Los cambios, durante este siglo, en el seno del teatro son profundos y anticipan el desarrollo de las artes escénicas en el siglo XX, como apuntábamos antes. Las escenografías realistas desplazaron a los bastidores y a los telones de fondo. La luz de gas y la lamparilla incandescente renovó la iluminación de la nueva escena. El teatro a la italiana se impuso de manera definitiva y el número de teatros se multiplicó. Surgieron nuevas e importantes teorías sobre la puesta en escena. Y, por último, y no lo menos importante: nace la figura del director de escena que irrumpe como organizador y creador de la representación teatral.

En el trabajo del actor del siglo XIX, se observa una mayor profesionalidad de éste, y una clara influencia de la figura del director de escena y del desarrollo de multitud de posibilidades estéticas en la caja italiana. Ante la tendencia hacia el naturalismo y el realismo las técnicas de interpretación también acompañaron, surgiendo un estilo más natural de actuación que se adecuaba más a las obras de corte realista (Macgowan y Meinitz, 1966). El siglo XIX conviven aún en la labor de actor, en paradójico contraste, la teatralidad sin límites y la verosimilitud en la interpretación.

El texto dramático ya no es lo principal; texto y espectáculo se condicionan mutuamente y son un modo de expresión el uno para el otro. Es el momento en que el director de escena se erige como medición necesaria entre el texto y el espectáculo. Las posibilidades se multiplicaron ya que la pues-

ta en escena comienza a tener cierta autonomía respecto de “la tiranía” del texto impuesta durante siglos. La aparición del director de escena está íntimamente ligada a las multiplicación de las posibilidades en los medios de comunicación; y con ello, indirectamente, a un mayor uso y presencia de la danza como medio expresivo en el actor y como herramienta escénica al servicio de la nueva figura. También en la expansión y evolución de la ópera, a cargo de Wagner, y en ella, su búsqueda del *arte*

total, los lenguajes escénicos conviven en armonía. Su referente fue la tragedia griega, y sus propuestas marcaron el nuevo concepto de puesta en escena. La danza se abrió paso en el hecho teatral a la vez que el director de escena, en su deseo de autonomía, pretende erigirse como único creador teatral de la puesta en escena moderna (Dort, 1985). Fueron pioneros en esta nueva concepción teatral Adolphe Appia, Gordon Craig y Meyerhold.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Carles, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Barrientos, J. (2007). Las actrices de Emilio Cotarelo y Mori. En Cotarelo y Mori, E. *Actrices españolas en el siglo XVIII*. Madrid: A.D.E.
- Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carrera Diaz, M. (2004). El renacimiento italiano. En Hidalgo Ciudad, J. C. (Ed.), *Espacios Escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental* (pp. 100-118). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Dort, B. (1985). La condición sociológica de la puesta en escena. *Cuadernos El Público*, 23, 5-14.
- Espada, R. (1997). *La Danza Española, su aprendizaje y conservación*. Madrid: Estaban Sanz.
- Gómez, J.A. (1997). *Historia visual del escenario*. Madrid: J. García Verdugo.
- Gómez García, M. (1997). *Diccionario Akal de Teatro*. Madrid: Akal.
- Grut, M. (2002). *The Bolero School*. Toronto: Dance Books.
- Lambranzi, G. (2002). *New and Curious School of Theatrical Dancing*. New York: Dover Publications.
- Lessing, G. E. (1993). *Dramaturgia de Hamburgo*. Madrid: A.D.E.
- López de José, A. (2004). El siglo XVIII. En Hidalgo Ciudad, J. C. (Ed.), *Espacios Escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental* (pp. 187-216). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Macgowan, K. & Melnitz, W. (1966). *La Escena Viviente. Historia del Teatro Universal*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Oliva, C. & Torres Monreal, F. (1997). *Historia Básica del Arte Escénico*. Madrid: Cátedra.
- Orellano, I. (1995). *Historia del Teatro Español del Siglo XVII*. Madrid: Cátedra.
- Romero Ferrer, A. (2004). El siglo XIX: La era del Teatro Burgués. Un espacio para la vista. En Hidalgo Ciudad, J. C. (ed.), *Espacios Escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental* (pp. 217-241). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Rudlin, J. (1994). *Commedia dell'Arte An Actor's Handbook*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Ruiz Ramón, F. (1996). *Historia del teatro español (desde sus orígenes hasta 1900)*. Madrid: Cátedra.
- Uribe, M. L. (1983). *La Comedia del Arte*. Barcelona: Destino.

Aproximación a través de la Danza al estereotipo femenino como objeto de análisis

Antonia Aux. Bustos Rodríguez. Licenciada en Historia

La danza como medio de comunicación, trabaja a través de mensajes de denuncia y protesta, mostrando un análisis crítico de la realidad con la que convivimos. Donde los arquetipos de la mujer estereotipados anteriormente no son usados como sujetos representativos, sino que esa dicotomía sólo plasma una realidad palpable, como el maltrato, tráfico ilegal, prostitución, y luchas entre el mismo género. La denuncia al ámbito de las diferencias de género, que subsisten pese a los mal disimulados empeños por ocultar una evidencia palpable en todos los campos de la vida, desde las propias relaciones privadas, hasta la discriminación laboral que padece con respecto al hombre. Y no debe hacerse una lectura lineal de la función en clave despectiva hacia el hombre, sino hacia la androcracia, injusta por partida doble. Primero, porque no tiene fundamentos intelectuales o morales que autoricen la supremacía masculina; segundo, por mera cuestión numérica, ya que la población femenina es cuantitativamente más abundante. Por eso, dejando al descubierto las palabras que plasma el flamencólogo Alfredo Arrebola en su artículo la mujer en el flamenco me limito a afirmar que no existe un correlato entre lo que aporta a la sociedad y el reconocimiento que se le da. La tónica estampa de mujer-florero, que aún muchos misóginos prefieren como ideal para que así se eviten fricciones intelectuales -no sea que la mujer los ponga en el trance amargo de la evidencia- y no perturben la jerarquía inventada por el autoritarismo machista.

El ser varón o ser mujer, son categorías simbólicas en un contexto histórico y socioeconómico pueden sufrir cambios permanentes. Ahora bien, puede ser también una construcción subjetiva, el estereotipo cultural ejerce cierta influencia en la persona propios o característicos aplicables al rol femenino o masculino.

La pasada sociedad patriarcal, en donde el varón tenía el dominio total, y la mujer no votaba ni tenía poder de decisión, posibilitó una ideología basada en los estereotipos sexistas de la mujer confinada y dedicada al ámbito privado (el hogar y la crianza de los hijos,...), mientras que el hombre, jefe de familia desarrollaba un rol autoritario de proveedor y de distribuidor del dinero. Situación desigual e injusta en la que la mujer quedaba subordinada y quedaba reducida a ser un ente doméstico, bajo la tutela del marido.

Por ello pretendo realizar una aproximación a su estudio a través de distintos momentos a lo largo de la historia hasta la época actual, analizando el caso de la danza para determinar donde se encuentran inmersos estos roles, en que momentos se dan y sus causas.

En pleno Renacimiento español son muchos los autores que nos han dejado plasmado el perfil femenino del momento, así como de su condición y de cómo eran vistas las mujeres por el espectador o literato, que casualmente pertenecía al sexo opuesto. Cabe recordar que dentro de los bailes típicos populares, y del grupo de los llamados bailes de “cascabel”, se encuentra uno de los más famosos, y sobre el que se encuentra abundante documentación, aunque a mi juicio demasiado dispersa; la “zarabanda”. Sobre esta danza, afirmaba el F. Mariana, que se había inventado en Sevilla, a finales del siglo XVI; y añade González de Amezúa que en 1583 era ya popular en Madrid¹.

1 Hacia 1583 se dictaba una ley prohibiendo aun su cantar o recitar una zarabanda bajo pena de doscientos azotes al margen de otros castigos corporales no menos degradantes como era pasar seis años condenado a galera, para el caso de los hombres, y destierro, para el de las mujeres. A través de diversos escritos nos llegan más referencias sobre este baile como, por ejemplo, las realizadas por el padre Mariana, quien hace una descripción del mismo señalando que: “Es baile alegre y lascivo porque se hace con meneos descompuestos del cuerpo. Se trata de un baile y cantar tan lascivo en las palabras, tan feo en los meneos, que basta para pegar fuego aun a las personas más honestas”.

En el Tranco primero de El Diablo Cojuelo², éste dice:

“yo truje al mundo la zarabanda, el déligo, la, chacona, el bullicuzco, las cosquillas de la capona, el guiriguirigay, el zambapalo, la mariona, el avilipinti, el pollo, la carretería, el hermano Bartolo, el carcañal, el guineo, el colorín colorado; yo inventé las pandorgas, las jácaras, las papalatas, los cornos, las mortecinas, los títeres, los volatines, los saltambancos, los maesecorales...”.

Estos bailes populares y truhanescos tuvieron un profundo arraigo y, según frase de Deleito, *“arrebataban de entusiasmo, no sólo a picaros, fregonas y gente del hampa, sino a los graves varones, que los pedían a gritos en los corrales públicos, o iban a presenciarlos, más o menos furtivamente, a los mesones y a los arrabales; pues estaban prohibidos por la autoridad algunos de ellos, aunque ésta solía hacer la vista gorda”*; a continuación cita un buen número de estos bailes, además de los ya mencionados por Vélez de Guevara: las Gambetas, la Perra Mora, Juan Redondo, el Rastrojo, la Gorróna, la Pipironda, el Villano, las Zapatetas, el Polvillo, la Japona, el Santarén, el Pasacalles, el Canario, el Zapateado, el No me los ame nadie, el Dongolondrón, el Escarraman, el Gateado, el Antón Colorado, el Martín Gaitero, y otros cien y cien, que cada día se forjaban nuevos en tabernas, cárceles, giras y en todo sitio donde se juntasen el buen humor y la intención maleante de aquella gente de bien, deseosa de toda huelga y enemiga mortal de

cualquier trabajo y fatiga. El vulgo en estos bailes era el músico, el poeta y el bailarín, y, como suyos, desaliñados, toscos y desatinados; pero bulliciosos y descarados su música, sus versos y sus cabriolas, empedrados de estribillos grotescos, formados de frases estrambóticas.

La procacidad de estos bailes queda patente en el texto de Fr. Juan de la Cerda, recogido por Deleito, de su obra titulada *Vida política de todos los estados de mujeres*³ (1599), donde se dice:

“¿Y qué cordura puede haber en la mujer que en estos diabólicos ejercicios sale de la composición y medida que debe a su honestidad, descubriendo con estos saltos los pechos, y los pies, y aquellas cosas que la naturaleza o el arte ordenó que anduviesen cubiertas? ¿Qué diré del halconear de los ojos, del revolver las cerviceras y andar coleando los cabellos, y dar vueltas a la redonda, y hacer visajes, como acaece en la zarabanda, polvillo, chacona y otras danzas?”

Creo que estos bailes, tan exóticos para las costumbres castellanas, fueron llevados a Madrid por los moriscos deportados del Reino de Granada⁴, tras la guerra de las Alpujarras.

En 1592, fray Marco Antonio de Camos calificaba de lascivos y sucios los meneos y gestos que se hacían en esta endiablada invención, que así llama a la zarabanda. Apenas cuatro años después, Alonso López el Pinciano insistía sobre el mismo

³ DELEITO Y PIÑUELA, J. *Vida política de todos los estados de mujeres*. 1599.

⁴ Durante el levantamiento, Aben Humeya celebró en Purchena grandes fiestas moriscas a la vieja usanza, descritas minuciosamente por Pérez de Hita.

tema, atacando no sólo el baile de la zarabanda, sino las coplas que se cantaban al ejecutarlo:

Se levantó la una y la otra de la mesa, y la moza con su vihuela danzando y cantando, y la vieja con una guitarra cantando y bailando, dijeron de aquellas sucias bocas mil porquerías, esforzándolas con los instrumentos y movimientos de sus cuerpos (...) ¿Vos no visteis cómo juntamente imitando aquellos torpes actos y movimientos feos a una cantaban, tañían y danzaban?.

E igualmente interesantes resultan las quejas que el franciscano fray Juan de la Cerda incluye en su *Vida política de todos los estados de mujeres*, publicado en Alcalá, en 1599. Ellas nos detallan algunos de los movimientos diabólicos, ejercicios los llama este fraile, que solían hacerse durante su interpretación: *vueltas a la redonda, y saltos que no sólo permitían que los espectadores pudiesen ver los pies a las bailarinas, sino que dejaban muchas veces al descubierto los pechos y aquellas cosas que la naturaleza o el arte ordenó que anduviesen encubiertas*, y se describen los gestos que daban expresividad al rostro : halconear con los ojos, revolver las cervices y andar coleando los cabellos.

Ya entrado el XVII, el Padre Mariana, en su *Tratado contra los juegos públicos*, escrito en 1609, tras definir la zarabanda como un baile y cantar tan lascivo en las palabras, tan feo en los meneos, que basta para pegar fuego aún a las personas muy honestas, nos corrobora toda la retahíla de descalificaciones morales que se venían dando a la imprenta, diciéndonos que en estos bailes, como en otros de sus mismas características, se represen-

tan no sólo en secreto, sino en público, con extrema deshonestidad, con meneos y palabras a propósito, los actos más torpes y sucios que pasan y hacen en los burdeles, representando abrazos y besos y todo lo demás, con boca, brazos, lomos y con todo el cuerpo.

Por esos años, 1611, Sebastián de Covarrubias publica su *Tesoro de la lengua castellana y española* y en él nos da la siguiente descripción de este baile:

Es alegre y lascivo, porque se hace con meneos del cuerpo descompuestos.(...) Aunque se mueven todas las partes del cuerpo, los brazos hacen los más ademanes, sonando las castañetas.

Bayle bien conocido en estos tiempos, si no le huviera desprivado su prima la chacona. Es alegre y lascivo, porque se haze con meneos del cuerpo descompuestos, y usose en Roma en tiempos de Marcial... aunque se mueven con todas las partes del cuerpo, los braços hacen los mas ademanes sonando las castañetas... que cierne con el cuerpo a una parte y a otra y va rodeando el teatro o lugar donde bayla.

Hacia el primer cuarto del XVII, la zarabanda que bailaba el pueblo y que reproducían los cómicos sobre las tablas de los teatros ve declinar su popularidad. Aparece entonces una nueva zarabanda, acomodada a una medida de tres tiempos, más académica, menos descarada, menos virulenta, desfigurada, que inicia una pujante andadura social. Los maestros de danzar la hacen suya, la someten

a reglas fijas y publican normas para su ejecución en los salones de la nobleza. Ésta fue la zarabanda que cruzó los Pirineos, cautivó a los franceses y se extendió por Italia e Inglaterra. En la Corte, sin embargo, adquirió un carácter noble y solemne, a pesar de que solía bailarse con castañuelas. Hay un grabado en el que se ve al cardenal Richelieu bailando una Zarabanda, para ganarse el favor de Ana de Austria, con cascabeles en los pies y castañuelas en las manos. Sin embargo, como más adelante veremos, la antigua, la popular, incluida en el repertorio de los gitanos, seguiría bailándose hasta bien entrado el siglo XVIII.

La danza y el baile en el Siglo de Oro español fueron una práctica habitual en ambientes populares y cortesanos. El baile en dicha centuria, además de un entretenimiento, era un ritual de fuerte carga social y por ello era practicado por todos los sectores sociales. Según los datos que se desprenden de los numerosos tratados destinados a esta finalidad, la danza en todas sus dimensiones se había convertido en una práctica totalmente codificada, de difícil ejecución en algunos casos, y de una importancia social que quizá ahora no alcancemos a valorar en su justa medida.

El baile era el entretenimiento predilecto de los estratos sociales inferiores, al igual que la danza era para los privilegiados un elemento fundamental dentro de los protocolos que seguían las relaciones personales de la época. Tal es así, que en la mayoría de los casos la danza constituía un auténtico formulismo social al que se debía responder debidamente. Del mismo modo, fue una práctica con una naturaleza comunicativa de primer orden. Si en los ámbitos populares bailar era un entretenimiento diario, siempre había tiempo y espacio para “organizar la zarabanda”, en los cortesanos saraos y danzas formaron un binomio perfecto e insustituible.

Ahora bien, hay que realizar una precisión

al respecto, pues la danza en los ambientes cortesanos no posee la misma naturaleza que en los populares. Algunos autores han intentado precisar estos conceptos procediendo a una distinción entre danza y baile, definiendo a las primeras como *danzas de cuentas* y *bailes de cascabel* a los segundos.

Las danzas cortesanas solían perder el brío y la vitalidad iniciales y se hacían más reposadas y artificiosas, con un enmarañado laberinto de reglas que convertía a los esforzados aprendices en auténticos bailarines “científicos”. Estas danzas se llamaban en España “bailes de cuenta”, precisamente porque exigían a los danzarines llevar el control mental de todos los pasos y mudanzas que debían realizar, haciendo, como observaba Quevedo, “*más cuenta que tratante de la plaza*”.

Los bailes de corte popular o bailes de cascabel ejercieron una poderosa influencia sobre los ambientes palaciegos. En unos primaba lo airoso y elegante, en otros lo pícaro, y en otros, en fin, lo voluptuoso y desvergonzado.

Pues bien una vez visto los distintos escritos que describen el baile, así como sus intérpretes femeninas, no cabe otra posibilidad que el análisis que podemos realizar de ellos. En un primer momento y refiriéndonos a estos periodos históricos las danzas de sociedad han constituido una actividad de relación social heterosexual, la danza ha sido practicada principalmente por mujeres. Es un arte feminizado. Contribuye a su feminización el hecho de que carezca de discurso verbal, tienen el cuerpo como instrumento de trabajo. Las mismas razones explican la endeble tradición científica del arte coreográfico. La sociedad de raza blanca, burguesa y patriarcal, que considera la expresión verbal como la más elevada, supone que el baile es sólo una forma de desahogo y diversión.

A estas alturas ya sabemos que el cuerpo no es algo natural, sino socialmente construido. Esto significa que los valores que se le atribuyen varían

con el tiempo y las circunstancias sociales. El cuerpo de las mujeres ha estado – y aún está – mucho más sometido al control que el de los hombres. Es a las mujeres a quienes se recuerda continuamente que tienen cuerpo – como también que tienen género – y que deben utilizarlo de acuerdo con el modelo que se les indica. La danza es uno de los terrenos artísticos donde todo esto se manifiesta con claridad.

Como ejemplo tenemos a Carmen, un tópico mitificado de la mujer libre, es el símbolo de las conquistas sociales que la mujer ha conseguido en la sociedad española y poco a poco, ha ido traspasando los límites. Conjuga el mito griego de lo Apolíneo y lo Dionisiaco, esa dicotomía del bien y del mal, una mujer que no se enmarca a su contexto social, y rompe las normas establecidas. Se contraponen en otros estilos –el arquetipo de bailarina clásica – donde la mujer hereda ese equilibrio y sensibilidad, fragilidad y protección del ser amado que la salva y la rescata llevándosela a un mundo idealizado. Recobra un papel protagonista y de status social. Sin embargo, ninguno de los miembros de la Generación del 98 apoyaron y aceptaron la figura de Carmen porque les resultaba muy frívola e irreal (normal si se tiene en cuenta la situación en la que se obligaba a vivir a la mujer de esa época). Se vuelve a ver el arquetipo igual que en momentos anteriores de esa mujer prostituta, hija del diablo, desacorde con su canon y pautas establecidas, muere porque la sociedad la castiga: es mujer, española, gitana, adúltera,... La sociedad le hace pagar. La historia de la cultura ha hecho una lectura de “Carmen” y hoy es un símbolo de la independencia de la mujer y todos los movimientos feministas.

Merimeé la describe como una mujer con muchos atributos. Tiene mucha personalidad. Es embustera, un poco bruja. Tiene un código ético personal muy “particular”. Está casada, aunque

no entiende el matrimonio de una forma convencional (no le va la fidelidad). Tiene un alto sentido de la libertad, no sólo en el sexo sino también en la sociedad. Físicamente, es una mujer de piel muy lisa, con ojos oblicuos y rasgados, labios carnosos, dientes muy blancos y cabellos ondulados. Con ellos se representa la belleza exótica y salvaje (metáfora de la libertad de la que hace un momento hablé).

Pero esto no es más que un reflejo de un arquetipo muy popularizado por los extranjeros que visitaron la España del Romanticismo, aunque si seguimos esta línea del tiempo observamos que ya en pleno siglo XX el canon de mujer parece no haber avanzado, puesto que las pautas y criterios siguen siendo los mismos, la República intenta romper con esas utopías pero la imposición del franquismo nos hace retroceder de manera única con ayuda de la Falange Femenina que colabora con la producción de una mujer ideal.

Esta ideología tenía un modelo de lo que era ser un hombre y una mujer en una sociedad en la que todos los privilegios eran para el varón. La mujer no podía vender ni comprar nada sin el consentimiento del marido, no votaba ni participaba en lo público, etc. Las cualidades que se esperaban de ella eran: ser dulce, tierna, generosa, pasiva, débil, no inteligente, madre de familia, temerosa, pasiva, emocional, subjetiva y no interesada en los temas económicos ni prácticos. Es una invisibilidad total dentro de la esfera pública y relegada única y exclusivamente al ámbito privado. Y haciendo uso del folklore como identidad nacional, no hacen más que recalcar ese papel recatado y secundario que se pretendía seguir manteniendo, aunque fuese a través de los bailes.

Un rasgo destacado, como apunta Miguel Angel Berlanga, llamativo para la mentalidad moderna pero bien inserto en las mentalidades de la España del siglo XIX y primeras décadas del

XX, es que en los bailes, los jóvenes, y sobre todos las jóvenes, no se sustraían en ningún momento a la tutela de algún tipo de autoridad, familiar o de otro tipo, destacando por encima de todas la figura de la madre.

Voy a citar algunos testimonios orales que recoge Miguel Angel Berlanga en su obra *Bailes de Candil andaluces y Fiesta de Verdiales*:

*Las mozuelas no iban solas a los bailes sino con sus madres, con sus padres (...)*⁵.

¿Siempre iban los padres, no iba la gente joven sola?

Siempre, siempre iban los padres y madres, sobre todo la madre, si tenía una niña como si tenía dos, y la llevaba y estaba allí el rato o toda la noche...

*(...) Antes, mientras no tenían las mujeres veinte años, no le dejaban sentarse con uno. Te sentabas con ella por ejemplo, pegao a ella, una silla al lado de la otra, y la suegra ; por delantito, enfrentito, pero mu cerca! Las madres iban porque también les gustaba el baile, se juntaban y charlaban ellas, las mayores, y así iba*⁶.

Las madres se subían en lo alto de una silla para ver por donde iba la hija... Si le gustaba el compañero que iba bailando con ella, estaba loca de contenta. Pero como no le

*gustara, no le perdía de vista (...) Y si no, el padre iba con un garrotón y en el momento en que no le gustara el plan que había allí en la fiesta, - Niña, vámonos. Y pa el cortijo*⁷.

*Hacíamos un corro de sillas (...) Un carburo o un candil de aceite (...) Con las niñas aparecían las madres. Los niños [los jóvenes] iban siempre sueltos, iban solos, a su plan. Pero las niñas las llevaban las madres. Hombre, claro*⁸.

Así que el control materno se centraba en las hijas, no en los chicos. Esto, lógicamente, estaba inserto en los comportamientos sociales de la época referidos al trato entre parejas. Un rasgo particular, que nos habla de prácticas comunes extendidas por diversos lugares de Andalucía, era la manera en que un chico, ya durante el baile, solía invitar a una chica a bailar. Las convenciones, lógicamente variaban según las zonas. He aquí algunas.

Si la chica no estaba bailando, la petición podía hacerse directamente a ella. Si ya estaba bailando con otro, la pregunta se le hacía a él. La convención, aunque con variantes según la época y lugar, solía estar bien ritualizada.

“Así era como se pretendían las mozuelas”. Bien claro se afirma que estas fiestas eran el lugar y el momento en que las relaciones entre jóvenes se establecían o se rompían y esto de manera pública. El flechazo podía llegar, como hemos visto poco más arriba. Era algo, qué duda cabe,

5 Entrevista con Cristóbal González. Charilla (Alcalá la Real, Jaén). 29. IV. 1993. En : Berlanga Fernández, M. A. *Bailes de Candil Andaluces y Fiesta de Verdiales otra visión de los fandangos*. Monografías nº 15. Servicio de Publicaciones Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). Málaga, 2000.pp:48.

6 Entrevista con Juan López. Villanueva de Algaida (Málaga), 4. VI. 1996. En : Berlanga Fernández, M. A. *Bailes de Candil Andaluces y Fiesta de Verdiales otra visión de los fandangos*. Monografías nº 15. Servicio de Publicaciones Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). Málaga, 2000.pp:48.

7 Entrevista con Cristóbal González. Charilla (Alcalá la Real, Jaén). 29. IV. 1993. En : Berlanga Fernández, M. A. *Bailes de Candil Andaluces y Fiesta de Verdiales otra visión de los fandangos*. Monografías nº 15. Servicio de Publicaciones Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). Málaga, 2000.pp:48.

8 Entrevista con Juan López. Villanueva de Algaida (Málaga), 4. VI. 1996. En : Berlanga Fernández, M. A. *Bailes de Candil Andaluces y Fiesta de Verdiales otra visión de los fandangos*. Monografías nº 15. Servicio de Publicaciones Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). Málaga, 2000.pp:48.

muy personal, pero llegaba no en la soledad de un rincón apartado, sino en el marco de un rito festivo. “La colectividad” contemplaba. Y la madre o el padre, con su visto bueno, habían de refrendar. Se hacía presente de tal manera la mirada “del otro”, de los otros.

Como en cualquier manifestación musical que se precie, el amor ocupa un primerísimo plano en las letras y en las intenciones de los verdiales⁹.

No sé que tuvo aquel agua

Que me diste a beber

Que a todo el mundo aborrezco

Y a ti no ha podido ser.

El “orden” en la Sociedad Patriarcal descansaba en que las mujeres asumieran tales “cualidades” como naturales lo que aseguraba que no existieran cuestionamientos. Para el varón, el estereotipo prescribía lo opuesto: ser asertivo, agresivo, independiente, fuerte, inteligente, valiente, autoritario, buen proveedor.

Pero la bailarina o bailaora a partir de mediados del siglo XX aprende a presentar su cuerpo para disfrute del público, comportándose como sujeto más que como objeto. Para afirmar la ideología patriarcal se han definido estereotipos básicos de mujer como nos cita Beatriz Martínez del Fresno¹⁰, la mujer joven virginal, pura, modesta, sumisa y dependiente de un lado y , de otro, la peligrosa mujer sensual que utiliza sus artes de seducción, el poder del cuerpo, y por lo tanto lo considera un mero objeto sexual. La madre, un aparente tercer papel que en realidad es la continuación “lógica” del primero, es una figura elevada e idealizada como compensación a su dedicación familiar y a su opresión.

Esta dualidad, bien – mal, bondad – maldad,

⁹ MOLINA, J. Y GAITÁN, J. *¡A los verdiales voy!* Málaga Digital. 1999.

¹⁰ MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. “El Ballet clásico como discurso de la diferencia”. En: SAURET GUERRERO, M^a T., QUILES FAZ, A. (Eds.) *Luchas de género en la historia a través de la imagen ponencias y comunicaciones*, vol I, Málaga (CEDMA), 2001, pp: 229 - 243

espíritu – carne, sumisión- independencia, se trasladó a la escena coreográfica. La bailarina clásica representa a la joven virtuosa, frágil, delicada. En cambio, en la danza española o flamenco se suelen representar más arquetipos de las mujeres mundanas, atrevidas, procares, de estratos sociales muy bajos, suburbios y arrabales, inmorales, en resumen, por su desnudez, sus movimientos desinhibidos o el uso de unos códigos corporales opuestos al sistema dominante. Mal vistas por la sociedad y con una crítica oscura y peyorativa.

El final del siglo XX y el inicio del XXI se ha caracterizado por ser una época de cambios rápidos en el entorno socio-económico. Uno de los cambios significativos ha sido el aumento de las tasas de actividad de las mujeres en ámbitos en los que su presencia tradicionalmente era escasa. Las mujeres han ido accediendo progresivamente a las organizaciones y comenzando a formar parte de sus estructuras de poder, pero su acceso no se ha realizado en los mismos porcentajes en todos los niveles.

Existe desigualdad en la proyección laboral entre los hombres y las mujeres. Suele ser explicado por un término metafórico: el techo de cristal¹¹. Uno de los factores que explican la existencia y el mantenimiento de estas barreras, es el estereotipo. Y el estereotipo tanto descriptivo como prescriptivo impide a la mujer acceder en igualdad de condiciones (formativas y personales) a un puesto determinado. La educación en el “no estereotipo” se revela como la única vía posible para superar la desigualdad imperante. Sin olvidar que ese paso hacia la esfera pública nos les deja exentas de esa invisibilidad que existe en el hogar.

¹¹ El techo de cristal -glass ceiling- es una alusión metafórica a las posibles barreras transparentes que impiden a muchas mujeres con capacidad personal y profesional alcanzar posiciones en los entornos directivos y promocionarse dentro de ellos. Las explicaciones sobre el techo de cristal son múltiples y variadas, pero tomaremos dos como vía de referencia: las mantenidas por Burn (1996, p.73) y la de Morrison y Von Glinow (1990).

Son aspectos donde las nuevas generaciones suben a los escenarios, y fundamentan a través de sus coreografías, tales como: *Hijas del Alba*, *Inconnexus XXI*, *Inmigración*¹², y el *gran alegato contra el machismo*¹³, como diría Luís Román, es *SMS: Me gusta ser mujer*¹⁴, donde conjugan a la perfección las diferentes problemáticas en los que el género femenino se encuentra en la actualidad.

En definitiva, lo que hasta ahora no se ha

12 Coreografía de Javier Latorre.

13 Así es como titula Luís Román la crítica de su artículo: "SMS", un emocionante alegato contra el machismo, en Diario de Jerez, 27 de febrero de 2007.

14 Coreografía de Nuria Leiva.

conseguido es un análisis objetivo acerca de los valores artísticos que ha tenido la mujer, ya sea por el falso concepto concebido a través del tiempo, ya sea por su papel secundario, que la ha dejado velada.

Cierto es, que dentro de la trayectoria artística del baile no exista un recorrido de investigación acerca de la misma; por ello es el momento, donde conocer los movimientos y pasos dormidos de tantas mujeres que han colaborado a mejorar, crear y transmitir el baile de generación en generación.

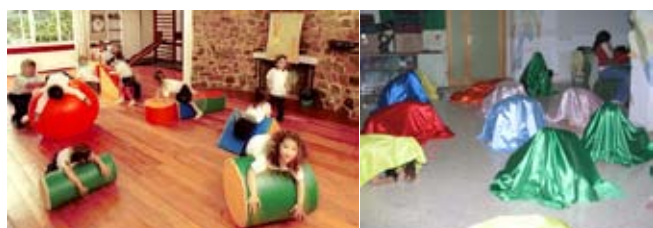
BIBLIOGRAFÍA

- BERLANGA FERNÁNDEZ, M. A. *Bailes de Candil Andaluces y Fiesta de Verdiales otra visión de los fandangos*. Monografías nº 15. CEDMA, Málaga, 2000. pp:48.
- CARRERAS Y CANDI, F. *Folklore y costumbres de España*. A. Martín, Barcelona, 1944. vol. II.
- CARRETERO, A. "La mujer es el mensaje. Los coros y danzas de la Sección Femenina en Hispanoamérica". En : Revista Feminismo/s, nº 1, junio 2003.
- DELEITO Y PIÑUELA, J. *Vida política de todos los estados de mujeres*. 1599.
- DELEITO Y PIÑUELA, J. *También se divierte el pueblo: recuerdos de hace tres siglos*. Alianza, Madrid, 1988.
- FERRER PÉREZ, V. A., BOSCH FIOL, E. "La transición del estereotipo femenino a través de la historia: el caso de España y el papel de la sección femenina de falange española y de la JONS". En: *Revista de la historia de la psicología*, vol. 19, nº 2-3, 1998, pp: 399 – 404.
- GARCÍA BARRANCO, P. "La danza barroca: del ballet de corte al ballet d'acción y su introducción en la ópera", *La formación del profesorado de Danza y Arte Dramático de Andalucía*, 2002, 71 – 89.
- GOSALVEZ LARA, C. J. *La danza cortesana en la Biblioteca Nacional*, Madrid, 1987.
- GARCÍA LAGO, V. *La desigualdad laboral entre hombres y mujeres*. En *Revista Digital de Educación y Futuro*, julio 2005.
- MARKESSINIS, A. *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid , 1995.
- MARTÍNEZ DEL FRESNO, B." El Ballet clásico como discurso de la diferencia". En: SAURET GUERRERO, M^a T., QUILES FAZ, A. (Eds.) *Luchas de género en la historia a través de la imagen ponencias y comunicaciones*, vol I, Málaga (CEDMA), 2001, pp: 229 – 243.
- MOLINA, J. Y GAITÁN, J. *¡A los verdiales voy!* Málaga Digital. 1999.
- NAVARRO GARCÍA, J.L. *De Telethusa a la Macarrona Bailes Andaluces y Flamencos*. Portada Editorial, 2002, Sevilla.
- NAVARRO GARCÍA, J.L. *Tradición y vanguardia*. El baile de hoy . El baile de mañana. Murcia, nausícaä, 2006.
- SÁNCHEZ HERRERO, J. *Las fiestas de Sevilla en el siglo XV otros estudios*, Madrid, 1991.
- SALAZAR, A. *La danza y el ballet*, Madrid, 2003.
- VELEZ DE GUEVARA, L. *El diablo cojuelo*. Madrid, Calpe, 1919.

La expresión corporal: herramienta eficaz en el ámbito de la enseñanza de la Danza

M^a Dolores Moreno Bonilla. Profesora de Danza Clásica del C.S.D. de Málaga

La expresión corporal “*es un término ambiguo e insuficientemente definido, se identifica con la danza, el mimo, la disposición natural de ciertas personas para gesticular, con el liberarse de tensiones, con el desbloqueo de lo que está bloqueado, con el bienestar, con el aprender a significar con el cuerpo, con crear con el cuerpo*” (Motos, 1985:11).



En una **concepción** amplia del término, la expresión corporal se considera como la capacidad expresiva del ser humano a través del propio cuerpo. Desde esta definición, el término expresión corporal, puede aplicarse a cualquier contexto: partido de fútbol, dramatización, danza...

Según Trigo (1999), debido a la tecnificación sufrida por determinadas actividades expresivos-corpóreas, adquieren mayor relevancia la ejecución que la expresión. Esto ocasiona que se separen en dos grupos: actividades físicas y actividades expresivos corporales.

A partir de este momento, la expresión corporal se convierte en una **técnica aplicada** a diversidad de situaciones y actividades, y es utilizada en **distintos campos**. Siguiendo a Motos, T. (1985 y 1996), la expresión corporal se utiliza en:

- Orientación psicológica: psicodrama, terapia gestáltica, dinámica de grupos etc.
- Orientación escénica o espectacular: técnica del actor, danza moderna, ópera, etc.
- Orientación escolar: educación física, psicomotricidad, expresión dinámica, etc.

En cuanto a los **contenidos** de la expresión corporal, los autores según Trigo (1999), suelen

agruparlos en dos grandes bloques:

1. Capacidades de ejecución o análisis del gesto. Aquí se estudiarían los elementos de la gestualidad o posibilidades de desplazamiento del cuerpo que propone Laban (1987): cuerpo, espacio, energía y duración.
2. Capacidades de creación y representación. En este apartado se incluiría la creación, creatividad, imaginación, imaginario, estética, representación.

El estudio de estos contenidos **en el campo de la danza escénica**, por su aplicabilidad, parece interesante.

En los planes de estudio de Danza anteriores a la Logse, los distintos Conservatorios, (dentro de la anarquía existente en dichos estudios por la no regulación de estas enseñanzas), incluyeron, a mi parecer con buen criterio, la asignatura de expresión corporal.

Con la llegada de la Logse estos estudios se regularizaron. Los planes de estudios incluían en grado medio, asignaturas propias de la especialidad, (donde en ningún caso aparece la expresión corporal), asignaturas comunes a todas las especialidades (Música, Anatomía y fisiología aplicada a la Danza, Historia de la Danza e Interpretación) y dos asignaturas optativas.

Cabría esperar, que al menos dentro de las optativas, los distintos Conservatorios de Danza propusieran el estudio de la expresión corporal, sin embargo (C.P.D. andaluces) optan por asignaturas como Maquillaje, Danzas de Carácter o Tecnificación y Técnicas de danza.

Con la nueva ley educativa (LOE), se mantienen las asignaturas comunes a todas las especialidades, pero se modifican las propias de cada especialidad, sin embargo tampoco recogen la inclusión de la expresión corporal.

Esta perspectiva parece confirmar un pre-

dominio del modelo eficientista, tecnicista en el aprendizaje de la danza.

La expresión corporal es una **herramienta eficaz en el ámbito de la enseñanza de la danza**, por su función simbólica y el proceso cognitivo que implica, pero además, tiene el valor añadido



del carácter emotivo y afectivo que conlleva todo acto de expresión corporal. Este aspecto consigue que el alumno/a saque a la luz sus emociones y sus valores.

Después de esta acción corporal, es interesante su verbalización, pues el decir lo que más ha gustado o lo que menos, hacer propuestas concretas para realizar las cosas de diferente manera, etc., ayuda a reforzar el concepto.

Como dice Maturana (1996:88), “*lo que hacemos en nuestro lenguaje tiene consecuencias en nuestra dinámica corporal, y lo que pasa en nuestra dinámica corporal tiene consecuencias en nuestro lenguaje*”.

Según Benedico (2006:402), son muchos los autores que han escrito sobre los conceptos de cuerpo y corporeidad: Trigo et al.(1999), Moraes (1999), Grasso (2001), Pérez- Samaniego y Sánchez (2001), Portela (2002), García (2002), Duch y Mèlich (2003), Paredes (2003), Benedico (2006). Cada uno de ellos, lo aborda desde la concepción que del ser humano tiene.

Siguiendo a Benedico (2006:403), estas **concepciones** se pueden agrupar en cuatro:

1. *Concepción dualista*: el cuerpo está separado de la mente, lo material está separado de lo inmaterial. Enfoque fragmentado.
2. *Concepción monista*: considera que el ser humano es un todo indivisible, lo material e inmaterial es una misma sustancia indivisible. Enfoque holístico.
3. *Concepción sociocultural*: cuerpo simbólico: construcción social y cultural de la corporeidad. Enfoque holístico y sistémico.
4. *Concepción eco-sistémica*: Considera al ser humano como un sistema holístico, complejo, autoorganizado, recurrente, relacional, inacabado y trascendental. Enfoque desde la complejidad y la interrelación. (Moraes, 1999).

La **valoración** que del **cuerpo** ha realizado cada **cultura**, “*ha sido históricamente decisiva para todo aquello que, en lo concreto de la vida cotidiana, han pensado, hecho y sentido los hombres y las mujeres que han vivido*” (Duch y Mèlich 2003:32).

Los **educadores** que trabajan la motricidad viven inmerso en una cultura y por tanto están **influenciado** por ella.

Todas estas concepciones son contemporáneas y conviven en la actualidad, ocasionando gran **diversidad de prácticas motrices**.

Así, Pérez- Samaniego y Sánchez (2001, citado por Benedico 2006:403), afirman que las *concepciones dualistas* del ser humano han dado lugar a una educación centrada en los aspectos anatómicos y fisiológico del cuerpo y del movimiento; desde la *concepción monista* la educación debe estar orientada al desarrollo de la vivencia del ser como totalidad; desde la *concepción sociocultural* la educación debe contemplar la interrelación de los aspectos instrumentales, vivenciales y socio-culturales en la construcción de las ideas y de los significados relacionados con el cuerpo.

Desde la *concepción ecosistémica*, Benedico (2006), en línea con lo que abogan

Maturana (1996) y Moraes (1999), propone “*una educación amorosa y creativa, que estimule la conciencia y la evolución interior (que también es exterior) a partir del conocimiento, expresión, aceptación y respeto de la propia corporeidad y la del otro, con la finalidad de garantizar una presencia de la persona en el mundo plena, sincera, crítica, creativa y saludable en el curso de su vida.*” Benedico (2006:412).

Desde esta perspectiva, García Sottile (2003), considera que “*el desarrollo de la conciencia corpórea no se limita a desarrollar la senso-percepción en función de afinar un cuerpo-instrumento que pueda buscar una performance-producto por caminos más o menos creativos, sino que implica el desarrollo de la percepción para un mundo enactuado.*” (García, M^a. E. 2003:231).

Este enfoque enactivo, propone según Varela, F. (1990), citado por García, M^a. E. (2003:231), “*un proceso de percibir-actuar en un mundo co-creado en el encuentro entre conocedor y conocido, entre “sujeto” y “objeto”, donde ambos se determinan uno a otro y surgen simultáneamente*”. Desde este enfoque la cognición emerge de una acción corporeizada, contextualizada e histórica.

En estos momentos, según Benedico (2006), dentro de este contexto de coexistencias de diversas concepciones del ser humano, los profesionales de la educación motriz se encuentran en un **momento de reflexión** crítica, cambio y renovación.

Esta renovación está impulsada por la emergencia del paradigma sociocultural, del cual han surgido las Ciencias de la Motricidad Humana en oposición a la concepción que el enfoque fragmentado otorga a la Educación Física (concepción dualista). También surgen en este contexto los conceptos de corporeidad y motricidad en oposición a la concepción que del cuerpo y la mente propugna el paradigma mecanicista.

Según Trigo (1999: 82), la **rivalidad** que existe entre técnicos y humanistas no tiene sentido en la era de la globalización.

Merino (1988, citado por Trigo 1999:82), expone que sólo “*comprenderemos al ser humano en su integridad y diseñaremos actuaciones educativas realmente válidas para su desarrollo y transformación*” con el “*entendimiento entre técnica-tecnología e intencionalidad que tenga el hombre en su punto de partida y llegada*”.

BIBLIOGRAFÍA.

- BENEDICO, I (2006): Creatividad en la conciencia y expresión de la corporeidad, en TORRE, S. Y VIOLANT, V (coord.): *Comprender y evaluar la creatividad. Vol1*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DUCH, L. Y MÈLICH, J.C. (2003): *Escenaris de la corporeïtat*. Monserrat: Serra d'Or.
- GARCÍA RUSO, H. M^a (1997): *La Danza en la Escuela*. Barcelona: Inde.
- LABAN, R. (1987): *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- MATURANA, H. (1996): *Desde la biología a la psicología* (3^a ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- MARÍN, R Y TORRE, S (2000): *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- MARINA, J. A. y PRECIADO, N. (2002): *Hablemos de la vida*. Madrid: Temas de hoy.
- MORAES, M. C. (1999): *O paradigma educacional emergente* (10^a ed.). Sao Paulo: Papirus.
- MOTOS, T. (1985): *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- MOTOS, T. (1996): *Creatividad dramática*. Santiago: Tórculo.
- TRIGO, E [et al.] (1999): *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- www.iua.edu.uy/fotos/expresion_corporal_0.jpg (FOTO).
- www.centinelinformatica.com/.../p1013556.jpg (FOTO).
- www.geocities.com/expresarte_2000/dancers.jpg (FOTO).

Glosario de Escuela Bolera

José M^a Aragón Bravo, Antonia Aux. Bustos Rodríguez, Gloria Pérez Gómez, Francisca M^a Villa Castro. Alumnos del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Este artículo ha surgido de un grupo de alumnos y alumnas del Grado Superior de Danza como fuente de consulta para la descripción de pasos de Escuela Bolera.

También hemos considerado preciso basarnos en la Escuela Pericet, puesto que todo el grupo, y en general en los conservatorios de nuestra comunidad, Andalucía, se ha seguido el aprendizaje de esta escuela a través de sus enseñanzas.

Ante todo hay que resaltar la colaboración de la especialista del departamento de Danza Española del Conservatorio Superior de Danza en Málaga, María Jesús Barrios Peralbo.

Este glosario se presentará en cuatro artículos en los que describiremos los pasos que engloban la Escuela Bolera ordenados de la A a la Z. Este primer artículo comprende las letras A-B, y una breve introducción.

La Escuela Bolera es un estilo dentro de la danza española. Surge como consecuencia de la codificación y academización de los bailes populares e influencias francesas que estos tuvieron.

A comienzos del siglo XVII las formas españolas de baile empezaron a ponerse de moda entre los maestros europeos de danza y en los bailes aristocráticos de entonces. Muestra de ello lo tenemos en las referencias de los libros de la época, como el de Juan de Esquivel y Navarro de 1612 “discurso sobre el arte del danzado y sus excelencias” o el publicado en 1745 de Ferriol y Boxerau “reglas útiles para los aficionados a bailar”, o el de Pablo Minguet e Irol de 1754 “el danzar a la francesa” y “el tratado de los pasos de danzar a la española”.

En el siglo XVIII el bolero, derivado de las seguidillas, ocupaba la vanguardia de los bailes españoles de sociedad. No era sólo el nombre de un baile, sino también un término aplicado a una forma de enseñanza. Este tipo de danza que alcanza su esplendor en el siglo XIX cautiva a los coreó-

grafos de la época que utilizan cada vez más este material español. Este auge alcanzó no sólo a artistas españoles, sino a otros de la cultura del ballet europeo como las bailarinas Fanny Elssler, María Taglioni y Carlotta Grisi; aunque la pasión por lo español había empezado antes, con los coreógrafos Charles Didelot, Gasparo Angiolioni, Gaetano Vestris y Salvatore Viganó, siendo el fandango su símbolo internacional, estandarte estético y canon divulgativo.

Surge como consecuencia de todo ello la Escuela Bolera con características propias. La gran diferencia con el ballet clásico la marca la Escuela Bolera con la utilización de los brazos: el llamado “braceo español”, de alta complejidad técnica e interpretativa, donde se concentran los acentos de una danza que usa repetidamente el contratiempo. A esto debemos añadir otra complicación añadida: las castañuelas o palillos, que deben ser tocados al mismo tiempo que el bailarín evoluciona con brazos y pies.

Se discute mucho sobre la postura del cuerpo y especialmente del torso. De la cintura para abajo hay un parecido enorme con el posicionamiento corporal básico del ballet; sin embargo, hacia arriba se impone la armonía particular del estilo bolero, creando un dibujo global diferente, más ligado y redondo. El torso que se entrega, que avanza y se equilibra con la posición de la cabeza, es el inicio del dibujo de los brazos, también curvo, redondo, moviéndose en círculos que se acercan o se alejan del centro corporal. Las manos, casi siempre ocupadas con los palillos, ven limitado su papel.

Pero todo ello no hubiera llegado hasta nuestros días sino hubiera sido por una saga de bailarines dedicados por entero a la danza española, la familia Pericet. En 1942, Angel Pericet Jiménez y Angel Pericet Blanco escriben: “Técnicas, Pasos y Aprendizaje de la Escuela Bolera Andaluza”. A día de hoy esta familia continúa su andadura en Argentina y España, pese a que aquí se viva un momento eclipsado para la tan brillante Escuela Bolera.

NOMBRE DEL PASO: ABRIR- CERRAR



DEFINICIÓN: Es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: Comenzamos en 3ª ó 5ª posición plié derecho delante. A continuación realizamos un salto con ambos pies (derecho e izquierdo) cayendo a la 2ª posición plié. Partiendo de esta 2ª, realizamos otro salto con ambos pies cerrando a 3ª o 5ª derecho detrás. Se ejecutará de igual manera con el izquierdo.

MIEMBROS SUPERIORES: Los brazos durante el desarrollo del ejercicio permanecerán en 5ª posición. El torso estará de frente en todo momento al igual que la cabeza.

NOMBRE DEL PASO: ACTITUD



DEFINICIÓN: Es la postura que toma el cuerpo en diversas situaciones. Se utiliza al inicio y final de las cadencias o variaciones.

MIEMBROS INFERIORES: Se realiza en 4ª croisé. El peso del cuerpo se encuentra en la pierna de atrás. La pierna de delante, libre de peso, estará semiflexionada y con el pie en punta.

MIEMBROS SUPERIORES: Los brazos estarán colocados en 4ª posición, coincidiendo el brazo de 5ª con la pierna portante y el brazo de 1ª con la pierna en actitud. El torso realiza un quiebro hacia el lado del actitud, es decir, si el actitud se realiza con la pierna derecha el tronco irá inclinado hacia

ese mismo lado, al igual que la cabeza.

NOMBRE DEL PASO: ASAMBLÉ



DEFINICIÓN: Es un salto sin desplazamiento que se realiza de forma vertical.

MIEMBROS INFERIORES: Se inicia desde la 3ª ó 5ª posición con derecho detrás. La izquierda está flexionada y la derecha irá estirada a la 2ª a 45° aproximadamente. Se realiza un salto cayendo en 3ª o 5ª plié con el pie derecho delante.

MIEMBROS SUPERIORES: Los brazos estarán en todo momento en 5ª posición. El torso y la cabeza se mantienen al frente.

NOMBRE DEL PASO: BALONÉ



DEFINICIÓN: Es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: partimos de la 3ª ó 5ª posición con derecho delante. La pierna derecha realiza un destaque a su diagonal a la vez que la pierna base (izquierda) realiza un pequeño plié necesario para el salto. Durante éste, la pierna derecha permanecerá en destaque, acentuando la recepción del salto con el coupé delante de la pierna derecha.

MIEMBROS SUPERIORES: partiendo de la 5ª posición el brazo derecho descende hacia la cuarta posición pasando por la 3ª clásica. Se mantiene en cuarta posición durante el ejercicio.

El torso realiza un quiebro al costado de la pierna que está realizando el baloné, y la cabeza irá acompañando al torso.

NOMBRE DEL PASO: BATUDA



DEFINICIÓN: Es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: comenzamos en 3ª ó 5ª posición con derecho delante. Saltamos cambiando la pierna derecha a 5ª detrás, pasando por la 1ª posición. En la caída del salto la pierna derecha queda estirada a la 2ª al aire.

MIEMBROS SUPERIORES: Durante todo el paso se mantienen en 5ª posición. Otra forma de trabajar los brazos sería en 4ª posición, siendo el brazo que baja el mismo que la pierna que sale a la 2ª. El torso se mantiene erguido y la cabeza al frente.

NOMBRE DEL PASO: BRISELES



DEFINICIÓN: es un salto sin desplazamiento.

MIEMBRO INFERIOR: partiendo 3ª o 5ª posición con derecho delante, la pierna derecha realiza un coupé detrás y apoya en 5ª detrás, realizando un plié a la vez que la pierna izquierda estira delante (al aire), desde esta posición baten las piernas en el salto quedando con la derecha estirada al aire delante.

MIEMBROS SUPERIORES: los brazos perma-

necerán en 5ª posición durante el paso, el torso y la cabeza también.

NOMBRE DEL PASO: BRISELES SENCILLOS

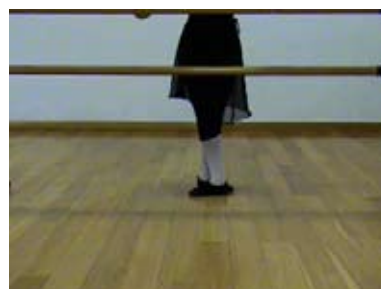


DEFINICIÓN: es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: partimos de 3ª ó 5ª posición con derecho delante, realizamos un brisé a tierra (tercera), un cambio alto y una batuda.

MIEMBROS SUPERIORES: Mantenemos los brazos en 5ª posición hasta realizar la batuda, donde se colocarán en 4ª posición pasando por una tercera clásica, y al realizar el coupé posé los brazos recuperan su posición inicial por el centro del cuerpo.

NOMBRE DEL PASO: BRISELES DOBLES



DEFINICIÓN: es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: partimos de 3ª ó 5ª posición con derecho delante, realizamos un brisé, otro a tierra (tercera) y batuda.

MIEMBROS SUPERIORES: Mantenemos los brazos en 5ª posición hasta realizar la batuda, donde se colocarán en 4ª posición pasando por una tercera clásica, y al realizar el coupé posé los brazos recuperan su posición inicial por el centro del cuerpo.

NOMBRE DEL PASO: BRISELES DEL SUSU



DEFINICIÓN: es un salto sin desplazamiento.

MIEMBROS INFERIORES: partimos de la 3ª ó 5ª posición con derecho delante en croisé. Realizamos un briseles delante y otro detrás en esa misma diagonal. Ejecutamos un brisé cambiando a la otra diagonal delante quedando en effacé y otro detrás en la misma diagonal.

MIEMBROS SUPERIORES: los brazos permanecen en 5ª posición durante todo el ejercicio. El torso permanece colocado y la cabeza al frente (acompañando al torso).

NOMBRE DEL PASO: BODORNEO



DEFINICIÓN: giros del pie sobre el talón y sobre los dedos.

MIEMBROS INFERIORES: partimos de la 3ª ó 5ª posición con derecho delante y golpeo el suelo con el pie izquierdo. Levantamos la punta del pie derecho y giramos sobre el talón hasta colocarlo paralelo al pie izquierdo. A continuación realizamos la rotación contraria sobre los dedos hasta colocar el pie casi en 4ª posición y así sucesivamente. Al realizar el último Bodorneo se encaja la pierna de atrás en 5ª posición. Normalmente este paso se ejecuta más de una vez, por lo general se realizan 3 bodorneos.

MIEMBROS SUPERIORES: partimos de la 5ª posición. Al realizar el golpe, el brazo contrario realiza un port de bras hasta la 4ª posición pasando por la 3ª posición clásica. Mientras realizamos los bodorneos el brazo llegará otra vez hasta la 5ª posición subiendo el brazo por dentro progresivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Para aunar dicha ejecución de los pasos, se han tenido en cuenta, las diversas procedencias de cada uno de los componentes del grupo de trabajo: Conservatorio Profesional de Danza de Almería, Granada y Málaga, así como escuelas privadas.

BONILLA, L. “La danza en el mito y en la historia”. Madrid Biblioteca Nueva, 1964.
 BORRUL, T. “La danza española”. 3ª ed. Barcelona: Meseguer, 1965.
 Encuentro Internacional La Escuela Bolera. Madrid: Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, 1992.
 ESQUIVEL NAVARRO, J. “Discursos sobre el arte del dançado, y sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas”. Sevilla, Valencia, 1642.
 GRUT, M. “The Bolero school”. London, Dance Books, 2002.
 MARIEMMA. “Mis caminos a través de la danza”. Madrid: Fundación Autor, 1997.
 MARRERO, V. “El enigma de España en la danza española”. Madrid: Rialp, 1959.
 PASI, M. (Dir.) “El ballet: enciclopedia del Arte Coreográfico”. 1ª ed. Madrid Aguilar, 1980.
 PERICET, A. *En defensa de la Escuela Bolera*. En: “Por la Danza”, nº 27, Madrid, 1997, pp: 16 – 19.
 SERRANO, Mª V. “La danza española Escuela Bolera”. Librerías Deportivas Esteban Sanz, Madrid, 2003.

Presencia e influencia de la técnica clásica en otros estilos dancísticos: La Danza Contemporánea y la Danza Española

M^a Jesús Barrios Peralbo. Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

“El vocabulario clásico nunca será viejo. Es la manera de escribirlo lo que hace envejecer. Así que yo lo empleo para contar historias de hoy”.

William Forsythe

Carlo Blasis (1803 -1878) bailarín italiano, afianzó las bases de la técnica clásica lo que dio lugar a la aparición de coreógrafos que trabajarían bajo un denominador común: un mismo lenguaje para la creación paulatina de los primeros ballets, constituyendo la base del repertorio de la mayoría de las compañías de ballet en todo el mundo. Puede decirse que con Blasis se crea la danza de escuela y se establece la tradición¹ en la historia del ballet.

Carlo Blasis formado en el arte del ballet y compartiendo los principios de Viganò y Noverre (aunque más influenciado por este último), estudió música, artes plásticas, matemáticas y anatomía. Estos estudios, concretamente los de anatomía, le valieron para reflejar en su tratado “*El Código de Terpsícore*” (1820), a diferencia de otros anteriores², la importancia del *en dehors* como condición indispensable para que el bailarín abriese los pies desde la articulación de la cadera para realizar con libertad los movimientos de las piernas. Por lo que pone de manifiesto no sólo la cuestión estética de este principio de la danza clásica, sino también la práctica y anatómica. Se recoge en dicho tratado la base de la escuela académica tal y como lo indican los ejercicios que entonces se realizaban: arabescos, ejercicios de puntas, encadenamientos y grandes círculos de pierna, ejercicios en la barra y en el centro, grandes *fouettés*, etc, además de diferenciar distintas tipologías en el físico del bailarín.³

Este tratado fue de trascendental importan-

1 Ana Abad Carlés en *Historia del ballet y de la historia moderna*. Alianza Editorial.

2 *De arte saltandi et choreas ducendi* de Doménico de Piacenza (1450), *Maître à danser* de Rameau (1725), *Cartas* de Noverre (1760).

3 Blasis establece tres tipos de bailarines: el serio, el demi-caractère y el cómico.

cia para los maestros de la época⁴ que vieron bajo sus líneas la importancia del conocimiento del arte, más aún, del arte clásico, para transmitir el gusto y la elegancia en el porte y actitud del cuerpo. Asimismo, y derivado del estudio de la escultura de Giovanni da Bologna (1529-1608), *Mercurio*⁵, Blasis codificó una nueva posición para el ballet: el *attitude*. Posición extraída de dicha estatua y en ella se basaría para concretar otro de los principios de la técnica clásica, el equilibrio; evidente en la pose de la figura y en la que las extremidades inferiores se sustentan sobre una mínima base de apoyo.

Paralelamente a estudios vinculados a otras artes con aplicaciones a la danza, Blasis analiza no sólo de manera empírica sino teórica la *danse d`élévation*, para lo que propone la perpendicularidad en las actitudes y poses corporales excepto en los *arabesques*, en los que aconseja una pequeña inclinación del torso. Por otro lado, hace referencia a los *pliés* no sólo como un momento crítico en el impulso y recepción del salto, sino también como movimiento primordial que permite al bailarín el estiramiento de todos los músculos de las piernas, así como el control del torso en su continua acción de elevar como búsqueda del centro y de la posición corporal. Es por tanto el *plié* movimiento esencial tanto para los saltos como para otro de los ejercicios de la danza clásica: las *pirouettes*, en las que el bailarín ha de mostrar el dominio y control de la verticalidad corporal en el acabado de las mismas.

Al margen de todos estos análisis técnicos referentes al vocabulario del ballet, se planteó lo relevante del conocimiento en otras áreas artísti-

4 Blasis creó en Milán una escuela de Ballet en la que no solo se formaron extraordinarios bailarines, sino también prestigiosos maestros como Enrico Cechetti, quien difundiría los preceptos de la escuela italiana por toda Europa.

5 Escultura de bronce de 1'87m de altura que representa uno de los dioses romanos más importantes. Es el dios de la prosperidad y fertilidad. Hermes para los griegos. Da Bologna unió esta figura a una base tan solo por el dedo mayor del pie izquierdo.

cas⁶, tales como la escultura o la pintura; y además se fue configurando todo un lenguaje dancístico referido a principios como las posiciones fundamentales del cuerpo, brazos y cabeza; el asiento del pie, poses complejas, pasos a tierra, saltados, giros, etc. que han ido conformando hasta hoy día parte del entrenamiento del bailarín.

Más de cincuenta años habría de transcurrir desde la codificación de la técnica clásica y su aplicación en los diferentes ballets de repertorio, hasta la aparición de bailarinas como Isadora Duncan (EE UU 1878-1927) quien liberó a la danza de corpiños, zapatillas, música e incluso de principios coreográficos⁷ propiamente dichos. Fue sin duda la pionera de la danza moderna, pero curiosamente, cuando la danza moderna surja con toda su fuerza en la década de los años 20, del siglo pasado, la estética y planteamientos de esta nueva manera de entender la danza no tendrán nada que ver con los planteamientos de la bailarina.

Duncan fue la primera bailarina que utilizó la gravedad como un medio de expresión. Hasta entonces, el ballet, había ignorado la gravedad en la búsqueda de esa elevación que caracterizaba toda técnica de puntas y saltos. Isadora fue consciente del peso del cuerpo, y lejos, de ignorarlo, decidió utilizarlo como medio de expresión en sus bailes. Otras bailarinas como Marta Graham o Doris Humphrey reconocerían igualmente la gravedad y sería una constante en sus obras. La cuestión de cómo afrontarla y reconocerla es lo que hará que el trabajo de cada una de estas artistas sea diferente. Mientras que la primera basa su técnica en el concepto de la *contracción*, la segunda, apuesta por la técnica del *fall and recovery*.

Los principios de la danza contemporánea surgen, indudablemente, como una reacción en contra de las posiciones y movimientos estilizados del ballet clásico, alejándose de su estricto criterio tradicional y romántico, de cualquier código y regla académica y estableciendo el concepto de libertad como una de sus principales premisas; no obstante,

6 Los coreógrafos, según Blasis, habrían de manejar las teorías de las artes plásticas para sus creaciones de ballet.

7 Despoja a las creaciones coreográficas de cualquier cálculo mecánico o geométrico, del mismo modo que recurre a partituras musicales no escritas para ballet.

reconoce la ejecución de los movimientos en diferentes posiciones y niveles, además de la vertical. De la misma manera que utiliza la respiración como fuente del movimiento (Mary Wigman), o los saltos en su afán de amortiguar para producir un efecto de suspensión en el espacio (Marta Graham). Así como que el mínimo movimiento compromete el equilibrio del cuerpo (Doris Humphrey). También las narrativas del ballet clásico basadas en la literatura novelesca o en la mitología se descartan, para replantearse otros principios coreográficos fundamentados en el espacio (Merce Cunningham), convirtiéndose éste en el centro del bailarín para que sus movimientos sean visibles desde cualquier ángulo. Es decir, preceptos clásicos transformados para dejar ver nuevas formas de danza.

En la danza española, los principios del ballet clásico han de estar presentes en la ejecución de este género y aunque se caracterice por una estética diferente en las líneas del torso, brazos y cabeza, emplea los fundamentos clásicos para la realización de los movimientos en los que intervienen las piernas. Así, personajes como Mariemma o Antonio, que han contribuido a salvar el prestigio de la danza clásica española, en piezas como la *Suite vasca* de Guridi o las *Suites de Sonatas del P. Soler* interpretadas por ambos bailarines respectivamente, imprimen otro aire a las danzas ya no sólo por el refinamiento de la música sino también por el ambiente académico que permite que las formas del baile se diferencien del puramente popular. Pero no sólo está presente la técnica del ballet clásico en la danza española, también las narrativas basadas en la literatura constituyen una fuente de inspiración para las creaciones coreográficas del baile español, al igual que sucediera con las temáticas de los ballets de repertorio.

El hecho de que alguien como Carlo Blasis, estudiara los movimientos, los analizase en función del conocimiento del cuerpo humano para diseñar una serie de ejercicios como entrenamiento del bailarín, ha sido el legado más importante que se ha aportado al mundo de la danza. A partir de aquí los fundamentos técnicos del ballet clásico han influido para crear un nuevo género: la danza contemporánea, y han estado presentes para desarrollar y evolucionar las formas del baile español. Presencias e influencias que transforman los géne-

ros creando, por tanto, nuevos ideales de danza.

Constituye nuestro cuerpo de estudio dos películas en las que se pone de manifiesto la presencia e influencia de la técnica clásica. La primera, perteneciente al género de la danza española, corresponde a una adaptación para televisión basada en la obra de Pedro Antonio de Alarcón, nos referimos a *El sombrero de Tres Picos* protagonizada por Antonio y su ballet. La segunda, de danza contemporánea, titulada *Evidentia* es un conjunto de coreografías pertenecientes a este género y cuya interpretación está a cargo, entre otros bailarines, por Silvie Guillem.

Seleccionamos para el análisis un primer fragmento correspondiente a *El sombrero de tres picos*, en el que observamos momentos de “paso a dos”, “solos”, y “partes de conjunto”. En el “paso a dos”, ambos intérpretes ejecutan los mismos movimientos aunque en simetría; éstos son “piqué arabesque”, “piqué attitude”, “deboulée”, “battement”, “tour l’air” es decir, pasos de la escuela clásica, combinados con los pasos de la escuela bolera española: “golpe y sostenido”, “rodazanes hacia dentro, destaque y cuna” o “tordín”. La particularidad es que de cintura hacia arriba se utiliza el braceo español, la expresividad y carácter del torso y cabeza propio de la danza española; y de cintura hacia abajo se utiliza la técnica de la danza clásica.

Los principios básicos de la técnica clásica empleados, entre otros, por la danza española son el *en dehors*, la verticalidad del eje axial, la colocación de la pelvis perpendicular al suelo y la adecuada alineación de los segmentos corporales. Si analizásemos fotograma a fotograma cada uno de los movimientos que realizan los bailarines en el “paso a dos”, se cumplirían estos preceptos. La técnica clásica es tan perfecta como la matemática, si las alineaciones de los segmentos corporales se conjuntan con la dinámica del movimiento, se consigue la idónea ejecución y coordinación del mismo. Esto se puede apreciar en la última secuencia de este primer fragmento, pues no sólo existe coordinación en los movimientos que individualmente realizan cada uno de los bailarines, sino también en los que simultanean como pareja.

Observamos además, que para ejecutar los saltos que realiza la intérprete femenina en su “solo”, es necesario el uso de la técnica clásica para conseguir una buena batería en los saltos boleros. No obstante esta coreografía realizada por Antonio “el bailarín”, cuenta con la presencia de pasos de la danza clásica, sobre todo, de aquéllos que sirven de enlace. Es indiscutible que para realizar estos movimientos con calidad, precisión y rapidez se requiere del entrenamiento de la técnica clásica aunque se imprima el carácter de la danza española.

En cuanto a los fragmentos de danza contemporánea seleccionados, corresponden a un “solo” y a un “paso a dos”; en el “solo” del bailarín se observa la ruptura total de la vertical, empleando para ello movimientos de contracción y extensión del torso, “abandono” controlado del movimiento de cabeza, libertad absoluta en el movimiento de los brazos (utilizando para ello todas las articulaciones de los mismos) y manos, “descontrol” estudiado de la pelvis cuyos movimientos oscilan en todas las direcciones, y uso del espacio en todos los planos y niveles. Además en secuencias sucesivas, el bailarín utiliza mucho la alternancia del *dehors-dedans*⁸ de las piernas, combinando posiciones como cuarta-séptima o quinta-sexta.

El hecho de mover la pelvis en todos las direcciones y dejarla “libre” consigue que las piernas realicen ese juego rico y variado de movimientos, en los que también se utilizan pasos de la técnica clásica como los *tombés*, *coupés*, *petits développés* e incluso saltos como los *brisé volé* o giros como los *tour l’air*.

Desde el punto de vista técnico, se destaca en este “solo” la agilidad y rapidez “in crescendo” del intérprete; el continuo rebote del bailarín sobre el suelo para dar la sensación de ligereza y fluidez; la importancia de todos los movimientos de cada uno de los segmentos corporales cuyo fin es la expresión; y la introspección del bailarín en un acto de escucha a todo su cuerpo.

En el siguiente fragmento, el “paso a dos” que interpreta la pareja de bailarines tiene un sen-

⁸ La creación de la sexta y la séptima posición se debe a Isadora Duncan.

tido más dramático que el “solo” que acabamos de describir; mientras que éste se centra en el movimiento por el movimiento en sí, aquél muestra el sentido y significado del movimiento para contar algo, una historia, o un hecho cotidiano. De ahí que se combinen movimientos dancísticos propiamente dichos con otros más teatrales o pantomímicos. Para ello, el lenguaje que utilizan los bailarines comprende desde movimientos de la técnica clásica como piruetas en *attitude* o *grand jeté* a la segunda, hasta los que están dentro de un estilo neoclásico, pasando por los gestuales o pantomímicos y llegar a los más contemporáneos.

Podríamos concluir afirmando que todas estas evoluciones requieren que el bailarín sea versátil para que pueda abordar las distintas técni-

cas de danza según el estilo que interprete, y conseguir así ese dominio del cuerpo capaz de aunar movimientos de distinta naturaleza que aparentan ser sencillos y parecen fluir con toda naturalidad.

Si para la danza española, la presencia de la técnica clásica es un soporte o herramienta cuyos principios ayudan a una buena ejecución de los movimientos propios de este género; para la danza contemporánea, la influencia de aquélla, ha supuesto abrir nuevos horizontes a la capacidad de expresar según otros ideales, así como la posibilidad de investigar nuevas formas de movimiento. Si Isadora Duncan no hubiese conocido el lenguaje de la danza clásica, tal vez no lo hubiera podido transgredir.

Bibliografía:

- Abad Carlés, Ana, *Historia del ballet y de la danza moderna*, Música Alianza Editorial. Madrid, 2004.
- Arriazu, Santy, *Antonio el bailarín. Memorias de viva voz*. Ediciones B. Barcelona, 2006.
- Borrull, Trini, *La danza española*. Sucesor de E.Messeguer. Barcelona, 1946.
- A.H. Franks, *El ballet en el siglo XX*, AHR Editorial. Barcelona, 1955.
- Baril, Jacques, *La danza moderna*, Ediciones Paidós Técnicas y Lenguajes Corporales. Barcelona, 1987.
- Guillot, Genevieve y Prudhommeau Germaine, *Gramática de la danza clásica*, Hachette. Buenos Aires, 2ª edición, 1974.
- Lifar, Serge, *Danza académica*, vol, 2, colección El David, ed. Escelier, 1955.
- Marrero, Vicente, *El enigma de España en la danza española*. Rialp. Madrid, 1959.
- Mariemma, *Mis caminos a través de la danza*. Fundación Autor. Madrid, 1997.
- Noverre, Jean Georges, *Cartas sobre la Danza y los Ballets*. Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L.
- Puig Claramunt, Alfonso, *Guía técnica, sumario cronológico y análisis contemporáneo del ballet y baile español*, Montaner y Simón S.A. Barcelona, 1951.
- -----, *El arte del baile flamenco*. Ediciones Polígrafa. Barcelona, 1976.
- Reyna, Ferdinando, *Historia del ballet*, Ediciones Daimon. Barcelona, 1981.
- Salazar, Adolfo, *La danza y el ballet*, Fondo de Cultura Económico, México, 1998.
- Salama Benarroch, Rafael, *Rosario, aquella danza española*. Ediciones Manigua. Granada, 1997.

Principios de la composición escénica: Los Meininger

Mateo Galiano. Director de Escena y profesor del Departamento de Dirección Escénica de la ESAD de Málaga

Lo que conocemos en el ámbito teatral por *Los Meininger* es una compañía teatral que el Duque de Saxe-Meiningen, Jorge II fundó en 1866, en el Teatro de la Corte de la ciudad de Meiningen.

Meiningen es una pequeña ciudad Turingia, junto al río Werra, en Alemania. El Teatro de la Corte de la ciudad de Meiningen, del ducado de Saxe-Meiningen, fue creado y subvencionado por el Duque Bernardo II en 1831, padre y antecesor de Jorge II. El teatro era usado por el Duque Bernardo II principalmente para la ópera.

A pesar de que el Teatro fue inaugurado en 1831, la compañía, que llegó a influenciar teatralmente hablando a toda Europa, no surgió hasta 1860. Sin embargo, no es hasta 1866, cuando tras el enfrentamiento entre el Duque Bernardo II y su hijo y sucesor, por cuestiones políticas, acaba con la abdicación del padre en favor de su hijo. El conflicto fue generado por el apoyo del padre en favor de Austria y en contra de Prusia, a lo que su hijo se opuso. El Duque Jorge II se inclinaba hacia la idea de una Alemania unida -unidad que también trasladará a los escenarios- bajo dominio prusiano. Este hecho se consumó en 1871, cuando Guillermo I, rey de Prusia, se convirtió en el emperador del Imperio Alemán (Iglesias, 2004). El Duque Jorge II también se hace cargo del teatro y la compañía. Siendo consciente de la dificultad real que tenía un teatro de provincias para desarrollar repertorios operísticos, eliminó la ópera y la opereta y se inclinó por fomentar las representaciones teatrales (Waldstein, 1891).

En esos momentos, la falta de unidad espectacular y dramática y la tiranía de los actores divos, exigían una reforma que ya no se podía dilatar más en el tiempo. Regidos por la figura-estrella del primer actor, o el actor-divo, los teatros occidentales están colapsados porque impera la carencia de similitud, ya sea interior o exterior con la realidad. Entre otras muchas razones, la que consideramos más importantes es que hasta finales del siglo XIX, lo que los actores desarrollaban sobre el escenario, no era sino un *despliegue de bravura del talento individual* (Macgwan, Menitz, 1955, 353). A finales del siglo XIX, después de más de un siglo pidiendo reformas profundas que transformasen el teatro, el Duque de Saxe-Meiningen, Jorge II, un aristócrata de formación militar, artística y técnica,

consigue subordinar los diferentes elementos escénicos que confluyen en un espectáculo, incluidos los actores, a su propuesta de representación de la obra que pretende poner en escena. Este logro lo convierte en el primer director de escena, en el sentido moderno del término (Braun, 1986; Ceballos, 1992; Hormigón, 2002; Iglesias, 2004; Veinstein, 1962).

La consideración de que el Duque de Saxe-Meiningen fue el primer director de escena de la historia del teatro es la idea central que guiará el desarrollo de este artículo. Nuestra intención es tratar de mostrar a lo largo de este texto cómo los Meininger definieron y desarrollaron los principios de la composición a través de la subordinación de los diferentes elementos que intervienen en la representación.

La compañía desarrolló su actividad teatral por toda Europa, desde la toma de posesión del Duque Jorge II en 1860, hasta su muerte en 1914. Aunque la época de mayor esplendor teatral fue entre 1874 y 1890, ya que constituyen los años en que realizaron numerosas giras por toda Europa. Mediante estas giras es como dejaron la gran influencia que ha llegado hasta nuestros días. Stanislavski, Otto Brahm, Antoine, Reinhardt, Appia, Meyerhold, Craig y otros muchos valoraron los rasgos expresivos, estéticos, narrativos y escénicos de sus producciones (Braun, 1986; Iglesias, 2004; Meiningermuseum, 2001). Entre dichos aspectos de mejora escénica destacaron el desarrollo de la composición visual en el escenario, el uso de los grupos de actores y, sobre todo, la subordinación de todos los elementos escénicos a la propuesta o lectura que el director tiene o hace del texto dramático.

El sistema de producción

En 1871, momento en el que el Duque nombra a Ludwig Chronegk como nuevo *intendant* y *regisseur* de la compañía, coincide con el inicio de la actividad de ésta. La compañía será conocida en toda Europa por ser considerada la primera en la que la figura del Director de Escena moderno desarrolla su trabajo (Braun, 1986; Ceballos, 1992; Hormigón, 2002; Iglesias, 2004; Veinstein, 1962). Chronegk era un actor veterano, que acabó gestionando y planificando las grandes giras de la com-

pañía, que finalizaron con su muerte. En las giras europeas de los Meininger, Chronegk fue no sólo su impulsor, sino también el responsable de la compañía durante las mismas. En el desarrollo de sus funciones, acompañaba a la compañía a todas las giras que hacían, organizaba y realizaba ensayos de apoyo, especialmente cuando había que incluir extras que eran reclutados en las mismas ciudades en las que actuaban (Braun, 1986). El complejo sistema de producción implicaba un elevado grado de organización. Un ejemplo de ello es que la carga (escenografía, vestuario, etc.) viajaba por un lado y los actores por otro. Otro, que durante tres meses del año la compañía actuaba en el Teatro Meininger, el resto del año se planificaba en vacaciones, ensayos y giras. Chronegk además negociaba los contratos con los teatros y consiguió que las giras obtuvieran grandes ganancias, lo que les permitió realizar montajes cada vez más elaborados y complejos. Es decir, llevaba a cabo la producción prácticamente como la conocemos hoy día. Chronegk fue de tal importancia para la compañía de los Meininger que, tras su muerte en 1891, el Duque decidió finalizar las giras, limitando las representaciones al Teatro de la Corte de Meininger (Braun, 1986; Iglesias, 2004; Waldstein, 1891).

Chronegk también trabajó en la dirección de escena y la regiduría, donde era el encargado de concretar las ideas e indicaciones del Duque en la puesta en escena, y lo hacía con tanta determinación y seguridad, que a veces llegaba al despotismo (Stanislavski, 1985). Cada producción era estudiada y cuidada hasta el más mínimo detalle, no sólo la escenografía y el vestuario, también la utilería o la música (Waldstein, 1891). Esta estructura de compañía obligó a contratar a arqueólogos, autores y artistas plásticos, músicos y todo aquel personal que era necesario para enriquecer su producción. Aunque Jorge II era la autoridad final a nivel de dirección de escena, Chronegk traducía las indicaciones del Duque al lenguaje teatral, es decir, a órdenes concretas que los actores podían llevar a cabo. Era labor de Chronegk la ayuda al actor a la hora de concretar la forma precisa de la posición, la postura y actitud que debían adoptar. Esta manera de trabajar ha sido tan importante para la historia de la dirección escénica y para la composición escénica, porque consiguió veracidad histórica en la representación, porque unificó dentro de una misma forma estilística la escenografía, el

vestuario, la utilería, etc..., cuando ninguna compañía lo había conseguido de forma sistematizada. El hecho de que los diferentes elementos y artistas que intervienen en la producción escénica de un espectáculo trabajen como un equipo, es decir, que aunque estén separados en el espacio, permanezcan conjuntados en cuanto a objetivos artísticos que pretenden y, además, que esa forma de trabajar sea eficaz, es lo que diferencia a los Meininger del resto de compañías de la época. Los Meininger articulan todas las artes subordinadas a una idea: la historia que se escenifica. La producción escénica fue sistematizada, y fue sistematizada de forma eficaz. Establecieron reglas empresariales y escénicas que buscaban el predominio del espectáculo en su conjunto y no el predominio de nada ni de nadie. Esta es una de las aportaciones de los Meininger a las Artes Escénicas.

La dirección de escena en los Meininger

A medida que el Duque fue adquiriendo mayor implicación en las producciones, no sólo económicas, sino también creativas y artísticas, los ayudantes o intendentes que tuvo, fueron dimitiendo o fueron cesados. Esta tendencia se detuvo con Chronegk.

El Duque de Saxe-Meiningen, Jorge II, tenía aspecto marcial, estudió en las universidades de Bonn y Leipzig y entró en la guardia prusiana, donde luchó, entre otros frentes, en la guerra franco-alemana. Toda esta experiencia militar la utilizó para establecer la disciplina de la compañía, la organización y el desarrollo de algunas partes de sus espectáculos; por ejemplo, la organización de los grupos o masas de actores figurantes (Schneider, 1997; Waldstein, 1891).

El propio Duque es considerado el verdadero director de escena y quien establece los criterios estéticos y estilísticos que dominarán las escenificaciones de la compañía. Es decir, quien tenía la última palabra en cuanto a los aspectos de puesta en escena de las producciones. Además intervenía directamente en la contratación de todo el personal, los ensayos, concretaba y establecía líneas escénicas mediante bocetos, con los que diseñaba no solo la escenografía y el vestuario sino también determinaba las posiciones de los actores en escena y los efectos compositivos que perseguía.

Parece claro que la posición socio-económica del Duque contribuyó de forma efectiva a

establecer una estructura de trabajo (Braun, 1986) integradora en la que no había estrellas, sino actores, y creadores. El sistema de trabajo que desarrolló el Duque y los resultados que alcanzó, habían sido planteados en diferentes ámbitos teórico-críticos prácticamente desde principios del siglo XIX (Iglesias, 2004; Waldstein, 1891). Pero fue la tenacidad y capacidad de trabajo del Duque y su equipo, a la par que las recompensas a ese equipo² lo que lo hicieron posible.

El Duque tenía amplios conocimientos, que además llevaba a la práctica, sobre arquitectura, música, pintura, poesía y dibujo. La influencia de las diferentes artes y medios expresivos y el uso de diferentes profesionales de los distintos campos, profesiones o artes, sin duda, fueron activos en los resultados de sus producciones. (Ceballos, 1992; Iglesias, 2004; Schneider, 1997; Waldstein, 1891).

Jorge II asistía en persona y prácticamente a todos los ensayos, controlando detalladamente el proceso de los mismos. También asistía al estreno, pero no iba a las giras. Hacía un seguimiento continuo del espectáculo y se permitía realizar cambios en la puesta en escena durante casi todo el proceso de representación. Esto explicaba el carácter temporal de los resultados que se registraban en el estreno, pues podían realizarse cambios constantemente. Además muestra el carácter perfeccionista y profesional de la compañía, los ayudantes de dirección y el propio Duque. Lo que demuestra el afán constante de mejora y superación de la compañía. En la fase de ensayos -realizaban entre 20 y 25 ensayos por espectáculo- se trataba constantemente de concretar pequeños detalles, no en términos generales, sino que trataban de definir y concretar los aciertos y los errores. Lo cual podría conducir a la idea de partitura que más tarde utilizó Meyerhold o Grotowski, entre otros. Una escena podía ocuparles entre 2 y 3 días de ensayo aproximadamente. Empezaban con un ensayo general para transmitir la idea general de la obra. A partir de ahí, se comienza el trabajo de los detalles. Cada escena es ensayada por separado y cuando se han ensayado todas las de un acto, se ensaya todo el acto, y luego otro y otro hasta el ensayo general con todos los elementos escénicos (Iglesias, 2004; Waldstein, 1891). El concepto de democratización actoral lo concretaban en un plan de rotación de los actores. El plan de rotación de los actores -como ahora hacen en algunos equipos de deportes de éli-

te- y el cuidadoso estudio y control por parte del director y sus ayudantes durante los ensayos contrarrestaba en vez de aumentar el desgaste de los propios ensayos.

Una combinación de gran capacidad artística, autoridad y disciplina es lo que hace posible en la compañía de los Meininger realizar cualquier creación escénica (Waldstein, 1891) y llevarla a cabo sin fricción por parte de los actores. No sólo fue importante para los Meininger la capacidad creativa, también lo fue la capacidad de ejecución, de realización de esas creaciones. Conseguir materializar las ideas es lo verdaderamente complicado. Pues ideas y ejecución estaban intrínsecamente involucradas en el éxito de sus proyectos.

La dramaturgia y la interpretación

El Duque delega otras de las funciones elementales del director de escena, las de Dramaturgia y las de Interpretación en su esposa. La actriz de origen plebeyo, Ellen Franz, se unió en 1867 a la compañía de los Meininger. Tras casarse con el duque en 1873, convirtiéndose en su tercera esposa, cesó su actividad como actriz. Ahora ya bajo el nombre de Baronesa Helene von Heldburg, en la compañía desarrolló la función de dramaturgista, de profesora de interpretación y dicción en los espectáculos que se produjeron (Braun, 1986; Iglesias, 2004; Stanislavski, 1972/1985; Waldstein, 1891) y también supervisó el departamento de indumentaria femenina. Lo cual indica que tenían una organización jerárquico-funcional: estaban organizados jerárquicamente y por departamentos (Waldstein, 1891). Como responsable de la dramaturgia, la Duquesa fue la principal responsable de seleccionar los textos que se debían representar así como de escoger la versión y/o traducción más idónea o realizar las adaptaciones. A este trabajo se debe que la compañía fuese conocida *por su fidelidad y respeto al texto original* (Iglesias, 2004, p. 178). Las costumbres de la época sugerían qué textos eran recomendables y cuáles no. O simplemente, se recomendaba eliminar determinadas escenas, porque, por ejemplo, contenían cierto grado de inmoralidad, o porque el dramaturgista de turno, simplemente las había eliminado buscando el decoro hacia el público. El caso es que la mayoría de las piezas estaban mutiladas proporcionando un resultado que, ciertamente, no se acercaba del todo al que el autor había transcrito en el original (Igle-

sias, 2004). Pues bien, Meininger no aceptó estos textos *tocados* y en la mayoría de sus producciones, montó obras en las que respetaba la propuesta original del autor. Este también fue un elemento innovador y, cuando menos, seductor. Pues, simplemente el poder ver una obra tal como la había planteado el autor, ya tenía su carga de atracción. Además, introdujo a muchos autores teatrales nuevos, jóvenes o desconocidos, muchos de los cuales se consolidaron en el panorama teatral europeo. Ibsen, Echegaray, Fitger, entre otros (Braun, 1986; Iglesias, 2004; Oliva, 1997). Siempre desde la valentía de realizar propuestas basadas en textos originales o completamente nuevos.

Como responsable de la interpretación actuarial, la Duquesa se encargó del trabajo con los actores. Una de las máximas más importantes en el trabajo diario con los actores era que ningún actor debía permanecer ocioso durante los ensayos (Waldstein, 1891). El Duque argumentaba que el trabajo aumenta la versatilidad del actor. Este argumento podría ser otra de las influencias de su experiencia militar. No había actores protagonistas ni actores figurantes. Todos los actores deben estar cualificados para realizar cualquier trabajo o papel más allá del nivel social que cada actor haya alcanzado. Aconsejaba que los actores utilizaran el proscenio como espacio de tránsito de la zona izquierda a la derecha o viceversa. También que cuidasen las posiciones con respecto al decorado. Este aspecto hacía clara referencia a la relación actor-decorado en perspectiva. Pues según la posición o la relación espacial que el director estableciese con el actor y el decorado, el efecto de perspectiva podía romperse y descubrir el *truco* escénico. En este sentido, tampoco debían los actores apoyarse en las piezas de decorado, especialmente en aquellas que estaban pintadas, como telones, fermas, etc., pues, de la misma manera, podían revelar dicho *truco escénico* (Ceballos, 1992; Iglesias, 2004). Proporcionaba al actor toda su indumentaria y utilería casi desde el primer día de ensayo. Esta indumentaria y utilería podía ser auténtica o una de menor calidad, pero debía funcionar igual que la indumentaria y utilería definitiva, pues consideraba que el actor debía familiarizarse con los diferentes elementos. El uso, entrenamiento y continuo manejo de estos elementos escénicos propiciaba que el actor los utilizase de forma más orgánica, natural y verdadera. Además este uso evitaba que pareciese que los ac-

tores portaban las vestimentas y elementos de utilería como si estuviesen en un *baile de disfraces o en carnaval* (Ceballos, 1992, 35). Sin embargo, lo que esos elementos propiciaban era un cambio en la actitud del actor o del figurante, que se producía en el momento en que se lo ponían o lo utilizaban. Meininger también aconsejaba que los actores se colocasen arítmicamente, es decir, con dinamismo y ritmo corporal en los elementos escénicos: nunca colocarse con los dos pies juntos en una escalera, buscar la ruptura de la linealidad colocando cada pie en un escalón. O un pie más alto o bajo que el otro. O subir un pie a algún elemento escénico y dejar bajado el otro. Etcétera. Es decir, buscaban el verismo mediante las actitudes corporales de los actores en relación con la indumentaria, la utilería o los elementos escenográficos.

En este contexto de trabajo tan sumamente detallado, trataban de trabajar con una disciplina férrea pues ésta les evitaba conflictos y era constatada mediante los excelentes resultados conseguidos en cada una de sus representaciones. El objetivo de una severa disciplina era *convertir un mero accidente en un hábito controlado*. Este era también *el objetivo del entrenamiento del actor* (Waldstein, 1891, p. 750). Ambas ideas prefiguran los grandes sistemas interpretativos y las técnicas usadas en los grandes espectáculos del siglo XX. Sin embargo, la Duquesa también hizo que los actores adoptaran el estilo interpretativo grandilocuente propio de la escuela de Weimar en el que se había formado y trabajado (Blanchart, 1960; Iglesias, 2004; Stanislavski 1985), y que no se correspondía con la estética 'realista' del resto de los elementos escénicos. Este es uno de los elementos de las producciones de los Meininger que han motivado más críticas (Braun, 1986). También es ejemplo de cómo la puesta en escena debe articularse en unión a todos y cada uno de los elementos escénicos que intervienen en ella, incluidos el trabajo que desarrolla el actor, tanto en forma como en contenido. Por otro lado, refleja el problema que llevó a Stanislavski años más tarde y, a partir de él, a todos los grandes directores de escena, a resolver actoralmente sus propuestas escénicas. Meininger y sus ayudantes se encontraron con el problema de que los actores no estaban cualificados técnicamente para alcanzar los hallazgos creativos que el director proponía. Es decir, los actores no tenían recursos técnicos, ni metodológicos para desarrollar a nivel de contenido la propues-

ta que el director les planteaba. En el caso de los Meininger, la duquesa, al adoptar la técnica que se utilizaba en la escuela de Weimar, no supo solucionar este problema que años más tarde sí solucionó Stanislavski con su famoso *Sistema*. Aun así consiguieron solucionar la interpretación actoral a nivel formal. Y esto lo consiguieron mediante el trabajo tan minucioso de composición, o sea, de dirección escénica que realizaron. Es decir, concretando cada uno de los detalles desde el ámbito de la composición, los cuales procuraban la escritura de la obra por parte de los actores y posibilitaba la lectura correcta de la obra por parte del espectador. Aunque los actores no podían articular el contenido de la propuesta que realizaba el director por carencias técnicas y metodológicas, al seguir al detalle las indicaciones del Director de escena, formalmente se construía la historia. La interpretación actoral no era orgánica, pero la composición escénica sí lo era. Y esto lo conseguía subordinando cada uno de los elementos, incluidos el actor a la idea que contaban mediante la composición (movimiento, posiciones, acciones, etc.) de los actores en el escenario. Este es otro de los logros de los Meininger.

Aunque parece cierto que los Meininger no crearon ningún método o sistema de dirección de actores como lo hizo Stanislavski, sí contribuyeron a su creación. La contribución de los Meininger se lleva a cabo mediante la democratización actoral y la subordinación de todos los elementos de la escena. La democratización actoral implica que todos los actores trabajan todos los personajes, ya sean protagonistas o figurantes. La subordinación implica que todos los elementos escénicos -incluidos el actor- se encuadran artísticamente y se ejecutan bajo una sola idea, una historia que, en última instancia, propone el director. En el caso de los Meininger, se basa y se apoya en el texto dramático de forma contundente y continua. Esta subordinación implica que cada elemento artístico, cada elemento escénico y su ejecución, ocupan un lugar concreto dentro de la jerarquía del espectáculo. Por tanto, la Jerarquización del espectáculo es usada para desarrollar o construir escénicamente una idea o una historia, mediante. El drama escenificado como un todo mediante escenas interrelacionadas entre sí a través del trabajo de los actores. En cada parte, cada actor conforma ese todo, esa historia, mediante la construcción de interrelaciones orgánicas entre un actor y otro, entre un grupo y otro, entre

un personaje y otro. Así, escena a escena, acto a acto, hasta la construcción del todo, que no es sino la propia representación. La democratización actoral y la subordinación de todos los elementos de la escena, abrieron las puertas a nuevas relaciones, nuevas fronteras y nuevos discursos: entre autor y director de escena; entre director de escena y artistas colaboradores -músicos, escenógrafos, diseñadores, etc.-; entre director de escena y actor; y, finalmente, entre actor y espectador.

La composición y la dirección del espectador.

Además del respeto al texto, el tratamiento histórico y realista que le proporciona a las representaciones, Meininger diseña y organiza toda la composición y puesta en escena con el fin último de dirigir la atención del espectador. Para conseguir esto, empezó a dar importancia absoluta al trabajo en grupo y enfatizar positivamente la puesta en escena sin que nada ni nadie sobresaliera en ningún aspecto. La maestría -y marcialidad- con la que el Duque de Meininger conseguía dirigir las masas de figurantes que usaba en sus puestas en escenas, también contribuyó a darle fama y prestigio. Estructuró la representación alrededor del espectador y no alrededor de uno o varios actores-divos, como aún era habitual en esa época.

El proceso era relativamente sencillo. Dividía la masa en varios grupos. Cada grupo podía dividirse a su vez en otros subgrupos. Pues bien, cada grupo o subgrupo era capitaneado por un actor con cierta experiencia, que coordinaba las entradas y salidas del mismo, las posiciones, el movimiento, la actitud, etc. Sencillo, pero eficaz. Posiblemente influencia del arte de la guerra debido al pasado militar del Duque. El coordinador de cada grupo no sólo coordinaba, sino que controlaba el desarrollo y evolución de dicho grupo a lo largo de la representación. En este sentido, Meininger tuvo que proporcionar al responsable del grupo encargado de generarlo información sobre posiciones, gestos, creación de espacio sonoro, dentro y fuera de escena. Trabajaban juntos en la planificación y desarrollo del grupo, etc. Todo con el fin de ejecutar dicha participación de la forma más eficaz, espectacularmente hablando (Ceballos, 1992). Así, por ejemplo, cuidaba desde la primera hasta la última línea del grupo. Consideraba que en la primera línea, la que mejor ve el espectador, se debía plasmar los aspectos más importantes de caracteriza-

ción, posiciones, actitudes, etc. Sin embargo, las segundas, terceras y últimas líneas, debían crear la atmósfera, el ambiente, el espacio dramático y real en el que se desarrollaba la acción. Por ejemplo, estas últimas líneas de masas, Meininger las distribuía hasta ocultarlas en las patas. Así conseguía un efecto de lejanía, de infinitud: *Cuando se desea dar la impresión de una gran multitud, se deben colocar los grupos de tal manera que las personas que se encuentran a los lados del escenario se pierdan entre las sombras de los bastidores. A ningún espectador se le debe permitir ver el lugar donde acaba el grupo* (Ceballos, 1992, 38).

El director transformaba un grupo de figurantes, que por lo general solía ser rígido e inflexible, en un grupo flexible y dinámico. Es más interesante y dinámico crear diferentes direcciones y actitudes dentro del conjunto del grupo. El ángulo, la asimetría y los cruces son elementos que el Duque usó en el desarrollo de la sintaxis visual de sus espectáculos. Por ejemplo, en escenas en las que se encuentran más de un actor, éstos debían crear líneas angulares o perpendiculares entre sí y nunca líneas paralelas, horizontales o perpendiculares (Ceballos 1992). De esta misma manera se tienen que crear la separación entre varios actores o grupos de actores. Por ejemplo, aconsejaba diferenciar la separación entre los actores concienzudamente, es decir, variarlas constantemente.

El duque distribuía, tanto elementos escénicos como actores en el espacio desde valores compositivos. Estos valores compositivos, se basaban en los siguientes factores (Braun, 1986; Ceballos, 1992; Iglesias, 2004; Waldstein, 1891):

- Siempre que fuera posible, trataba de evitar las alineaciones y los paralelismos entre los elementos escénicos.
- Huía de composiciones centradas y simétricas y buscaba distribuciones de los elementos desiguales en las tres dimensiones del espacio, para huir de la monotonía y la regularidad.
- Sólo cuando se veía verdadera y definitivamente forzado, realizaba alineaciones oblicuas de los elementos escénicos en relación al arco de proscenio, aunque siempre trataba de evitar la línea paralela y/o perpendicular.

En la composición escénica, los Meininger buscaban la sorpresa en el espectador. Para ello procuraban no usar las líneas compositivas que imperaban en la época, por lo que al crear nuevas

o rompiendo con las que había, se llamaba poderosamente la atención de un espectador que estaba acostumbrado a unas composiciones fijas e iguales. También consiguen fortalecer la sensación de verismo, al romper con las formas *acartonadas*, encorsetadas y sobreexplotadas y proponiendo nuevas formas compositivas con un alto grado de dinamismo. Así conseguían también sugerir naturalidad, realidad y organicidad en los conjuntos o grupos de actores. Otra de las herramientas compositivas que utiliza y prodiga, es la posición y el movimiento de los actores. Creaba profundidad de campo distribuyendo a los figurantes desde el arco de proscenio hasta el mismo foro. Dirigía la mirada del espectador no siempre de la misma manera, sino que gracias a dicho dinamismo, conseguía *mover* al espectador, a través de la composición visual, por las zonas del escenario que él consideraba más eficaces. Aunque educado en la vieja escuela de las líneas de composición, ya fueran éstas pictóricas, arquitectónicas o escultóricas, él se opuso en sus creaciones escénicas a ese estilo de forma tajante. Para ello, organizó irregularmente a los grupos, bien mediante líneas o mediante formas (triángulos) irregulares. Los Meininger usaban técnicas pictóricas de composición, lo que los obliga a jerarquizar cada *cuadro* y ordenarlo espacialmente en el tiempo y en el espacio con el fin de conseguir dicho dinamismo. Así las repeticiones, si las había durante la representación, estaban alejadas en el tiempo. Meininger huye de las formas establecidas en el Teatro, investiga nuevos ámbitos y propone nuevas formas que hasta ese momento no habían sido, cuando menos, consolidadas escénicamente. Waldstein dice que la ocupación preferida del Duque era *componer con figuras vivas* (Waldstein, 1891, 754). Y Braun expone que *llegó... a darse cuenta del poder expresivo de la imagen escénica usando los elementos de la composición para transmitir la tensión interna de la obra* (Braun, 1986, 23).

Creaba atmósferas mediante la utilización de las masas o grupos de personajes actores. A estos grupos o masas les daba una *participación activa* (Ceballos, 1992, 37) dentro del espectáculo y, sobre todo, los convencía de ello. Desplazaba el foco de atención desde la masa o grupo al protagonista y de éste de nuevo al grupo. Usaban la acción del grupo para crear la atmósfera de la situación representada. La adecuada ejecución de

este movimiento mediante el desplazamiento del foco de atención del grupo al individuo y viceversa, proporcionaba realidad escénica al espectador y sorprendía por su calidad en la ejecución a los profesionales o críticos del teatro. Conseguía trasladar el foco de atención de la masa al público, mediante el diálogo, el movimiento, las posiciones, las actitudes etc. de grupo e individuo. Por ejemplo, en lo que al diálogo se refiere, al utilizarlo para hacer desarrollar la historia, lo convertía en acción. Es decir, transformaba el diálogo en acción o la acción en diálogo. Esta es una de las grandes aportaciones de Meininger a la interpretación actoral; aunque en muchos otros aspectos la interpretación dejara mucho que desear, debido al estilo interpretativo de Weimar. Las escenas, los elementos que la conformaban ya fuera escenografía, actor, vestuario, etc. no eran simplemente la unión de estos elementos agrupados, sino que conformaban un medio a través del cual, se contaba una parte intrínseca de la historia, del texto de la obra, de la representación (Waldstein, 1891). Se ejecutaban como piezas que formaban un todo: la composición dramática.

La escenografía, el vestuario y la utillería.

Además de la preocupación por definir y concretar los contenidos sugeridos o explícitos del texto, otras de las obsesiones eran el espacio geográfico e histórico, que el Duque insistía en plasmar en la puesta en escena de sus producciones. En estas obsesiones la documentación jugaba un papel fundamental, pues se utilizaba para conocer aspectos históricos, pero también costumbristas de las épocas en las que estaban ambientadas las obras. En este sentido, consiguió que cada puesta en escena, cada producción, fuese completamente distinta a la otra, aspecto harto difícil en el teatro de la época. Para la documentación, el Duque recurría a historiadores o arqueólogos, o viajaban a los lugares concretos en los que estaba localizada la acción (Braun, 1986; Iglesias, 2004; Schneider, 1997; Waldstein, 1891).

El Duque consideraba que los elementos de decorado, de vestuario, utillería, etc. debían colaborar en la creación y la ilusión de la historia que se representaba. En cuanto al uso de elementos escénicos y escenográficos, rechazó el uso de telones y bastidores, dúctiles o no, y comenzó a introducir elementos corpóreos y practicables. También usaron distintos niveles distribuidos por las diferentes

zonas del escenario. Otro de los aspectos importantes en la Composición, tanto de masas como de actores, era el uso del espacio con estos diferentes niveles. Varios niveles de profundidad: Primer, segundo y tercer término. Varios niveles de altura: mediante plataformas distribuidas por el espacio o elementos corpóreos practicables. Este factor proporcionaba dinamismo, ritmo y movimiento, es decir, vida visual a la puesta en escena. A la vez constituía un uso dramático del espacio, en cuanto a su uso y la posición y la colocación de los actores en dicho espacio.

Esta nueva actitud de rechazo de los elementos más antiguos y la introducción de otros nuevos, tuvo consecuencias escénicas. Por ejemplo, el uso de telones y bastidores procuran rápidos cambios de lugar de una forma efectiva y sin que el espectador perciba el *truco* escénico. Los elementos corpóreos dificultan los cambios rápidos de lugar de forma efectiva y sin que el espectador los perciba. Por esta razón, el Duque acabó reduciendo los cambios de lugar y recurrió a realizar varias escenas en un mismo lugar.

El vestuario y la utillería tenían también una función escénica y no sólo decorativa. Además de describir el lugar, la época o el tiempo de la acción propuesta en el texto, caracterizaba socialmente a los actores, integraba a la figuración en la acción o ayudaban, según las calidades de tela y colores a enfatizar más o menos a los personajes en momentos concretos de la representación. Los actores tenían que usar los elementos escénicos que usaban o portaban, ya fuesen cascos, espadas, bastones, etc. de la forma más natural posible, por lo que, como ya se ha indicado, practicaban con ellos casi desde el inicio de los ensayos.

Los elementos escenográficos, especialmente mobiliario y otros elementos corpóreos nunca eran situados muy próximos a los laterales del espacio (Iglesias, 2004; Waldstein, 1891). Esto evitaba, y evita, que los elementos escénicos, entre los que podríamos ubicar al propio actor- fuesen *engullidos* por los lados del escenario. Todos los elementos escénicos -escenografía, indumentaria, utillería, actor, etc.- estaban subordinados al interés de la propuesta en su conjunto y no sobresalir individualmente. (Ceballos, 1992; Waldstein, 1891).

El uso de la iluminación, la música y el sonido.

A pesar de la poca información que exis-

te sobre estos elementos, parece ser que el Duque usaba tanto gas como luz eléctrica en sus espectáculos. Aunque también usó velas o candelabros en determinados espectáculos, concretamente uno de ellos fue *María Estuardo* de Schiller (Iglesias, 2004, p.182). Meininger usó la iluminación, sobre todo, para crear atmósferas y para dirigir la atención del espectador, y crear determinados efectos como aparición de fantasmas o fenómenos atmosféricos.

También utilizó el sonido para crear atmósferas o situaciones y para conseguir sensación de realidad. No sólo había música, en realidad parece que trabajaba con una verdadera banda sonora que creaba un espacio sonoro útil para plasmar un momento, un lugar, un tiempo, etc. El sonido era estudiado y ejecutado en escena cuidadosamente. El sonido de un grupo se utilizaba para representar lejanía o aproximación, según sus voces tenían más o menos volumen. Usaban el ritmo, la tensión o el tono, la asimetría de las voces o los gritos, el crescendo, etc. para crear una situación mediante el sonido. Todo estaba cuidadosamente medido.

Conclusión

Todos estos elementos conjugados eficazmente no persiguen otra cosa que conseguir que el espectador crea, mejor dicho, viva la experiencia

que tiene ante sus ojos de una forma casi real. El manejo de las masas de actores, los elementos escenográficos corpóreos, la composición dinámica, el movimiento y las posiciones de carácter naturalista, el espacio sonoro, el verismo histórico del vestuario y la caracterización, la iluminación ambiental o atmosférica, la separación entre escenario y patio de butacas, o planteando un verdadero sacrilegio, esto es, que el actor, en determinados momentos, muy medidos, diera la espalda al espectador (Braun, 1986; Oliva, 1997), la democratización actoral y, por supuesto, la subordinación de todos estos elementos a una sola idea o historia. La espectacularidad, contundencia y eficacia de las representaciones escénicas de los Meininger enmarcan los aspectos básicos de la composición escénica moderna y, sin lugar a dudas, constituyen los verdaderos pilares del trabajo de composición en las artes escénicas de la actualidad.

NOTA 1: Cuando un actor era contratado o iba a serlo, el Duque le informaba no sólo de sueldos, horarios y otras cuestiones organizativas y administrativas, también les *instruía* en la actitud ética que debían desarrollar en la compañía. Hasta tal punto tendría que sacrificarse un actor, que podría desempeñar su trabajo como figurante o protagonista indistintamente, siempre con el fin de contribuir, persona a persona, a la *gloria* del conjunto.

NOTA 2: El duque recompensaba mediante el sueldo, dietas y, sobre todo, trato a aquellos que participaban en el desarrollo de su compañía. En cuanto al trato, no hay más que poner un ejemplo. Cuando viajaban de gira, los actores viajaban en primera, se hospedaban en primera y eran recibidos como gente de primera.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanchart, P. (1960). *La historia de la dirección teatral*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Braun, E. (1986). *El director y la escena. Del naturalismo a Grotowski*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ceballos, E (1992). *Principios de la dirección escénica*. México: Gaceta.
- Hormigón, J.A. (2002). *Trabajo dramaturgico y puesta en escena*. Madrid: Publicaciones de la ADE.
- Iglesias, P (2004). 'Dirección escénica y principios estéticos en la compañía de los Meininger'. *ADE Teatro* N° 100 (Abril-Junio): 177-184.
- Macgowan, K., Meinitz, W. (1955). *La escena viviente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Oliva, C. (1997). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- Schneider, H., Erck, A. (1997). *Gerog II. von Sachen-Meiningen. Ein Leben zwischen ererbter Macht und Künstlerischer Freiheit*. Meiningen: Zella-Mehlis, en www.meiningermuseen.de/mmuseeneng/kern-text.html
- Stanislavski, K. (1972/1985). *Mi vida en el arte*. La Habana: Editorial Arte y Literatura Ciudad de La Habana.
- Veinstein, A. (1962). *La puesta en escena*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Waldstein, (1981). Ch. 'The Court Theatre of Meiningen', *Harper's New Monthly Magazine*. Vol. 82. N° 491. (pp.743-758).

Las manifestaciones escénicas contemporáneas en el marco socio cultural de la aparente postmodernidad

M^a Matilde Pérez García. Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

INTRODUCCIÓN

Las artes escénicas siempre presentes, en mayor o menor medida, a lo largo de nuestra civilización occidental se encuentra en un momento de especial incertidumbre en cuanto a su presente y su futuro. Nunca han existido tan numerosas manifestaciones y tan dispares en un mismo momento de su historia. Hasta hace, más o menos, una década no se han implantado en nuestro país estudios superiores de Arte Dramático y aún más reciente –sólo siete años– la implantación del mismo nivel en las enseñanzas de Danza. Además de un modo aún muy reciente, se cuenta su incorporación como tema de interés de estudio en el ámbito universitario.

Con este estudio pretendemos analizar cómo las manifestaciones escénicas contemporáneas están impregnadas del marco sociocultural que las envuelve: el complejo estado de las sociedades occidentales avanzadas. El objetivo es encontrar signos de evidencia de esa contaminación, que damos en llamar postmodernidad escénica y, por tanto, indagar en cómo las grandes estructuras sociales rigen realmente nuestras vidas incidiendo directamente en nuestras acciones. Entre numerosos sociólogos, historiadores del arte y filósofos, existe consenso acerca de que el arte es un objeto cuyo estudio y deconstrucción aporta valiosísima información acerca de aspectos estructurales, así como de procesos sociales que en una determinada sociedad se originan (Furió, 2000; Huyssen, 2002; Zolberg, 2002). Es por ello, que en el primer apartado intentaremos contextualizar las artes escénicas contemporáneas en la sociedad que las encierra. Entendemos, por tanto, que las artes escénicas, como manifestación artísticas, no se pueden extrapolar del sistema social donde se producen.

Nuestro sistema social no es plano, ni estático. Muy al contrario, nos encontramos en una sociedad en continuo cambio, tanto a nivel estructural como cultural, y con muy distintos planos en profundidad y complejidad, que nos hace difícil su descripción y análisis. El sistema social actual es denominado *moderno* o *postmoderno* –según los argumentos de distintos autores– y describe de

distinto modo al estado sociocultural en el que se encuentran las sociedades avanzadas occidentales. Para iluminar estas cuestiones, comenzaremos con un primer apartado donde nos ocuparemos del debate entre modernidad y posmodernidad, es decir, nos ayudaremos de las diferentes perspectivas teóricas sociológicas para, en segundo lugar, posicionarnos, para este estudio, respecto del debate anterior; y, en último lugar hablaremos de las características de las manifestaciones escénicas posmodernas.

LA CONDICIÓN ACTUAL DE LA MODERNIDAD: DEBATE MODERNIDAD VERSUS POSMODERNIDAD

Durante decenios se ha venido aplicando, sin discusión, el concepto de ‘sociedad moderna’ a las formaciones sociales de la cuarta parte del mundo formada por los países nordoccidentales. Este concepto se basa en las diferencias entre dichas formaciones y las sociedades ‘tradicionales’. Pero sigue siendo sumamente difícil definir con exactitud las características específicas de las sociedades modernas, o determinar el momento histórico de su ruptura con las configuraciones sociales tradicionales (Wagner, 1997, p. 27).

Así arranca la descripción de la modernidad que el sociólogo Peter Wagner (1997) hace de la ella. Las palabras de Wagner nos advierten de la cautela que se ha de tener al hablar de modernidad. Pero al tratarla aquí, nos estamos refiriendo a un nuevo orden social promovido por numerosos y profundos cambios económicos, políticos y culturales ocurridos durante los siglos XVIII, XIX y XX. Sin embargo, existen dudas de si todos estos fenómenos acontecidos a lo largo de estos siglos constituyen un único proceso de transformación social o, por el contrario, el transcurso del siglo XX ha hecho que la modernidad remita ante otro nuevo y distinto orden social, la posmodernidad.

Lo que está más consensuado es que las nuevas formas de vida introducidas por la modernidad arrasaron de manera sin precedentes todas las modalidades tradicionales del orden social antecesor. Las transformaciones que ha llevado la modernidad, tanto en extensión como en intensidad, son más profundas que la mayoría de los cambios característicos de periodos anteriores (Giddens, 1990). Estas transformaciones no siempre han ocurrido en un mismo tiempo y lugar. Pero las repercusiones, aunque lentas, han sido importantes en los países en los que se generaron estos cambios y en otros países del mundo distintos a los primeros.

A grandes rasgos podemos decir que la modernidad nace de la Revolución Francesa y Americana en el plano político; de la Revolución Industrial en el económico; del triunfo de la razón y la ciencia sobre la creencia y en consecuencia, sólo mediante el establecimiento y expansión de las instituciones modernas como bases de una nueva sociedad.

Tras la aceptación del nacimiento y la configuración del mundo moderno y del trabajo de los sociólogos clásicos, Marx, Weber, Durkheim y Simmel, “que se implicaron en el análisis y crítica de la sociedad moderna” (Ritzer, 2002, p. 520), estamos asistiendo desde los últimos veinte años del siglo anterior, a un debate teórico desde la sociología con dos posturas contrapuestas. Por un lado aquellos que manifiestan, que aún asumiendo las transformaciones de las sociedades actuales, éstas no son más que crisis y *quiebras* progresivas y cíclicas de la modernidad que se han repetido a lo largo de su existencia y que, por tanto, no van a desembocar en una nueva reestructuración social equiparable con el surgimiento de la modernidad. Y, por otro lado, la constatación de que nos encontramos ante un orden social de nuevas características, que aún teniendo su base en los rasgos de la modernidad, la trasgrede para conformar la llamada posmodernidad (Picó, 1988; Wagner, 1997; Giddens, 2001; Ritzer, 2002).

El debate modernidad o posmodernidad se viene enmarcando en una conciencia generalizada del agotamiento de la razón como eje vertebrador de la sociedad, bien por su incapacidad para el progreso de la humanidad, como por su debilidad teórica para vislumbrar lo que se avecina (Picó, 1988). Defensores de la posmodernidad, como Lyotard, “quien contempla como un renacimiento positi-

vo del caído gigante de la modernidad” (Connor, 1996, p. 51), Jamenson, Vattimo o Braudillard, ven una modernidad en desintegración donde el fracaso de la razón la muestra como una simple historia, una narrativa inútil y obsoleta. Para algunos autores, como Raulet (1984) o Wagner (1997), ésto no es novedoso, ni original, ya que ven en la historia cíclica de la modernidad otros momentos como el que atravesamos que no han hecho que llegue a desaparecer. Para otros, los cambios son aceptados como novedosos en la historia social, pero no constituyentes de una ruptura total con la modernidad, por lo que creen que seguimos viviendo en una sociedad que podemos denominar como moderna; donde la racionalidad sigue siendo su proceso clave: el proyecto moderno sigue vigente y aún se encuentra en fase de expansión y afianzamiento. Cada autor desarrolla su teoría y denominación, aunque con diferentes matices: Giddens (1990, 1997) habla de *modernidad radicalizada o tardía* y *modernidad reflexiva* (1997); Habermas (1981) desde su visión reformista define el mundo actual como *proyecto inacabado*; Beck cambia la sociedad industrializada por la *sociedad del riesgo* (2002); Ritzer (2002, 1996) encuentra la maximización de la racionalidad en los restaurantes de comida rápida cuyas formas se extienden a todas las esferas, por lo que habla de la *Mcdonalización de la sociedad*; y José Antonio Marina (2000, 2004) que propone su visión social desde una teoría cuyo posible y necesario marco deben ser los derechos humanos, denominada *ultramodernidad*.

En este artículo compartimos con estos últimos autores que en vez de estar entrando en un periodo social extremadamente distinto y al que llaman postmodernidad, nos estamos trasladando a uno en el que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca antes había ocurrido. Asumimos que el mundo actual presenta diferencias importantes con el antecesor, pero que el origen de ese estado se encuentra en la propia modernidad, por lo que no existe una ruptura radical con los elementos y las instituciones de ésta. Estamos ante una *modernidad radicalizada* donde las transiciones y disyunciones en los planos estructurales y culturales se han usado como autoclarificación del pensamiento moderno y no tienen tan largo alcance, como se pretende justificar desde los defensores de la posmodernidad (Giddens, 1990, 2001). Hottois (2003, p. 476)

muestra de forma resumida los rasgos modernos hacia el derribo de los cuales se van a dirigir las máximas postmodernas:

- 1.- El universalismo racionalista.
- 2.- La fe en la ciencia y la técnica.
- 3.- La dominación-explotación de la naturaleza por y para la humanidad.
- 4.- La fe en que la humanidad se haga cargo de sí misma; humanismo progresista.
- 5.- El desprecio del pasado o su integración a manera de etapas históricas previas que preparan o anuncian la modernidad

(“los grandes relatos”).

6.- El utopismo.

La siguiente tabla muestra como Giddens (1990) realiza una comparación entre las concepciones de la postmodernidad, con su propia concepción alternativa de *modernidad radicalizada*. Los distintos pensadores postmodernos definen la postmodernidad, oponiéndose a las características de la modernidad, rompiendo sus rasgos típicos; por el contrario, Giddens ve en el nuevo orden social la evolución y radicalización de los rasgos típicos de la modernidad.

POSTMODERNIDAD	MODERNIDAD RADICALIZADA
1) Entiende las actuales transiciones en término epistemológicos o como la disolución de la epistemología.	1) Identifica los desarrollos institucionales que producen la sensación de fragmentación y dispersión.
2) Se centra en las tendencias centrífugas de las transformaciones actuales y su carácter dislocante.	2) Ve la culminación de la modernidad como un conjunto de circunstancias en la que la dispersión va dialécticamente conectada con las profundas tendencias hacia la integración global.
3) Percibe el “yo” como disuelto o desmembrado por la fragmentación de la experiencia.	3) Ve al “yo” como algo más que el punto de fuerzas interseccionales. La modernidad hace posible activos procesos de reflexión y auto-identidad.
4) Discute la contextualización de las pretensiones a la verdad, o las ve como “históricas”	4) Afirma que los rasgos universales de pretensiones a la verdad nos han sido impuestos en forma irresistible dada la supremacía de problemas de índole global. La reflexividad de la modernidad no imposibilita el conocimiento sistematizado sobre esos desarrollos.
5) Teoriza la impotencia que sienten los individuos frente a las tendencias globalizadoras.	5) Analiza la dialéctica de pérdidas y adquisición de poder en términos tanto de experiencia como de acción.
6) Ve el “vaciamiento” de la vida cotidiana como el resultado de la intrusión de los sistemas abstractos.	6) Ve la vida cotidiana como un complejo activo de reacciones a los sistemas abstractos, que implican tanto la reapropiación como la pérdida.
7) Considera que el compromiso político coordinado queda imposibilitado por la supremacía de la contextualización y la dispersión.	7) Considera que el compromiso político coordinado tanto posible como necesario; en el ámbito local como en le global.
8) Define la postmodernidad como el final de la epistemología, del individuo y de la ética.	8) Define la postmodernidad como las posibles transformaciones que van “más allá” de las instituciones de la modernidad.

Tabla 1.- COMPARACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA “POSTMODERNIDAD” Y LA “MODERNIDAD RADICALIZADA”.
(fuente: Giddens, 1990, p. 141)

A partir de todo lo anterior, en este artículo y, a partir de este momento, nos referiremos al complejo estado actual de las sociedades occidentales avanzadas como *modernidad radicalizada*, para distinguirlo de otros momentos de la historia social de nuestro mundo. A la vez, hemos de clarificar que también en consonancia con Giddens

(1990) seguiremos usando el término posmodernismo como un estilo o movimiento artístico y literario concerniente a aspectos de reflexión estética sobre la naturaleza de la modernidad. Entremos a continuación en las características culturales que configuran las sociedades avanzadas occidentales en el comienzo del siglo XXI.

LA MODERNIDAD RADICALIZADA: CARACTERÍSTICAS CULTURALES DE LAS SOCIEDADES AVANZADAS OCCIDENTALES

Me pregunto si la vida moderna no estará teniendo más de moderna que de vida.

Mafalda by Quino

El mundo que nos rodea en la actualidad es muy diferente del de hace sólo unas décadas. Las grandes transformaciones que en él se están sucediendo conforman un nuevo orden social, que aquí denominamos *modernidad radicalizada*. Un nuevo orden social de tal magnitud, que irradia a todos los aspectos sociales y que por algunos es comparado con la irrupción de la Modernidad – debate abordado en el apartado anterior-. Pero lo característico de esta nueva era es su relación peculiar y compleja con los rasgos que definieron a la modernidad en sus orígenes; y en la descripción de esta relación se pretende encontrar las palabras que definan el nuevo estado social, por lo que la modernidad llega a ser invocada, admirada, recelada o rechazada (Connor, 1996). Es decir, la nueva era social, se denomine como se denomine, requiere, ante todo, una definición por comparación y oposición a la época y al mito de la modernidad.

La *modernidad radicalizada* cuenta con una serie de características culturales, que consideramos importantes para este estudio. Las vamos a presentar agrupadas en “positivas” y aquellas que reciben un mayor número de críticas; tanto de los defensores de un nuevo orden postmoderno, como de aquellos que hablan de un estadio diferente de la propia modernidad, al que nosotros nos hemos adherido:

1.- Características del nuevo orden social según una descripción positiva:

- El eclecticismo en todas las facetas sociales, incluido el arte, irrumpe como característica en las sociedades avanzadas occidentales. Pero el arte resultante de esta nueva cultura –posmodernismo- sigue siendo un ejemplo significativo para entender otras facetas del hombre. La “pureza” de estilo, de pensamiento, etc, se desvanecen con la *modernidad radicalizada*:

El eslogan de que en la posmodernidad todo vale resulta de por sí significativo, en tanto que informa de la posibilidad que tiene el artista de tomar, de manera indiscriminada, fragmentos del arte de épocas pasadas y situarlos, a modo de citas, en sus propias obras. El fenómeno de la apropiación y, por tanto, de la falta de originalidad, ha irrumpido con enorme fuerza en el mundo del arte, erigiéndose como una opción tan válida como lo fuera generar sorpresa en el seno de las Primeras Vanguardias. (Cirlot, 1994, p. 4)

- La sociedad actual es ante todo tolerante. Es mucho antes relativista y escéptica que dogmática o fanática (Hottois, 2003). Existe un rechazo a todas las diferencias jerarquizantes.
- Historicismo, el fin de la historia desde una única perspectiva. Esta característica sirve a los teóricos postmodernos para justificar la incredulidad ante los grandes relatos y la disolución del sentido unitario de la historia. Sin embargo, positivamente produce una revaporización de la riqueza y la diversidad histórica.
- Tradicionalismo. A través del cual se revaloriza la tradición cultural de la humanidad. Cada una de las tradiciones es igualmente válida.
- Pérdida del dominio racional: el desencanto ante la primacía de la Razón pone en cuarentena a la misma Razón, a lo Absoluto, a la Verdad. Sin embargo sigue invadiendo cada capa de nuestra sociedad, desde las acciones más pequeñas, a las estructuras más abstractas y globales (Giddens, 1990).
- Perdida de fe en el progreso. Se tiende a creer más en una posible superación natural del hombre como medio/forma de crecimiento de la humanidad. La continuidad, lineal, acumulativa e ilimitada de la ciencia se tambalea y se impone una ciencia sin rumbo predeterminado con trayectorias discontinuas (Giddens, 1990). “La historia del siglo XX, una estremecedora carnicería, demuestra que nuestra inteligencia ha

fracasado rotundamente. No puede consolarnos pensar en los alardes científicos y técnicos. El dolor remediable y no remediado es prueba de una inteligencia pervertida.” (Marina, 2000, p. 226). Marina, ante tan pesimista descripción, propone una *genealogía de los deberes*, complementaria a los Derechos Humanos y donde distingue entre deberes de sumisión, de compromiso y de proyecto, para la necesaria superación del ser humano que puebla actualmente nuestro mundo. Lyotard (1994), uno de los grandes defensores de la ruptura con el orden social moderno, ve en la pérdida de fe en el progreso consecuencias directas en la ciencia postmoderna, que se va a encargar de la *investigación de inestabilidades*:

Disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir “plana” de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse.

(Lyotard, 1994, p. 75)

- La autonomía en el nuevo orden social se ve fortalecida. La autonomía quiere decir tener capacidad para el elegir nuestros propios fines, justificarlos y llevarlos a la práctica (Marina, 2000). La modernidad sostuvo que las buenas salidas eran buenas para todos. El escéptico estado actual de la modernidad, llámese modernidad radicalizada o postmodernidad, nos dice que hay que cuestionar la bondad de esas salidas, de modo que la autonomía cae hacia un individualismo, a veces exacerbado, de sálvese quien pueda.
- Diversidad y descentralización. La tolerancia y la conveniencia de la descentralización en la economía, la política, la cultura, etc, promueve un respeto, casi exigencia, hacia la diversidad en cualquier ámbito de la sociedad. Las consecuencias son una so-

iedad más plural, donde el mestizaje impera en muchas de las facetas sociales.

- Multiculturalismo y globalización. Entre las tesis postmodernas encontramos críticas relacionadas con estos rasgos, como las de Vattimo o Baudillard. Vattimo (1995) afirma que la tolerancia, el pluralismo, la libertad, el uso de un *pensamiento analógico*, flexible, móvil... lleva al razonamiento postmoderno a convertirse en un razonamiento débil sujeto a la relatividad y a la contingencia. Baudillard (2002) alega que la globalización acerca y homogeniza, pero en sí mismo es un fenómeno aleatorio y caótico de que no se puede controlar ni someter a ninguna estrategia. Pero ambos conceptos, multiculturalismo y globalización, se encuentran unidos y en pleno proceso de expansión y universalización en nuestro nuevo mundo, sin tener en todas sus consecuencias factores negativos (Giddens, 1990).

2.- Características del nuevo orden social que han recibido mayores críticas:

- Pragmatismo como forma de vida y pensamiento. La fugacidad y la aceleración se ha impuesto en todas las formas de vida, incluida el propio pensamiento, que fluctúa sin llegar, en algunos casos, a ninguna conclusión válida. Esta repercusión radical es propia de los teóricos postmodernos, como Baudillard (2002) que lo describe en las siguientes palabras:

Pues si los conceptos mueren, mueren de manera óptima, si vale la expresión, al pasar de una forma a otra, lo que sigue siendo la mejor manera de pensar. Por tanto, no hay final, no hay conclusión. En mi opinión, un pensamiento es radical en la medida en que no pretende demostrarse a sí mismo, comprobarse en una determinada realidad. (Baudillard, 2002, p. 92)

- Presentismo, nostalgia del pasado y escepticismo en el futuro.
- Desencanto e indiferencia.
- Primacía de la estética sobre la ética. Individualidad y narcisismo. El cuerpo y la moda se vuelve verdaderos objetos de culto. Autores modernos y postmodernos coinciden en este rasgo que caracteriza a la cultura del nuevo orden social –lo denominen como lo denominen-. Esta modificación de la presentación social del cuerpo produce el narcisismo donde el cuerpo y el espíritu se muestran como una dicotomía (Lipovetsky, 1986).” La moda ha estetizado e individualizado la vanidad humana, ha conseguido hacer de lo superficial un instrumento de salvación, una finalidad de existencia” (Lipovetsky, 1990, p. 42). La estética lo invade todo y relega a la ética a un segundo plano. Marina (2000) no concibe un mundo donde la ética, entendida como moral universal, no presida el resto de actividades humanas:

Al inventar el orbe ético, el ámbito de los derechos, la dignidad humana como meta, la inteligencia compartida crea la más brillante poética de la acción. Se convierte en la inteligencia creadora por antonomasia.

(Marina, 2000, p.239)

Para finalizar este apartado, dedicado a los fundamentos culturales que las sociedades avanzadas occidentales presentan en la actualidad, cerramos con una tabla (tabla 2) de valores que nos ayudan a dibujar el complejo mapa en el que nos encontramos. En la primera columna se recoge de manera esquemática diversos elementos que han estado presentes con cierta fuerza en los siglos XVIII, XIX y XX y que hoy están en retroceso; la segunda columna indica aquello que ha hecho más progresos en las últimas décadas, en contraste con la anterior.

CAMBIOS DE MENTALIDADES Y VALORES	
Universalismo	Localismo, lo particular
Tendencia a la unidad, a lo objetivo	Acento en la diversidad y en la pluralidad. Tendencia a lo subjetivo
Definición de las necesidades (construcción colectiva más o menos racional)	Prioridad del deseo, de la emoción (construcción individual y poco racional: deconstrucción)
Grandes causas, grandes relatos	Causas pequeñas, pequeños relatos
Proyecto a largo plazo, importancia del trabajo y del esfuerzo	Predominio del corto plazo. Necesidad de diversión y del placer
Talante prometeico, aunque minoritario	Realismo muy acusado
Hay corrientes revolucionarias	Crisis de aspiraciones. Gradualismo
Grandes sujetos sociales	Inexistencia de grandes sujetos
Sentido de pertenencia a grandes agrupamientos. Lo colectivo	Reforzamiento de identidades colectivas menores. Primacía de lo individual
La pureza	El mestizaje
Primacía de la ética	Primacía de la estética, el hedonismo
Lo absoluto, la certeza	Lo relativo y la duda
Tendencia al orden	Tendencia a la aleatoriedad, a la entropía
Lo holístico	Lo fragmentario
Lo real	Lo virtual

Tabla 2.- CAMBIO DE MENTALIDADES MODERNIDAD / MODERNIDAD RADICALIZADA (Fuente: ampliado de Del Río, 1997, p. 66)

Después de esta profunda reflexión del momento actual de nuestra sociedad debemos seguir siendo cautos con nuestras afirmaciones ya que teorizar sobre los valores que predominan en un tipo de sociedad, sobre todo cuando se está inmersa en ella, presenta grandes dificultades. Pero más aún, cuando se pretenden cuantificar los cambios, las variaciones y las tendencias de futuro de estos valores en un ámbito concreto como es el nuestro: las artes escénicas.

EL POSMODERNISMO ESCÉNICO

Habrán de transcurrir algunas décadas, dejar atrás las experiencias del nazismo, la involución totalitaria del socialismo, la destrucción de la guerra y los primeros años de la guerra fría para volver a descubrir un aliento utópico en la producción artística, en la vida social, en la creación teatral

(Sánchez, 1999, p. 34)

Podemos hablar de artes escénicas postmodernas al referirnos a ciertas manifestaciones escénicas localizadas a partir de los años cincuenta, aunque es en los últimos 30 años cuando su uso se ha generalizado para clasificar las manifestaciones escénicas contemporáneas. Los creadores escénicos del fin del siglo XX, instalados en la fragmentariedad del discurso posmoderno y la pérdida de esperanza en un discurso globalizador y único, han querido ir más allá del *aquí y ahora* que es lo que caracteriza a la dimensión estética, al arte (Borras, 1999). De ahí, la infinidad de manifestaciones escénicas tan dispares y, que aún así, se engloban en la casilla de postmodernas. Es difícil, por tanto, establecer características comunes en todas ellas. A continuación haremos un esfuerzo en localizar y sintetizar los rasgos más habituales y frecuentes en las creaciones escénicas posmodernas.

Aplicando las características, que nos parecen más influyentes, del arte posmoderno a las artes escénicas posmodernas, encontramos que:

1.) la superposición de las disciplinas artísticas sobre la escena, difuminando las fronteras entre los géneros;

2.) el redescubrimiento de identidades olvidadas por las mayorías en las sociedades modernas;

3.) la significación de los espectáculos es, generalmente, abierta; y

4.) la unión de la tradición escénica con nuevas formas de expresión y comunicación.

La superposición de las disciplinas artísticas sobre la escena viene dada por una investigación en encontrar y aunar distintas formas de expresión, estirada herencia del *teatro total* de Wagner. Las formas de llegar a esta superposición han sido varias, pero siempre han dado como resultado manifestaciones híbridas con fronteras difíciles de delimitar. A continuación desglosaremos, al menos tres procedimientos con los cuales se ha llegado a la integración o superposición de distintas disciplinas artísticas. El primero, ha sido a través de los artistas que aún no perteneciendo al arte escénico, realizan producciones escénicas, “el interés de artistas visuales, músicos y poetas por el mundo escénico se remonta a la época de las vanguardias. Sin embargo, a partir de los años cincuenta, ese interés dará lugar a espacios autónomos” (Sánchez, 2006, p. 89). En España algunos de los pioneros en estas creaciones artísticas son: Joan Brossa, Carles Santos o Esther Ferrer. En segundo lugar, consideramos que la colaboración entre artistas de distintas disciplinas también ha sido el germen para la superposición de disciplinas artísticas en escena. En este caso como ejemplo mundial de los más influyentes, ha sido la colaboración entre el coreógrafo Merce Cunningham y el compositor musical John Cage. Y el tercero y último procedimiento, lo encontramos en algunas de las experiencias escénicas mestizas forjadas en los límites del teatro o la danza tradicional. Como ejemplo a nivel mundial, propondremos la danza-teatro de Pina Bausch, el teatro-*performance* de Laurie Anderson y el nuevo circo del Cirque du Soleil; y un ejemplo más local de nuestra comunidad autónoma, el trabajo de Thomé Araujo, Pepe Quero y Ángel Calvente, que describe a continuación Jose Antonio Sedeño:

La danza contemporánea, las marionetas o las técnicas de clown, inicialmente consideradas como expresiones de una teatralidad menor, sirven de inspiración para cuestionar prejuicios establecidos y derribar definitivamente las barreras que la modernidad impuso para clasificar

racionalmente la práctica artística. Thomé Araujo, Pepe Quero y Ángel Calvente trabajan desde técnicas procedentes de disciplinas específicas que mezclan y modifican, transformándolas en un lenguaje estético personal e inclasificable.

(Sedeño, 2006, p. 307)

Olga Consentido y Pablo Zunino (2001) denominan a estas nuevas formas escénicas *los géneros bastardos* en su peculiar y crítico repaso del teatro del siglo XX, donde denuncian la necesidad de nuevas formas escénicas, más allá de las leyendas que el arte escénico moderno o posmoderno ha producido.

El redescubrimiento de identidades olvidadas por las mayorías ha sido una constante en la creación escénica posmodernista. La minoría olvidada, sepultada y doblegada al silencio decide manifestarse desde el arte. Como ejemplo representativo en danza citaremos al bailarín y coreógrafo Alvin Ailey, que fundamentó sus creaciones en las peculiaridades de los afro-americanos en Norteamérica, no solo en la temática de sus obras, y en la utilización de ritmos y formas propias de su origen social, sino como reivindicación de la poca presencia de bailarines de raza negra en los escenarios americanos. Su compañía la Alvin Ailey American Dance Theater cuenta con elencos formados por bailarines de color exclusivamente. En teatro, el movimiento feminista irrumpe con fuerza. Hoy en día las infraestructuras teatrales siguen estando en manos masculinas (programadores, directores de teatros, productores, etc). La mujer todavía se sitúa en unas condiciones discriminatorias en la literatura dramática, la dramaturgia y la puesta en escena, “la teoría y crítica del teatro feminista parte del feminismo para plantearse la perspectiva desde la cual contemplar el teatro que hacen las mujeres” (Ragué-Arias, 1998, p. 227). Cuestiona la historia oficial de las mujeres y aboga por una compromiso dramático de las mujeres de teatro para reinterpretarla y reescribirla de nuevo. Itziar Pascual (1988) en una conferencia sobre Reescribir la escena desde el género manifiesta en sus palabras:

Esa historia en la que, como decía

Federico García Lorca a sus conciudadanos de Fuentevaqueros, el poder de la pólvora se impuso sobre el poder de la imprenta. Esa historia sin mujeres, sin niños, sin ancianos, sin pobres, sin desheredados. Esa historia llena de fechas, de batallas, de guerras. Esa historia que, finalmente, ni me pertenece, ni me representa (Pascual, 1998, p. 221)

Ejemplo de españolas que trabajan desde esta nueva perspectiva son: M^a José Ragué (dramaturga y teatróloga), Sara Molina (actriz y directora de escena), Pilar Laveaga (directora de escena) o Margarita Borja o Marta Carrasco (coreógrafas y directoras de escena). En definitiva, estamos tratando ante nuevos modos de entender la conexión entre las artes escénicas y la vida, que generan perspectivas diferentes de la realidad y, por tanto, también del quehacer escénico.

La significación del espectáculo no se termina de establecer nunca. En el proceso de creación, podríamos describirla como una especie de hipótesis en un momento determinado del proceso, que puede evolucionar o variar y que deja, en última instancia, al espectador que decida tras recepcionar y reconstruir los hechos escénicos desde su perspectiva individual (Pavís, 1998, 2000). Pina Bausch, en sus composiciones de danza-teatro subjetivas y polisémicas, explora aspectos sensibles de las relaciones interpersonales y declara, en el libro que sobre su obra le dedica Raimund Hogue (1989), que sus obras son mucho más abiertas de cómo algunos las interpretan. “*Yo he querido decir muchas veces otra cosa. Pero no como única*”. Rechaza explicaciones unilaterales y se niega a aceptar, incluso, que ciertas imágenes recurrentes en sus obras tengan que ser adscritas a una casilla determinada. El hecho de que frecuentemente parezca que las mujeres son tratadas como muñecas por los hombres, por ejemplo eso, según Pina Bausch, puede verse de muy distintas maneras. “*Es el caso de Renata Emigra: los hombres colocan en cualquier sitio y las abrazan. Se puede pensar mil cosas, no solamente el tópico de que un hombre maneja a una mujer a su antojo. Se puede pensar también que un hombre solamente se siente cómodo con una mujer cuando ésta se comporta dócilmente. Hay un sinfín de matices. Depende*

solo del punto de vista escogido. Lo único que no es válido, es una interpretación unilateral, porque todo puede verse siempre desde el punto de vista inverso.”

La unión de la tradición escénica con nuevas formas de expresión y comunicación. El eclecticismo cultural, la aceptación del relativismo posmoderno y de la posibilidad de multiplicación de enfoques en un mismo arte, nos muestra un panorama escénico complejo y de difícil análisis. Una de sus causas es la multitud de técnicas y estéticas que se pueden llegar a utilizar para un mismo montaje. Y puesto que parece que ya todo está inventado, las innovaciones en el teatro y en la danza, vienen respaldadas por la reinención de la tradición desde diferentes prismas.

La dirección e interpretación de un

montaje escénico contemporáneo pone en práctica el ancho y provechoso proceso de “relectura”, abre las puertas del hoy hacia el ayer, vincula presente y pasado y constituye el camino del mañana

(Borrás, 1999, p. 9)

Como ejemplo de ello ha sido el retorno de los ballet clásicos durante las década de los ochenta y los noventa, desde una total reinterpretación con puntos de vista muy diversos, dispares y muy alejados de la danza clásica (Adad Carlés, 2004). Como ejemplos sirven Jiri Kylián y Hans Van Manen, el coreógrafo sueco Mats Ek o el británico Mathew Bourne, quien con su versión del *El Lago de los Cisnes* para un elenco masculino, su carrera ha sido catapultada al éxito en estos últimos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Carles, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza.
- Baudrillard, J. (2002). *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kaidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Boadella, A. (2000). *El rapto de Talía*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Borrás Castanyer, L. (Ed.) (1998). *Reescribir la Escena*. Madrid: Fundación Autor.
- Borrás Castanyer, L. (Ed.) (1999). *Utopías del Relato Escénico*. Madrid: Fundación Autor.
- Cirlot Valenzuela, L. (1994). *Historia del Arte. Últimas Tendencias*. Barcelona: Planeta.
- Connor, S. (1996). *Cultura Postmoderna. Introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal.
- Cosentino, O. & Zunino, P. (2001). *Teatro del Siglo XX, el cansancio de las leyendas*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Rio, E. (1997). *Modernidad, Posmodernidad. Cuaderno de trabajo*. Madrid: Talasa.
- Furió, V. (2000). *Sociología del Arte*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En Beck, U., Giddens, A. & Lash, S., *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136). Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1981). Modernidad versus postmodernidad. En Picó, J. (Comp.) (1988) *Modernidad y postmodernidad* (pp. 87-102). Madrid: Alianza.
- Hogue, R. (1989). *Pina Bausch: Historias de Teatro-Danza*. Barcelona: Ultramar.
- Hottois, G. (2003). *Historia de la filosofía del renacimiento a la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.

- Huyssen, A. (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y sus destinos en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1986). *La Era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J.F. (1994). *La Condición Posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marina, J.A. (2000). *Crónicas de la Ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Pascual, I. (1998). De la historia oficial a la historia de las mujeres: Una responsabilidad dramaturgica. En Borrás Castanyer, L. (Ed.), *Reescribir la Escena* (pp.221-227). Madrid: Fundación Autor.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, Estética y Semiología*. Barcelona: Piados.
- Pavis, P. (2000). *El Análisis de los espectáculos*. Barcelona: Piados.
- Picó, J. (Comp.) (1988). *Modernidad y Posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Ragué-Arias, M. J. (1998). La obra de lagunas autoras españolas contemporáneas desde la perspectiva de la teoría teatral feminista. En Borrás Castanyer, L. (ed.), *Reescribir la Escena* (pp.227-236). Madrid: Fundación Autor.
- Raulet, G. (1984). De la modernidad como calle de dirección única a la postmodernidad como callejón sin salida. En Picó, J. (Comp.) (1988). *Modernidad y postmodernidad* (pp. 321-327). Madrid: Alianza.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la Sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sánchez, J. A. (1999). Utopías del relato escénico: una visión histórica. En Borrás Castanyer, L. (ed.), *Reescribir la Escena* (pp.27-44). Madrid: Fundación Autor.
- Sánchez, J. A. (2006). Teatro y artes del cuerpo. En Sánchez, J. A. (Coord.), *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002* (pp.57-117). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Schapiro, M. (1988). *El arte moderno*. Madrid: Alianza forma.
- Schapiro, M. (1999). *Estilo, artista y sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Sedeño, J. A. (2006), Notas sobre el teatro andaluz de creación. En Sánchez, J. A. (Coord.). *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002* (pp.285-318). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. & Diaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Trotta.
- Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Zolberg, V.L. (2002). *Sociología de las Artes*. Madrid: Fundación Autor.

