

Revista del Conservatorio Superior
de Danza de Málaga



D
A
N
Z
A
R
A
T
T
E

Nº 5 - Abril 2009 - AÑO IV





Revista Interactiva

DIRECCIÓN

María Matilde Pérez García

SUBDIRECCIÓN DE GESTIÓN Y PRODUCCIÓN

María Dolores Moreno Bonilla

SUBDIRECCIÓN DE ARTE Y BOUTIQUE CREATIVA

Miguel Carraseo Mena

SUBDIRECCIÓN DE MEDIOS E INVESTIGACIÓN EDITORIAL

Ana Alises Castillo y María Dolores Vera Fernández

REDACTORES JEFES

María Jesús Barrios Peralbo y Marina Lorenzo Ortega

EQUIPO DE REDACCION

María del Carmen Aragón Cruz, Ana Baselga Soriano, Monica Romero Acosta y Domingo Torres Arias

COLABORADORES

Ana Rosa Perozo Limones, Pedro Artero Orta, Juan Ortega Pérez, Marina Barrientos Báez, Manuel Lorente Rivas, María Montserrat Franco Pérez, Antonia Aux. Bustos Rodríguez, Marta Toro, Nuria Aragón Cruz, Francisco Miguel Haro Sánchez, y María Sánchez Izquierdo

EQUIPO DIRECTIVO DEL CSD:

DIRECCIÓN: Don José Gutiérrez Morales

JEFATURA DE ESTUDIOS: Doña Juana Garrido

SECRETARÍA: Doña Marcela Godínez

RESPONSABLE DEL CEP

Don José Subirí Fernández

DISEÑO GRÁFICO Y MAQUETACIÓN

Marco Nieto

LOGO DE LA REVISTA

Nuria González

LOGO DEL CSD

F. G. Flores

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 ESTILO DE LA PUBLICACIÓN

LA REVISTA DANZARÁTTE ESTÁ ABIERTA A LAS APORTACIONES RELACIONADAS CON EL ÁMBITO DE LA DANZA Y/O EL DE OTRAS ARTES ESCÉNICAS, ACEPTANDO PARA SU PUBLICACIÓN EN ESPAÑOL O INGLÉS, ARTÍCULOS Y ENSAYOS RELACIONADOS CON TRABAJOS ORIGINALES Y DE REVISIÓN, QUE NO HAYAN SIDO PUBLICADOS NI SOMETIDOS A OTRAS REVISTAS. SE PUBLICARÁN LOS ESCRITOS QUE MEDIANTE ARBITRAJE DE ESPECIALISTAS Y A JUICIO DEL CONSEJO EDITORIAL TENGAN EL NIVEL Y LA CALIDAD ADECUADA PARA ELLO. LA DIRECCIÓN Y REDACCIÓN DE DANZARÁTTE NO SE HACE RESPONSABLE DE LAS OPINIONES Y AFIRMACIONES DE LOS AUTORES EN SUS TRABAJOS.

LOS TRABAJOS SE ENVIARÁN A LA DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO DANZARATTE@GMAIL.COM

ESTA DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO ESTÁ PROTEGIDA CONTRA LOS ROBOTS DE SPAM, NECESITAS TENER JAVASCRIPT ACTIVADO PARA PODER VERLA

CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS:

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:

* OPINIÓN

* DIFUSIÓN

* INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS:

* LOS TRABAJOS DEBERÁN SER PRESENTADOS EN SOPORTE INFORMÁTICO, EN FORMATO TEXTO. EL ARTÍCULO DEBE SER REALIZADO EN EL PROCESADOR DE TEXTO WORD (CON EXTENSIÓN .DOC) PARA PC O MACKINTOS.

* SE RECOMIENDA QUE EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO SE USE LA FORMA IMPERSONAL, INCLUSIVE EN LOS AGRADECIMIENTOS.

* LAS COLABORACIONES TENDRÁN UNA EXTENSIÓN MÁXIMA DE 28.000 CARACTERES.

* EL TEXTO DEBERÁ TENER UN ESPACIO INTERLINEAL DE 1,5; EL MARGEN SUPERIOR SERÁ DE 3 CM, EL INFERIOR DE 2 CM, EL MARGEN IZQUIERDO DE 3 CM Y EL DERECHO 2 CM.

* EL TAMAÑO DE FUENTE SERÁ DE 12 PUNTOS EN FORMATO TIMES NEW ROMAN.

* TODAS LAS ILUSTRACIONES, FIGURAS Y TABLAS ESTARÁN DENTRO DEL TEXTO EN EL SITIO QUE LES CORRESPONDA Y NO AL FINAL DEL ARTÍCULO. SE PRESENTARÁN EN FORMATO JPG.

* TODOS LOS ORIGINALES, EXCEPTO LOS DE DIVULGACIÓN Y OPINIÓN, DEBEN PRESENTAR LA SIGUIENTE ESTRUCTURA: TÍTULO, AUTOR (NOMBRE, PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL), RESUMEN, PALABRAS CLAVE, INTRODUCCIÓN, MÉTODOS, RESULTADOS Y/O DISCUSIÓN, Y LAS REFERENCIAS.

* LOS ARTÍCULOS, TANTO EN OPINIÓN, DIVULGACIÓN E INVESTIGACIÓN- DEBEN IR FIRMADOS POR EL AUTOR O AUTORA, CONSIGNANDO EL NÚMERO DE SU DNI Y SU PERFIL ACADÉMICO O PROFESIONAL. ASIMISMO, DEBERÁN INCLUIR DIRECCIÓN POSTAL, NÚMERO TELEFÓNICO Y SU CORREO ELECTRÓNICO. SE CITARÁ EL NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE ELABORÓ EL TRABAJO, SI LA HUBIERA.

CITAS Y REFERENCIAS:

LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LAS CITAS SE AJUSTARÁN A LAS NORMAS DE LA APA (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION).

SUMARIO

3	EDITORIAL
4	OPINIÓN
4	Una Reflexión por ANA BASELGA
5	DIFUSIÓN
5	Tomás Marco según Marta Cureses por MANUEL LORENTE RIVAS
8	Aproximación a la utilidad de la notación coreográfica: Sistema Laban por MARIA DOLORES VERA FERNÁNDEZ
12	Fisiología de la rótula: factores de riesgo, precauciones por PEDRO ARTERO ORTA
16	Diversidad funcional en los conservatorios de danza: estrategias de actuación docente por MARIA DOLORES MORENO BONILLA
24	Grupo Albatros: Una experiencia artística con niños y niñas con diversidad funcional por MARÍA DEL CARMEN ARAGÚ CRUZ, NURIA ARAGÚ CRUZ, MARINA BARRIENTOS BÁEZ, FRANCISCO MIGUEL HARO SÁNCHEZ, Y MARÍA SÁNCHEZ IZQUIERDO
26	Cesc Gelabert. Reflexiones sobre Cesc Gelabert: 1973-1985 por MARIA MONTSERRAT FRANCO PÉREZ
30	Degas y sus bailarinas por MARINA BARRIENTOS BÁEZ.
37	Una realidad latente. Problemáticas de la investigación en historia de la danza por ANTONIA AUX. BUSTOS RODRÍGUEZ
41	Los seises de sevilla en el siglo xx “de la época dorada al declive -memoria y espíritu de un seise – por JUAN ORTEGA PÉREZ
46	La familia De Alva. Cinco generaciones por DOMINGO TORRES ARIAS
54	La importancia de las academias de baile en la configuración del baile flamenco por ANA ROSA PEROZO LIMONES
58	Reseñas sobre la figura de Encarnación López Júlvez “La Argentinita” por MARIA JESÚS BARRIOS PERALBO
62	La composición en danza: estructura compositiva de las frases coreográficas y estructura de la acción dramática. por MARÍA MATILDE PÉREZ GARCÍA Y MARÍA DOLORES VERA FERNÁNDEZ
71	Robert Wilson y el postmodernismo. por MARTA TORO
81	La figura de Constantin Stanislavsky y su importancia y repercusión en las técnicas interpretativas contemporáneas por MARÍA MATILDE PÉREZ GARCÍA
88	INVESTIGACIÓN
88	Evaluar la creatividad motriz en danza clásica por MARÍA DOLORES MORENO BONILLA

Nos encontramos en un momento de crisis; pero no entendida como situación negativa, sino como estado lógico potencialmente creativo, que provoca todo cambio que no surge como consecuencia de una evolución natural. En el caso de las Enseñanzas Superiores de Danza se puede entender como una oportunidad, ya que contamos con una andadura que nos facilita la labor de revisar nuestras materias y adaptarlas al nuevo enfoque; pero somos demasiado jóvenes como para haber desarrollado una inercia que probablemente a otros estudios con más antigüedad les costará detener.

La llegada del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores y su coincidencia con la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) va a permitir consolidarnos y reafirmarnos como Centro Superior.

Es el europeo un modelo cuyos principios ya se reflejan en la LOGSE para las enseñanzas profesionales, en las que el alumno cobra mayor protagonismo, y basado en la adquisición de unas determinadas capacidades o habilidades, en lugar de aprender únicamente una serie de contenidos.

A nivel de Enseñanzas Superiores, esto supondrá que deberemos partir de aquellas competencias genéricas que toda carrera superior, sea cual sea, debe desarrollar, como pueden ser: *toma de decisiones, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, planificación y gestión del tiempo, habilidades interpersonales, conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, liderazgo, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de trabajar en un equipo multidisciplinar, comunicación oral y escrita en la propia lengua, conocimiento de una segunda lengua, habilidad para trabajar en un contexto internacional, habilidades de investigación, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, capacidad de aprender, habilidades de gestión de la información, diseño y gestión de proyectos.* Así como las específicas, *que suponen la capacidad de transferir las destrezas y los conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y a profesiones afines.*

Esto supone todo un reto para los profesores de este centro, aunque la mayoría ya se ha anticipado a esta visión en el enfoque de sus asignaturas, pero además viene a confirmar y reforzar la razón de la existencia y la línea de pensamiento de esta revista: un lugar en el que los alumnos podrán desarrollar alguna de las competencias que se han enumerado en el párrafo anterior, como *capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidades básicas en el manejo del ordenador, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad crítica y autocrítica, iniciativa y espíritu emprendedor, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, compromiso ético, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), preocupación por la calidad, resolución de problema y motivación de logro,* entre otras.

Para realizar este planteamiento no debemos olvidar que, como afirma Edgar Morín, en su estudio para la UNESCO "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", *"La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus complejidades, sus conjuntos"*.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo y rápidamente cambiante.

Desde esta publicación queremos ponernos al servicio de la nueva visión ofreciendo, una vez más un espacio de comunicación, expresión y reflexión para alumnos, profesores y, en definitiva, a todo aquel que desee compartir su conocimiento con la comunidad de lectores de esta revista.



Una Reflexión

Por ANA BASELGA

Profesora de Danza Clásica en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Poner en marcha un nuevo plan de estudios sin ninguna experiencia anterior no es tarea fácil. Se presupone lo que va a ser mejor pero sin poder comprobar si va a tener los resultados deseados. Sólo a través de su puesta en marcha y la experiencia, sabremos los fallos o carencias que tiene, son las desventajas de partir de la nada.

Ahora que llevamos unos años trabajando y se han graduado las primeras promociones, ha llegado el momento de analizar los resultados y así poder aportar cambios importantes para dar mayor coherencia al plan de estudios que actualmente tenemos.

Los alumnos han llegado a cuarto curso echando en falta una asignatura de metodología y didáctica que se desarrolle a lo largo de los cuatro años. La mayor paradoja se da al tener que realizar el prácticum sin haber estudiado nada de la metodología de las enseñanzas profesionales, sin haber trabajado ni desarrollado un método para que el alumno pueda desarrollar una labor pedagógica, lo cual es ilógico teniendo en cuenta que la titulación que obtienen a final de cuarto es una licenciatura en pedagogía de la danza... Por ello reivindico que la especialidad de Danza clásica se empiece en el primer curso y se desarrolle hasta cuarto. Hay muchísimo contenido a trabajar y falta tiempo para que el alumno pueda asimilarlo (en dos cursos es imposible). Las asignaturas específicas como técnica del varón, paso a dos, puntas y repertorio deberían estar emplazadas en cuarto curso cuando el alumno ya, conoce la metodología general, y entonces puede analizar su aplicación.

Otro de los aspectos que se debería corregir es que la asignatura de práctica de la danza clásica sea obligatoria en los cuatro cursos, no es posible que la falta de forma física impida a los alumnos realizar con un mínimo de corrección asignaturas como prácticum, varón, repertorio, paso a dos, puntas, etc.

Es fundamental que se produzcan estos cambios (al menos en la parte de pedagogía) para que el alumno termine sus estudios con una mayor cualificación de la que hasta este momento está recibiendo.

Hacer que este centro sea un referente de calidad para todo aquel que quiera estudiar danza, no sólo de Andalucía sino del resto de España o de Europa, es un proyecto ambicioso pero posible si optimizamos el tiempo de estudio y concretamos la enseñanza que debemos impartir para dar una mayor lógica a estos estudios. Para ello habría que dar la importancia que merecen las tres especialidades, por lo que sería necesario que tanto la danza clásica la danza contemporánea y la danza española fueran especialidades desde 1º hasta 4º.

Formar un bailarín es una tarea muy difícil, gente dando clase hay mucha, quizá demasiada, pero gente que enseñe no tanta.

Nuestra obligación en el superior es formar docentes cualificados que estén a la altura para trabajar en cualquier centro de España o del mundo y así evitar que Andalucía quede aislada.

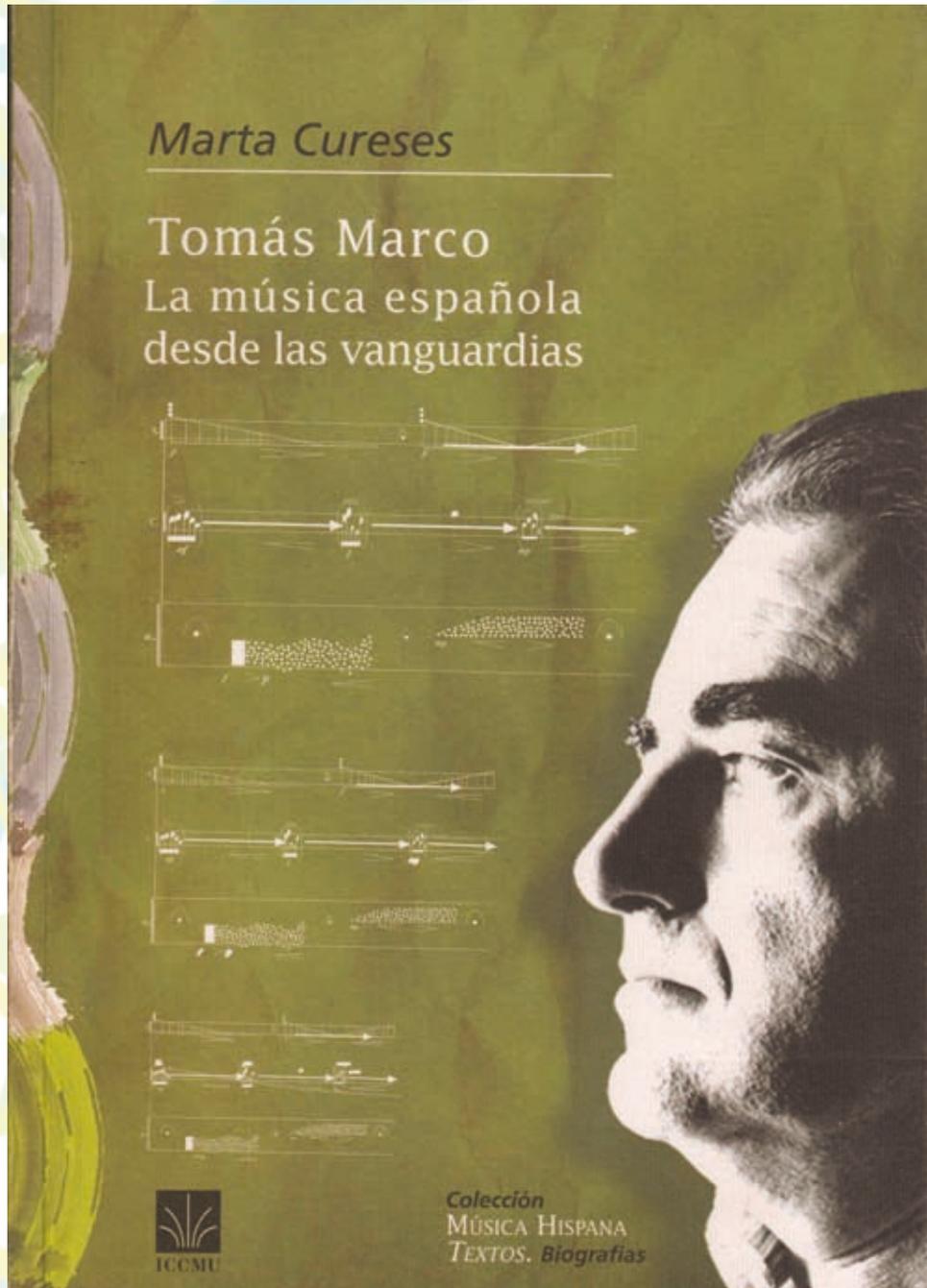


Tomás Marco según Marta Cureses

Por MANUEL LORENTE RIVAS

Cantaor Flamenco del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga

Doctor en Antropología Social y Cultural



RECENSIÓN

Título: Tomás Marco. La música española desde las vanguardias.

Autora: Marta Cureses.

Edita: Ediciones del ICCMU. Madrid, 2007.

Páginas: 567



Tomando como eje y perspectiva histórica la obra del compositor Tomás Marco, la musicóloga Marta Cureses nos lleva hasta las fuentes de la creación cultural en el contexto de las músicas de vanguardia de la segunda mitad del siglo XX. Su libro sobre Tomás Marco y las vanguardias musicales es el resultado de una importante investigación de archivo y un riguroso estudio analítico, así como de una elevada y dialógica reflexión interdisciplinar que trasciende la tradicional biografía histórica al uso, hasta alcanzar la claridad en los oscuros misterios de la creación en el ámbito de la cultura musical contemporánea.

Para lograr este verdadero tratado musicológico, Marta Cureses ha resuelto con éxito la dificultad que entraña el análisis e interpretación del sentido de un conjunto de más de trescientas obras de diferentes géneros que componen el catálogo musical de Tomás Marco, un español universal y grande de la cultura española por mérito propio.

La cantidad y calidad de la obra referida, así como su proyección interactiva en el contexto nacional e internacional durante las últimas décadas, constituye una secuencia sociocultural que Marta Cureses pone en valor para la historia del patrimonio cultural hispano.

La personalidad del autor es algo que vuelve a tomar importancia en el paradigma de la reflexividad postmoderna, parte de la explicación del sentido radica en este parámetro de la creación cultural, Marta Cureses ha contado con la posibilidad del diálogo, la amistad y el archivo familiar del compositor, lo que no es poco para un trabajo de esta complejidad, porque esta cercanía y contacto directo de varios años, familiaridad y colaboración han resultado ser una gran fuente de autoridad para nuestra eminente musicóloga a la hora de engarzar los diferentes parámetros que explican la creación musical.

También porque explicar la cantidad y excelencia musical de la obra de Tomás Marco nos lleva de nuevo y de forma irremediable a la importancia de la polifacética personalidad de este hombre de inteligencia privilegiada que pudiendo haber elegido una identidad y posición social más estable y reconocida que la de músico -quizás la de registrador o notario- por sus antecedentes familiares, se dejó llevar por la llamada de las musas.

Pero al margen de las posibles opciones vitales, la personalidad cultural de Tomás Marco encarna y expresa el perfil de lo español universal en los valores simbólico morales, además de conjugar las vertientes del artista y del intelectual, combinación de capacidad sensible para la empatía con lo humano y la inspirada intuición del artista, con la curiosidad intelectual, inquietud para la erudición y capacidad para la reflexión de los códigos culturales de expresión; ambas cosas demostradas en su música y en otras actividades como la gestión cultural, la crítica musical y la realización de importantes libros sobre la cultura musical, entre otras actividades que viene realizando en las últimas décadas y que le han supuesto reconocimientos como el premio nacional de la música en dos ocasiones y el nombramiento como *Doctor Honoris Causa* por la universidad Complutense de Madrid, entre otros.

Siete capítulos y un total de 567 páginas conforman este libro, que sin duda quedará en la historia como referente obligado para el saber sobre la música de Tomás Marco y de las vanguardias de la segunda mitad del siglo XX.

El libro es amplio y denso como su objeto de estudio, pero su autora afronta las espinas de la dificultad y resuelve el lance con gran elegancia intelectual. Entre otras muchas cosas, Marta nos desgrena la importancia de la red “intergeneracional” y la ruptura del modelo lineal de la transmisión del conocimiento y formación de los artistas en las sociedades tradicionales.

También recupera la memoria del Festival Hispano Mexicano y su importancia como puente para la realización del intercambio y realización de los compositores hispanos. En el análisis de los códigos, estructuras y



formas de las obras musicales, Cureses despliega una facilidad virtuosa para describir las texturas, tramas y sentido de las obras con una claridad y verosimilitud que nos hace imaginar la escucha.

La lectura de este libro supone -en mi caso- el retomar la reflexión sobre el tema de las vanguardias y los códigos musicales, cosa que aparqué hace años por la lectura e influencia del antropólogo Claude Levi-Straus, contrario al tema de la manipulación experimental y al abandono de los códigos y sistemas de la tradición europea por lo que implicaba de pérdida de sentido e ininteligibilidad.

Con el tiempo y la perspectiva parece que todas estas innovaciones experimentales, muchas veces más provocativas que musicales, tenían como sentido la deconstrucción del eurocentrismo socio cultural.

Lo que la autora nos describe es el fundamento estructural y poético de unas obras musicales que inmersas en un proceso de cambio y tensión entre tradición e innovación, aún a riesgo de naufragar por ininteligibles y elitistas, afrontan la necesidad de elaborar nuevos sistemas expresivos con anclajes de rigor intelectual y artístico, con fundamento histórico y apertura hacia la alteridad exótica e integrando las nuevas teorías matemáticas y físicas sobre la naturaleza y el universo.

No podemos referir aquí todo el contenido de este enciclopédico libro, pero para concluir debe destacarse la importancia, familiaridad y motivo de inspiración que el folklore navarro, el flamenco y el barroco español tiene en el vanguardista Tomás Marco, que concibe “la creación musical como imagen del mundo entre el pensamiento lógico y el pensamiento mágico”.

Solo queda sugerir como forma de continuar el camino abierto por Marta Cureses, la oportunidad para realizar una grabación de la obra musical completa de Tomás Marco.

Aproximación a la utilidad de la notación coreográfica: Sistema Laban

Por MARIA DOLORES VERA FERNÁNDEZ
Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Qué es la notación coreográfica?, preguntan los alumnos nada más sentarse en sus pupitres el primer día de clase. Durante todos sus estudios de Grado Elemental y Medio, jamás han oído hablar de ello. No pueden entender por qué estudiamos esta asignatura en la era tecnológica en la que estamos inmersos, donde el video, los ordenadores, los Ipod, etc, pueden reproducir una obra en cualquier momento. Este artículo trata de justificar y señalar la aplicabilidad práctica de este sistema, como lenguaje universal, como preservador de las coreografías, como recurso educativo, como herramienta para la investigación, como salida profesional y como ayuda a la literatura dancística

La Labanotation, o la Kinetografía de Laban, es un sistema de notación para recordar los movimientos, fue creado por Rudolf Laban en 1920 y publicado por primera vez en 1928, llamado “Kinetographie” en su primera edición en la revista Schrifftanz.

Varios discípulos de Laban siguieron el desarrollo de su sistema de notación. En Estados Unidos entre otros Ann Hutchinson que le dio el actual nombre de Labanotation y en Alemania Albrecht Kunst el cual la denominó como “Kinetographie Laban”. Estos dos sistemas difieren un poco entre ellos en la redacción y el análisis, aproximadamente, un 5%. La Labanotation, no está conectado a ningún estilo específico de danza (a diferencia de otros sistemas de notación como, por ejemplo, Benesh, basado en el Ballet Clásico).

Con este sistema es posible transcribir a papel, todos los movimientos, desde los más sencillos, a los más complejos. Su sistema está basado en los principios espaciales, anatómicos y dinámicos. Está basado en el movimiento natural humano, y cada cambio que se produce (por ejemplo el en dehors de las caderas) se anota de manera detallada.

Existen tres formas de escribir la danza dentro de la labanotation. La primera trata de registrar todos los aspectos de la propuesta con la mayor precisión posible (**structural Description**), en la segunda se escribe sólo aquello que se considera importante (**Motif Description**), es una especie de simplificación de la primera; podemos escribir, por ejemplo un movimiento hacia delante sin especificar si es saltado o arrastrado, por ejemplo: la última forma de describir el movimiento es utilizada para registrar la energía del movimiento (**Effort-Shape Description**), se utiliza en la investigación industrial, así como en la fisioterapia y psicoterapia.

Este sistema puede ser un medio de comunicación internacional entre profesionales que se dedican al estudio del movimiento humano, difiere de otros en su rigurosidad y universalidad, ya que, como hemos indicado anteriormente, no se basa en un estilo o técnica, sino en los principios subyacentes de la cinética del movimiento humano.

Sus símbolos, geométricos y abstractos, están libres de las limitaciones del idioma, por lo que es universalmente comprensible. Es muy importante poder utilizar la escritura para, así, recordar después los movimientos, la Labanotation es una herramienta que ayuda a analizar el movimiento, a seleccionar la terminología exacta y a proporcionar un entendimiento común del movimiento, ya que es universalmente aplicable. Se trata de un lenguaje común a través del cual los profesionales, de los diferentes campos y países, pueden comunicarse. Con este sistema todos los tipos de movimiento y estilos de la danza pueden llegar a entenderse.

La cultura europea, y de hecho todas las culturas, a menudo han tratado de inventar un lenguaje universal y perfecto, que podría expresar con rigor los contenidos y ser muy comprensibles para todas las personas. En esta búsqueda han participado varios campos de conocimiento, y ha sido a menudo promovido por la voluntad de sanar la antigua herida de Babel. No obstante, parece inevitable el fracaso si tenemos en cuenta las restricciones intrínsecas: ser más riguroso implica menos claridad, y viceversa. Pero el proceso fue iniciado por Laban y su Labanotation, creando un sistema radicalmente innovador y un compromiso eficaz entre la necesidad de ser riguroso y detallado al describir el movimiento y la necesidad de ser universalmente comprensible.

Para entender mejor la aplicabilidad de este sistema, vamos a realizar una similitud con la notación musical. La labanotación, sirve al arte de la danza como la notación musical sirve al arte de la música. La partitura desempeña un papel importante en el compositor, profesor, estudiante y, por supuesto, en el ejecutor. Gracias a la riqueza existente de música impresa disponible, los músicos tienen a su alcance las obras de los grandes compositores de épocas anteriores y de otros países. El director o ejecutante, donde quiera que sea, puede obtener la notación de las sonatas de piano de Beethoven o las obras de Stravinsky, o las de un compositor contemporáneo. Los alumnos de música aprenden sus instrumentos, no sólo practicando ejercicios, sino también interpretando a los clásicos, que están disponibles en forma de partituras. Paralelamente, se puede y se debe desarrollar el trabajo en la danza, en cuanto al estudio, la enseñanza y la composición y así, de esta manera, podríamos acelerar el uso de la notación.

El uso más obvio de la notación del movimiento ha sido el de la preservación de la coreografía para su futura reconstrucción. En realidad, este ha sido el propósito de cada uno de los sistemas históricos de notación de danza pero, debido a las deficiencias de los métodos de notación anteriores, no podemos estar seguros, incluso aunque hagamos una lectura cuidadosa de Feuillet, de que estemos reconstruyendo los bailes de corte de igual manera a como se realizaron originalmente en el siglo XVIII. En estos sistemas, los detalles del estilo y la ejecución no se anotaban, porque se suponía que ya se conocían.

Por el contrario, si realizamos la notación de la danza o movimiento de una forma detallada, las generaciones venideras podrán bailar coreografías tal y como las imaginó el coreógrafo. El notador profesional trabajará con el coreógrafo durante el periodo creativo, recordando las instrucciones que les da a los bailarines, y añadiendo aquellos detalles que el coreógrafo quiera señalar. Cada aspecto sutil de una correcta ejecución se incluye para asegurar su reconstrucción en un futuro.

Y, ¿por qué no utilizamos el video, pregunta frecuente entre mis alumnos? Realizar una comparación entre el video y la notación, a la hora de recordar movimientos, es inevitable en cualquier foro donde se hable sobre la notación del movimiento. El video no puede reemplazar a la notación, ni viceversa. El video registra una ejecución personal, individual; la notación, hace registros de las obras en sí, no del desempeño o ejecución de la misma.

Si la volvemos a comparar con la música, podemos decir que la música grabada no ha hecho innecesaria la partitura impresa. Donde más se disfruta de una obra musical es en una actuación en vivo y en directo pero, en ausencia de ésta, será mediante una grabación. Sin embargo, el estudio de la propia obra, la ejecución, la evaluación crítica o los objetivos educativos, se logran a través de la notación musical.

En la danza el video ofrece una versión de una determinada actuación según la visión del director, es decir, el trabajo es visto de segunda mano a través de la interpretación particular del director e intérpretes. Los videos a menudo incluyen ejecuciones incorrectas de las intenciones de los coreógrafos por parte de los realizadores. La notación tiene además la ventaja frente al video del transporte tan fácil que tiene un lápiz y papel o portátil. Con los avances existentes se puede visionar en un ordenador portátil o en reproductores de pequeño tamaño pero, en éstos, las imágenes y los movimientos no se ven con claridad.



Mientras que el video proporciona un acceso inmediato a la ejecución de los trabajos, en la notación se registra mejor el concepto del trabajo, ya que los detalles pueden ser explorados y fijados al ritmo del lector. En áreas distintas de la danza, el video puede ser estudiado en cámara lenta, lo cual es especialmente valioso, como en la antropología. Pero en danza, la ralentización de la película hace que el movimiento de elementos de fuerza y peso se distorsionen en el tiempo al ser menos reconocibles, por lo tanto es necesario un registro de notación en la que estos elementos estén específicamente señalados.

En definitiva creemos que el registro completo de cualquier trabajo coreográfico debe incluir video y la notación a modo de texto explicativo.

Existen artículos donde se refieren a la Labanotation como un instrumento valioso para la enseñanza del movimiento, que va desde el trabajo realizado con niños de 4 a 5 años hasta para alumnos de postgrado y estudios de doctorado, ya que supone una ayuda visual, desarrolla los conceptos de movimiento y entrena la observación y percepción.

Las ayudas visuales se utilizan en la enseñanza de las matemáticas y en otras materias, la Labanotation proporciona un método visual para la danza y la educación física similar a las utilizadas en la enseñanza de las matemáticas y en otras materias. Sus símbolos ayudan a aclarar las diferencias entre los elementos básicos de los movimientos, así como entre las distintas formas en que se estructuran las variaciones. La imitación no garantiza la comprensión de lo que está ocurriendo. La Labanotation proporciona canales adicionales de información, y su conocimiento puede ser impartido en todas las edades y niveles de estudio.

La Labanotation ayuda a desarrollar los conceptos de movimiento. La materia prima de la danza –y, de hecho, de todos los movimientos- deben de ser estudiados. La esencia de una acción, idea, sentido cinético, puede ser estudiada a través de la notación.

También contribuye al entrenamiento de la observación de movimientos. La observación cuidadosa es esencial para todos aquellos que estén trabajando con el movimiento, desde los niños pequeños al bailarín profesional. El ojo inexperto captura sólo las grandes líneas del movimiento. Sólo cuando el ojo y la comprensión han sido entrenadas para reconocer las diferencias, el observador puede observar los detalles específicos de una ejecución. La codificación de los elementos ayuda a su reconocimiento. Dando nombres específicos y símbolos a cada uno de los elementos que componen un movimiento, estos serán reconocibles dentro de las distintas combinaciones de elementos. Como en otras áreas del aprendizaje motriz, utilizar un método para la rápida identificación de las similitudes y diferencias en el movimiento es esencial para un buen aprendizaje.

La notación es sin duda una herramienta de investigación para el movimiento. La transmisión del conocimiento en cualquier campo requiere de un sistema de notación para el registro de una forma inequívoca de los hechos pertinentes. Las comparaciones pueden ser realizadas, las diferencias evaluadas, se abrirán nuevos caminos. El científico se perdería sin sus códigos, sin sus símbolos, al intentar comunicar sus ideas con objetividad a sus colegas de todo el mundo. De igual manera, el estudiante requiere de un método de notación con el fin de comparar las variaciones dentro de un mismo patrón de movimiento y llegar a la conclusión que de otro modo no será posible. La investigación puede ser médica, psiquiátrica, antropológica o con fines científicos y verse en la necesidad de registrar el movimiento durante el estado de ingravidez o las instrucciones para informatizar los dispositivos mecánicos, como robots. O puede ser utilizado para llevar a cabo una investigación sobre la mejor forma de analizar y enseñar un ejercicio básico de baile. Sólo a través de un lenguaje o idioma, todas las formas de investigación serán entendidas internacionalmente. El sistema de Laban es ese idioma.

La profesión de labanotador se ha desarrollado con la llegada de una forma generalizada de la utilización del sistema Laban. El repetidor de movimientos se especializa en diferentes campos, que van desde la investi-



gación médica hasta la coreografía de la danza clásica.

El coreólogo necesita de la notación, ya que estos estudian científicamente la teoría e historia de la danza.

La Labanotation ha dado lugar a la creación de una literatura auténtica e inequívoca, planteada en todas las áreas de conocimiento. En la danza ha significado replantear el arte fuera del ámbito del espejo. Todas las investigaciones sobre el movimiento, incluida la danza, hasta hace poco estaba obstaculizada por la falta de un medio de captura de transcripción en papel, la ausencia de un método común de análisis de movimiento, de una terminología universal, y la escasez de registros de conocimiento del pasado los cuales permitirían a las nuevas generaciones construir sobre lo que se ha logrado, en vez de tener que empezar de nuevo desde el principio. Es evidente que la Labanotation puede llenar las necesidades de los diversos ámbitos de estudio de movimiento de una manera que ningún otro sistema pasado o presente ha podido realizar.

BIBLIOGRAFIA

- Arbeau, T. (1981). *Orquesografía. Tratado en forma de diálogo*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bravo, G. (1970) La composición coreográfica. *Revista Mexicana de Cultura, suplemento de El Nacional*, 76, pp. 2.
- Dallal, A. (1999). Exploración sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas. *Análisis del instituto de investigaciones estéticas*, nº 74, 235-253.
- Huthinson, A. (1989). *A comparison of Dance Notation System from the Fifteenth Century to the present*. London: Gordon and Breach Science Publishers.
- Naranjo, P. (2004). La cinetografía Laban. *Artes, la revista*, 7, pp. 39-43.
- VV.AA. (1998). *International Encyclopedia of Dance, A Project of Dance Perspectives Foundation*. Oxford: Oxford University Press.

Fisiología de la Rótula: Factores de Riesgo, Precauciones

Por PEDRO ARTERO ORTA

Profesor del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

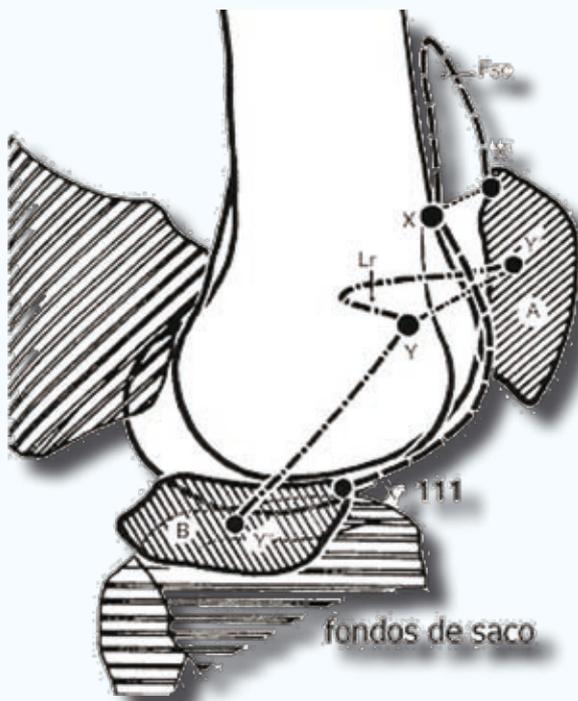


IMAGEN 1. Desplazamiento de la rótula y función de los fondos de saco.

El movimiento de flexoextensión de la rodilla puede ejecutarse bien moviéndose la tibia sobre el fémur, el fémur sobre la tibia ó lo que es más común, moviéndose uno sobre otro

Forma los fondos de saco que permiten los desplazamientos de la rótula al desdoblarse en la flexión de la rodilla (aproximadamente el doble de su longitud); cuando ésta asciende el músculo subcrural, tira de ellos para permitir su recuperación.

simultáneamente como al realizar un plié o un demi-plié; de cualquier forma, la rótula se desplaza desde su posición más alta (pierna en extensión) en el hueco ó fosa supratrocleea del fémur, hasta situarse por delante de la fosa intercondílea en la flexión, y viceversa. Al tener como punto de fijación la tuberosidad anterior de la tibia, a la que está unida por el tendón rotuliano, podemos decir que durante su movimiento la distancia entre ambas se mantiene fija.

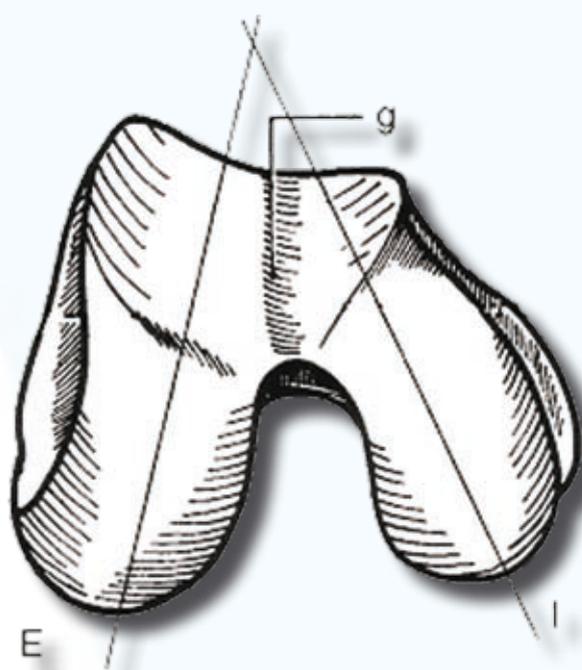


IMAGEN 2. Altura de las carillas articulares de la tróclea femoral.

La rótula pasa de una a otra posición, gracias a los repliegues (fondos de saco) de la cápsula articular (IMAGEN 1), siendo guiada durante su trayecto por las carillas laterales de la tróclea femoral, por lo que la altura de estas, especialmente la externa (IMAGEN 2), es esencial para mantenerla en una posición fisiológica.

La cara externa de la tróclea femoral es más alta, lo que dificulta la luxación de la rótula.

Si bien la flexión de rodilla puede ser realizada por la musculatura isquiosural, tanto en los movimientos arriba citados como en general en los saltos (ciclo estiramiento-acortamiento), la contracción del cuádriceps, tanto excéntrica como concéntrica va a ser la principal responsable de la flexoextensión de la rodilla, la rótula además de actuar aquí como un sesamoideo gigante que evita el rozamiento directo del tendón, ofrece al músculo un brazo de palanca que le permita aplicar su fuerza con más eficacia.

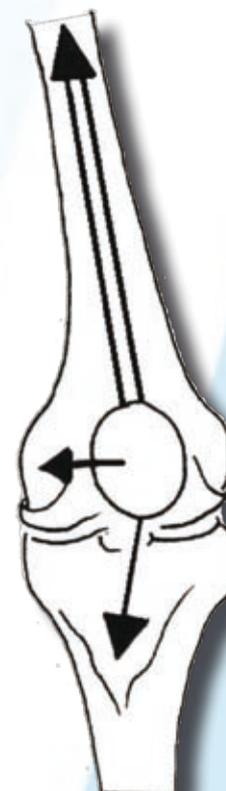
Durante la contracción muscular, mientras la acción del ligamento rotuliano sobre la tibia se realiza prácticamente en sentido vertical, la tracción del cuádriceps, se produce a través del eje de la diáfisis del fémur, generando un ángulo entre ambas. La corrección de este ángulo se lleva a cabo a través del deslizamiento de la rótula sobre la tróclea femoral lo que genera una fuerza que tiende a desplazarla hacia el exterior (IMAGEN 3). Esta fuerza será mayor cuanto mayor sea el ángulo y dado que este puede aumentar tanto por el aumento del valgo de rodilla como por una rotación externa de la rótula será en estas situaciones en las que la rótula sea traccionada con más fuerza hacia el exterior.



La rótula, cumple una doble función:

- Protege al tendón del cuádriceps, actuando como un sesamoideo gigante.
- Corrige el ángulo de tracción del cuádriceps, transformando la tracción muscular oblicua en vertical sobre la tibia, lo que tira de ella hacia fuera.

IMAGEN 3. Resultante de la tracción del cuádriceps.



Esta situación se torna potencialmente peligrosa en extensión activa, ya que, al estar en esta situación menos sujeta por la tróclea femoral, se torna inestable por lo que puede luxarse, máxime si por un menor desarrollo del cóndilo externo, la altura de la carilla externa (IMAGEN 2) de la tróclea es menor.

A su vez, durante el recorrido que realiza a través de la garganta de la tróclea femoral, la rótula es presionada hacia atrás por la tracción del cuádriceps, con más fuerza a medida que aumenta el ángulo de flexión (IMAGENES 3 y 4), siendo máxima en la posición de cuclillas (grand-plié), donde la longitud del cuádriceps es mayor y mínima en extensión, donde también lo es su longitud.

Esta presión en extensión puede incluso llegar a ser negativa y provocar el despegue de la rótula en caso de hiperextensión, ya que la línea de tracción entre la acción del cuádriceps y su inserción en la tuberosidad de la tibia, se sitúa más adelantada cuanto más aumenta la hiperextensión.

Esta tendencia a la separación de la rótula (IMAGEN 5) va a aumentar asimismo, sobre todo en la realización de movimientos bruscos, el riesgo de su luxación externa.

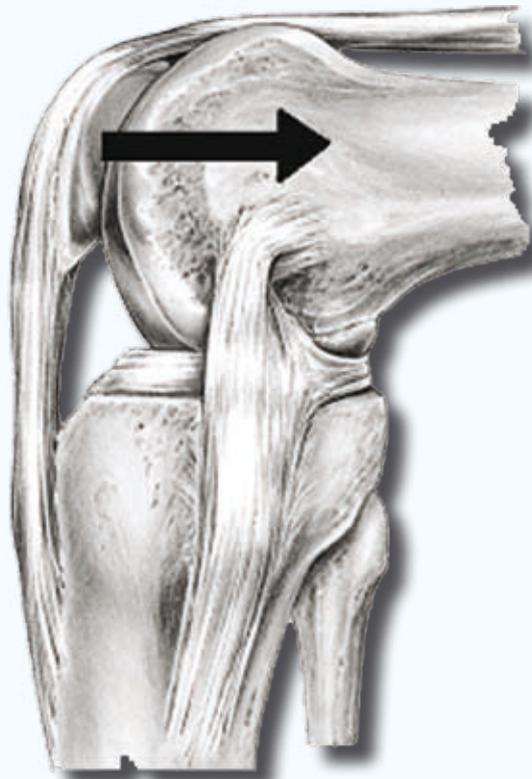


IMAGEN 4. *A mayor flexión, mayor presión de la rótula sobre la tróclea femoral*

Resumiendo podemos decir que si bien la función de la rótula actuando como un gran hueso sesamoideo, es corregir el ángulo de tracción del cuádriceps al tiempo que le ofrece un óptimo brazo de palanca, su acción está sujeta a un riesgo de luxación que aumenta con el valgo, la hiperextensión, la rotación externa de la tibia y una menor altura de la carilla troclear externa.

De estos cuatro factores, la altura de la carilla externa de la tróclea, depende exclusivamente del desarrollo óseo.

La rotación tibial, puede generarse a través de un deficiente trabajo técnico, que aumenta el ángulo entre el eje de tracción del cuádriceps y el tendón rotuliano, por lo que una vez más se hace necesario repetir la importancia de realizar el “en dehors” desde la cadera así como mantener la alineación de la rótula con el segundo dedo del pie.

La hiperextensión, si bien puede ser valorada (sobre todo en la Danza Clásica) como un elemento de valor estético, debe al mismo tiempo estar limitada por el riesgo que conlleva. Tanto la anteversión pélvica como la hipertonía del cuádriceps, van a ser elementos facilitadores de la misma por lo que el equilibrio entre la musculatura flexora y extensora de la rodilla, con un trabajo específico de elongación de esta última (recto anterior) serán elementos claves de su control.

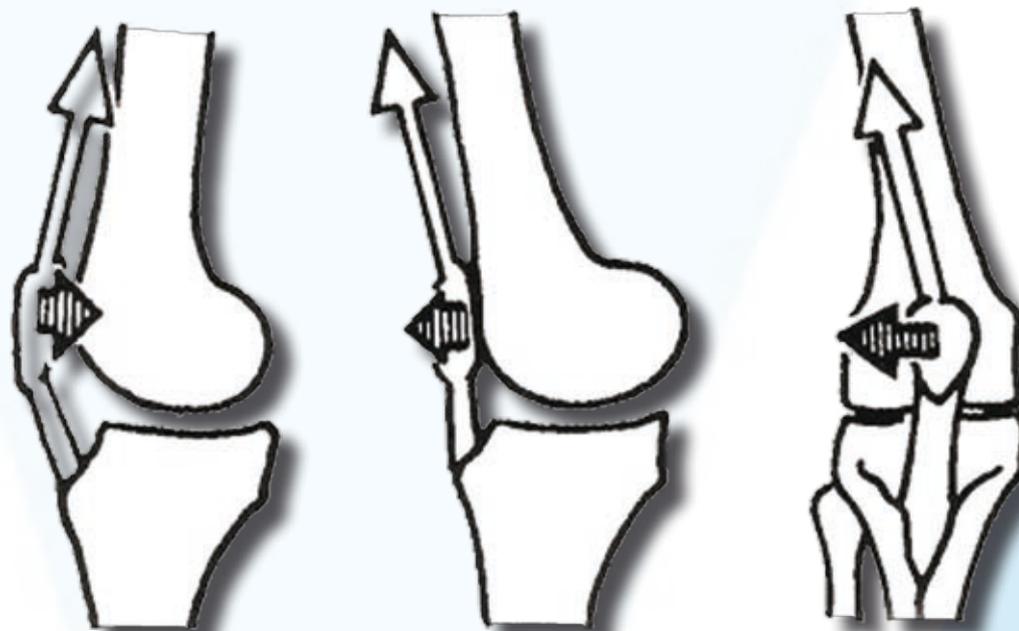


IMAGEN 5. *Con la hiperextensión, la presión puede llegar a ser negativa, favoreciendo la luxación.*

Con respecto al valgo de rodilla, su acentuación va a estar relacionada con el sobrepeso, un aumento de la lordosis lumbar y una pelvis en apertura, factores que pueden ser minimizados con una buena planificación que influya en el desarrollo armónico del alumno.

cación que influya en el desarrollo armónico del alumno.

Una colocación correcta y económica, un trabajo abdominal adecuado que controle la apertura de la pelvis (oblicuos mayores y menores), y el trabajo específico del sartorio como elemento de contención medial de la rodilla serán los factores tener en cuenta para este fin.

Como última precaución, deberemos cuidar todos aquellos movimientos en que la rodilla realice acciones de tipo “látigo”, pues en ellas pueden sumarse varios de estos factores de riesgo.

En todo caso, tanto para evitar su aparición en caso de padecer factores de riesgo, como para evitar recidivas en caso de haber sufrido luxación externa de la rótula, el fortalecimiento específico del vasto interno, tirando hacia adentro de la rótula, será el encargado de neutralizar este riesgo (IMAGEN 6).



Tracción del vasto interno sobre la rótula

IMAGEN 6. *Acción correctora del vasto interno sobre la rótula*

BIBLIOGRAFIA

- Bosco calvo, J. & Burell, V. (2000). *Danza y Medicina. Actas de un encuentro*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.
- Busquets, L. (2004). *Las cadenas musculares. Tomo 4*. Barcelona: Paidotribo.
- Calais-Germain, B. (2006). *Anatomía para el movimiento. Tomos 1, 2*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Fucci, S., Beigni, M. & Fornasari, V. (2003). *Biomecánica del aparato locomotor aplicada al acondicionamiento muscular*. Barcelona: Harcourt Brace.
- Howse, J. (2002). *Técnica de la Danza y prevención de lesiones*. Barcelona: Paidotribo.
- Kapandji.(2002). *Cuadernos de fisiología articular. Tomo 2*. Madrid: Editorial médica Panamericana.



Diversidad funcional en los conservatorios de danza: Estrategias de actuación docente

Por MARIA DOLORES MORENO BONILLA

Profesora de Danza Clásica en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

Licenciada en Psicología.



Hasta hace relativamente poco tiempo, la mayoría de los centros educativos encontraban en la **homogeneización** del alumnado su camino y su meta educativa: contenidos iguales para todos, idénticas explicaciones y el mismo tipo de evaluación. Esta concepción uniformadora de la educación, **obvia** que las **diferencias individuales** (actitudinales, de capacidades, culturales, etc) son inherentes al ser humano, vivenciándolas como una lacra y no como una posibilidad de enriquecernos todos.

Niños, jóvenes o adultos se diferencian significativamente a la hora de aprender en aspectos tales como: las preferencias a la hora de estudiar unos contenidos frente a otros, la dedicación, esfuerzo o atención que ponen en las tareas a aprender, la rapidez con que transfieren lo aprendido a otras asignaturas o a la cantidad de repeticiones necesarias para consolidar o retener un aprendizaje.

*1

El **aprendizaje es un proceso complejo y difícil**, que en algunos casos se complica mucho más por las condiciones personales de los alumnos/as y por el contexto social en el que éstos se desarrollan.

Atendiendo a estas premisas, **no parece justo exigir lo mismo** ni tratar de igual forma a quienes son diferentes. No todas las diferencias son del mismo tipo y por tanto habrá que proceder con cada una de ellas de distinta forma.

Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo (personal, intelectual, social y emocional) dentro de nuestras características y posibilidades, pero este hecho obliga al profesorado a tener que romper con esa tendencia uniformadora y a desarrollar estrategias adecuadas que permitan atender a la diferencia, favoreciéndose distintos ritmos y niveles de consecución dentro de los objetivos generales de su enseñanza.

Esta concepción educativa está basada en los **principios de normalización, individualización e integración** e implica una evolución hacia una metodología de trabajo abierta, flexible y adaptada, a la que el profesorado de los Conservatorios de Danza debe atender pues la normativa educativa así lo determina.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, LOE, en su Preámbulo dice:

*“la **atención a la diversidad** se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”.*

Diversos somos todos, somos únicos, irrepetibles y en constante evolución. Cada uno de nosotros tiene unas características personales, unas necesidades educativas y unos intereses que el profesorado deberá tener en cuenta. Ello permitirá minimizar las dificultades de aprendizaje y lograr la máxima capacitación en el alumnado.

El **estudiante de danza** es, hasta el momento, un alumnado que debe superar una prueba de aptitud en la que se valoran aspectos anatómicos (en estática y dinámica), rítmicos, psicomotrices y expresivos. Es requisito la **superación** de esta **prueba** para el acceso a estos estudios.



Esta circunstancia ha favorecido el ingreso de un “**tipo de alumno/a**” con unas aptitudes específicas, que le permite la realización de estos estudios especializados y su capacitación como bailarín. A pesar de ello, a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje se pueden producir ciertas dificultades.

Las **dificultades educativas** que suelen presentar el alumnado de los Conservatorios de Danza se agrupan en:

1. Dificultades de aprendizaje.
2. Dificultades de integración.



Las dificultades de aprendizaje generalmente están relacionadas con:

1. **Factores físicos**, por ejemplo escoliosis, falta de flexibilidad, pie plano etc.
2. **Factores cognitivos**, por ejemplo falta de memoria motriz, dificultades de aprendizaje transitoria por estrés etc.
3. **Factores motores**, por ejemplo problemas de coordinación.

*1

Este tipo de dificultades, son tratables a través del **apoyo y/o refuerzo educativo** realizado por el profesorado. Éste consistiría para cada caso en:

1. Alumnos con dificultades de aprendizaje: actividades de apoyo, refuerzo y recuperación en las diferentes Unidades Didácticas. Estas serían actividades específicas para cada una de las dificultades que presenta el alumno/a.
2. Alumnos con dificultades de integración: actividades grupales que fomenten la autoestima y la relación con los compañeros. Para ello los pequeños grupos deberían ser mixtos y rotatorios, a fin de permitir que el alumno/a con dificultad de integración pueda relacionarse con todos.

Estas son las acciones que todo profesor/a realiza en el ejercicio responsable de su acción tutorial.

La **Orden de 25 de Julio de 2008** por la que se **regula la atención a la diversidad** del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, establece una serie de programas que permiten adoptar medidas para atender a todo tipo de necesidades educativas: Programas de refuerzo, programas de adaptación curricular y programas de diversificación curricular.

Recientemente se han publicado los **Decretos** que establecen la Ordenación y Currículo de las **Enseñanzas Elementales** (16/2009 de 20 de enero) y **Profesionales** (240/2007 de 4 de septiembre) de Danza derivados de la LOE.

Ambos Decretos establecen en su Disposición adicional primera, que tanto los Conservatorios Elementales como Profesionales de Danza, deberán adoptar las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades educativas especiales del **alumnado con discapacidad**.



Esta disposición que pretende atender al derecho que tiene el alumnado discapacitado físico, psíquico o sensorial al acceso a cualquier tipo de educación, apuesta por la **integración** del mismo en el desarrollo cotidiano de las clases de danza, estableciendo que es obligación del profesorado el realizar los **ajustes curriculares y metodológicos** necesarios para su integración.

Para los **profesores/as de danza** esto supone la necesidad imperiosa de realizar una serie de **cambios** conceptuales, pedagógicos, organizativos y de formación muy

*2

*1: <http://www.escueladedanzapatriciamori.com/alumnos-as-danza.html>

*2: <http://blog.educastur.es/semiarrioss/2008/12/03/dia-mundial-de-las-personas-con-discapacidad-20081203/>



significativos, que puede pasar incluso por la necesidad de desarrollar nuevas pruebas de acceso a estos estudios adaptadas y adecuadas para estos alumnos/as.

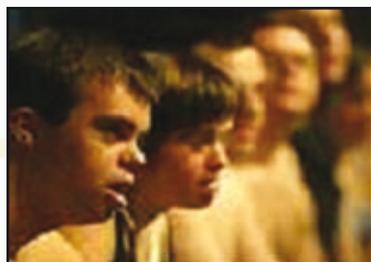
La LOE (título II, capítulo I, sección primera, segunda y tercera) establece que existen **tres grupos** de alumnos/as con **necesidades educativas específicas**:



*1

1. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de **discapacidad o trastornos graves de conducta**.
2. Alumnado con altas capacidades intelectuales: **superdotados**.
3. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

Para estos tres grupos de alumnos/as, las necesidades de aprendizaje no se solventan sólo con el apoyo y/o refuerzo educativo proporcionado por el profesor/a, se **necesita** la adopción de unas **medidas educativas especiales** que permitan atender a esta diversidad.



*2

Las medidas que pueden ser adoptadas para hacer frente a estas necesidades educativas específicas, están inmersas en los **Programas de Adaptación Curricular** y se denominan ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.

Estas consisten en:

1. ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS DE ACCESO AL CURRÍCULUM.
2. ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM.

Estas adaptaciones curriculares individualizadas, se definen como un proceso de toma de decisiones encaminadas a acomodar o ajustar la oferta educativa común a las necesidades de cada alumno/a, realizando para ello **modificaciones en los elementos curriculares** necesarios, siguiendo un **orden de prioridad** de menor significación a mayor significación:

- Recursos materiales o humanos.
- Organización escolar.
- Adecuación de las actividades.
- Metodología.
- Contenidos.
- Objetivos.

La finalidad de la adaptación curricular, es concretar el proceso formativo que se le va a proporcionar al alumno/a para atender desde las programaciones didácticas a sus requerimientos educativos. Dependiendo del desfase evidenciado por el alumno/a y el número de áreas implicadas, la adaptación tendrá una menor o mayor grado de significación. Son pues un **instrumento esencial** para el tratamiento de la diversidad.

La **Orden de 25 de Julio de 2008** por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado, establece que los programas de **adaptación curricular** están **dirigidos** a:

1. Alumnado con **necesidades educativas especiales**.
2. Alumnado que se **incorpora tardíamente** al sistema educativo.
3. Alumnado con **dificultades graves de aprendizaje**.
4. Alumnado con necesidades de **compensación educativa**.

*1: <http://movimientolaredsd.ning.com/>

*2: http://www.elmundo.es/especiales/2003/03/sociedad/hacia_la_igualdad/noticias/2005/02/noticia883.html



5. Alumnado con **altas capacidades intelectuales**.

Si clasificamos las adaptaciones curriculares en función del **grado de significación** nos encontramos con dos grupos:

1. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS NO SIGNIFICATIVAS.
2. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS SIGNIFICATIVAS.

Las ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS NO SIGNIFICATIVAS son **modificaciones** realizadas sobre los **elementos de acceso** al currículum y sobre los **elementos básicos** del mismo a fin de permitir al alumno/a desarrollar las competencias y capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa. Las adaptaciones curriculares no significativas **podrán ser grupales** en aquel caso que el **grupo** sea **homogéneo** en cuanto a nivel de competencia curricular, pero nunca supondrán agrupamientos discriminatorios para el alumnado.

Las **adaptaciones en los elementos de acceso al currículum** son aquel conjunto de actuaciones, que permiten al alumno/a **acceder a las experiencias de enseñanza- aprendizaje** y poder así realizar un desarrollo normalizado de su currículum.

Se realizan cuando **existen dificultades de aprendizaje** que **no son imputables a la capacidad del alumno/a** para aprender, sino a unos medios de acceso inapropiados. Básicamente son adaptaciones de espacios y tiempos disponibles, equipamientos, recursos humanos (por ejemplo un profesor de apoyo), programas de mediación (por ejemplo enriquecimiento cognitivo), métodos de comunicación alternativa (por ejemplo Braille) y la organización y optimización de los mismos de manera que permiten subsanar los problemas de aprendizaje derivados de la dificultad de acceder al currículum. Si estas adaptaciones son suficientes podríamos evitar la realización de otras. Si no es así, tendremos que seguir el proceso adaptativo.

Las **adaptaciones poco significativas en los elementos básicos del currículum**, son adaptaciones que se efectúan sobre aquellos elementos curriculares que se consideren necesarios, **sin afectar a los objetivos educativos, ni a los criterios de evaluación**, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo donde se encuentra el alumno/a. Se realizan sobre la metodología, forma de agrupar al alumnado, refuerzos educativos, tipos de actividades, y formas de evaluar (instrumentos y técnicas). Son adaptaciones que no se alejan significativamente del currículum ordinario.

Este tipo de adaptaciones poco significativas o no significativas, están **dirigidas a alumnos/as** que presenten un **desfase poco importante en su nivel de competencia curricular respecto del grupo** en el que está escolarizado, asociado a discapacidad (alumnado con necesidades educativas especiales), trastornos graves de conducta (alumnado con dificultades graves de aprendizaje), situación social desfavorecida (alumnado con necesidades de compensación educativa) o incorporación tardía al sistema educativo (alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo).

Serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del tutor/a y con el asesoramiento del departamento o equipo de orientación. También podrán ser propuestas por el profesor/a de una materia, siendo éste/a responsable de su elaboración y aplicación, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

Las ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS SIGNIFICATIVAS son aquellas en las que el **desfase curricular** del alumno/a respecto al grupo de edad **hace necesario que se eliminen, modifiquen o introduzcan elementos curriculares**. Estas alteraciones **afectan a los objetivos** de etapa concretados



para cada ciclo, a la metodología, a los contenidos y a la evaluación en forma y contenido.

Son adaptaciones significativas que se alejan del currículum ordinario o de los planteamientos comunes a todos, dirigidas a alumnos/as con necesidades educativas especiales con la finalidad de alcanzar el máximo desarrollo de las competencias básicas. La evaluación y la promoción tomarán como criterios de evaluación los establecidos en dichas adaptaciones.

Atendiendo a la normativa que regula las medidas de atención a la diversidad del alumnado y a la establecida en la **Orden de 25 de Julio de 2008**, el **proceso** que se debe seguir para poner en marcha una **adaptación curricular significativa** es el siguiente:

1. Cuando las adaptaciones curriculares no significativas no hayan sido suficiente, a **partir de una evaluación psicopedagógica**, el tutor, considerará la conveniencia de realizar una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIs).
2. Se procede a la **recogida de datos** sobre la situación general del alumno/a: datos personales y escolares del alumno/a, informe o valoración de la competencia curricular del alumno/a.
3. **Reunión** del jefe/a de estudios con el tutor/a, **para decidir la pertinencia o no** de la adaptación y los elementos curriculares que han de ser adaptados. En esta reunión podrán estar presente otros profesionales que hayan colaborado en la evaluación inicial.
4. El **profesorado especialista en educación especial** con la colaboración del tutor/a y el profesorado que va a trabajar con el alumno/a, **diseñarán la Adaptación Curricular asesorados** por los equipos o departamentos de orientación. Esta adaptación quedará recogida en un documento que estará disponible en la aplicación informática “Séneca”.
5. El **director/a emitirá el documento** a la Inspección educativa.
6. La **Inspección informará sobre su aprobación** y aportará lo que estime oportuno.
7. La **familia recibirá información** y podrá realizar las sugerencias oportunas. En el caso de desacuerdo, podrá reclamar al director/a y si persiste la decisión, a la Inspección.
8. La **aplicación de la adaptación curricular** significativa será responsabilidad del **profesor/a del área o materia** correspondiente con la colaboración del profesorado de educación especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.
9. Finalizada la aplicación, el tutor/a, con el profesorado, el orientador y oída la familia, adoptarán la **decisión de promoción** y de la conveniencia o no de una nueva adaptación.
10. La **evaluación** de estos alumnos/as se hará **atendiendo a los criterios de evaluación establecidos en la Adaptación Curricular** y se hará constar en el documento de evaluación. Dicha evaluación se realizará de manera compartida entre el profesorado que imparte las áreas o materias y, en su caso, el profesor de apoyo.
11. Los **acuerdos** quedarán **recogidos en un informe** con el visto bueno del director/a y será **incluido en el expediente del alumno/a**.
12. En el expediente académico del alumno/a se indicará el documento de la adaptación curricular, el informe de evaluación psicopedagógica y el informe de la Inspección. Estos datos **son confidenciales**.
13. El documento de la adaptación curricular significativa contendrá al menos los siguientes apartados:
 - Informe de evaluación psicopedagógica.
 - Propuesta curricular por áreas o materias donde se recojan la modificaciones.
 - Adaptación de los criterios de promoción de acuerdo con los objetivos de la propuesta curricular.
 - Organización de los apoyos educativos.
 - Seguimiento y valoración de los progresos realizados por el alumnado, con información al mismo y a la familia.

El alumnado con altas capacidades intelectuales también **requiere** la realización de **adaptaciones curri-**



culares a fin de promover el desarrollo pleno de los objetivos generales de la etapa, contemplando **medidas** extraordinarias encaminadas a **enriquecer y ampliar el currículo ordinario** y medidas excepcionales de **flexibilización del período de escolarización** (anticipación en un año la escolarización o reducción de un año de permanencia). Dichas adaptaciones curriculares tienen las mismas características, elaboración y desarrollo que las descritas para alumnado con discapacidad.

Como puede comprobarse, la realización de estas Adaptaciones Curriculares pasan por la necesidad de colaboración o intervención de una **figura desconocida e inexistente en los Conservatorios** de danza: **el Orientador/a**. Este profesional es el encargado de realizar la evaluación psicopedagógica, imprescindible para comprobar la pertinencia o no de la adaptación, así como de colaborar en la elaboración del documento de la Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).

Los Conservatorios de Danza, como centros educativos y formativos que son, **debieran contar con** la presencia de un equipo o **Departamento de Orientación**, que no sólo colaboraran en estos aspectos, sino que también pudieran asesorar y orientar a nuestro alumnado y profesorado. Para paliar esta ausencia, se podría en última instancia, solicitar la intervención de un profesional no adscrito al centro, sin embargo no es un procedimiento habitual.

La carencia de determinados recursos materiales necesarios para llevar a cabo ACIs, se puede solventar realizando el siguiente procedimiento:

- 1º. Delimitar los recursos de los que se dispone y los no disponibles.
- 2º. El director/a planteará a la Inspección la propuesta de necesidades acompañadas de los informes pertinentes.
- 3º. La Inspección adoptará las medidas oportunas.

La posibilidad de realizar estas **adaptaciones curriculares significativas en danza**, **permitiría atender a** aquellos alumnos/as con necesidades educativas específicas, entre ellos los **alumnos/as discapacitados**, así como llevar adelante planes de integración de este tipo de alumnado en la marcha general del centro, de manera que pudieran alcanzar las competencias profesionales recogidas en el nivel correspondiente.

Tal y como dice el artículo 3 de la Orden de 25 de Julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado, las actuaciones en materia de atención a la diversidad del alumnado debe mantener una continuidad entre cursos, ciclos y etapas, por lo que será necesaria una **coordinación entre los niveles** que la conforman.

Atendiendo al **Decreto 143/2002 de 14 de mayo**, la **escolarización** en los centros ordinarios se podrá organizar:

1. En un grupo ordinario **a tiempo completo**.
2. En un grupo ordinario con **apoyos en períodos variables**.
3. En un **aula de educación especial**.

Siempre se realizará sin que suponga **discriminación o exclusión** del alumnado con discapacidad. Para ello, la Orden de 25 de Julio de 2008 establece que se adopten las siguientes medidas:

1. Agrupamientos flexibles.
2. Desdoblamientos de grupos en las materias instrumentales.
3. Apoyos en grupos ordinarios mediante un segundo profesor.

4. Modelo flexible de horario lectivo semanal.

Cuando las necesidades educativas sean permanentes y asociadas a condiciones personales que **no puedan ser satisfechas en régimen de integración**, la escolarización del alumno/a se realizará en **centros específicos** de educación especial.

En ámbitos educativos diferentes a la danza, el campo de la educación especial está más desarrollado existiendo incluso **especialidades docentes** que abordan el trabajo específico con este tipo de alumnado. **En los Conservatorios** elementales y profesionales **de danza**, la formación de bailarines se ha concebido (hasta la fecha) para alumnos/as carentes de discapacidad física, psíquica o sensorial, con lo cual la adaptación de estos estudios a alumnos/as en silla de ruedas o ciegos por ejemplo, supone todo un **reto** que de entrada pasa por una **cualificación y reciclaje de los profesores/as** de danza. Esta cualificación permitiría adquirir el compromiso necesario para asumir las tareas que permitan la correcta integración.

Este **compromiso** debe **ser asumido** también por las **Administraciones Educativas** en todos aquellos aspectos que a ellas les competa (capacitación de docentes, creación de puestos de trabajo especializados, normas de provisión de dichos puestos, equipamiento técnico específico, impulsión de la elaboración de materiales didácticos adaptados, provisión de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación en los centros que así lo requieran, etc).

El **profesorado en activo** puede **suplir** parcialmente sus **carencias formativas** en este campo, **a través de** las diferentes modalidades de **formación permanente** que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha anualmente, para atender a la demanda efectuada por los centros docentes. Sin embargo, **en los Estudios Superiores de Danza en la especialidad de Pedagogía de la Danza, se hace necesaria la formación de nuevos profesionales** que incluyan en sus planes de estudios asignaturas relacionadas con el conocimiento de los distintos tipos de discapacidad, con la formación en métodos y estrategias educativas y organizativas para atender a este tipo de alumnado, con el conocimiento de recursos tecnológicos especializados y el estudio de sistemas alternativos de comunicación.

Por último, el hecho de que los estudios de danza en los Conservatorios elementales y profesionales de danza no sean obligatorios y que preparen al alumnado para el ejercicio profesional como bailarines buscando el virtuosismo técnico, nos hace considerar el **paralelismo existente**

con los deportistas olímpicos y paralímpicos, donde todos tienen cabida, discapacitados o no, pero en espacios y momentos diferentes.



¿Podría ésto hacernos pensar que la formación de los alumnos/as discapacitados en los Conservatorios de danza, pasa por la necesidad de creación de un nuevo currículum propio y adaptado, de aplicación en espacios y momentos diferentes, a fin de capacitarlos para su futuro ejercicio profesional como bailarines?. Una respuesta afirmativa a esta pregunta pondría de manifiesto un **pensamiento discriminatorio**, pues la competición deportiva precisamente destaca las diferencias, no pretende la

***1** integración educativa. Las limitaciones educativas deben venir derivadas de las propias capacidades individuales y no establecidas desde la segregación en los centros.

¿Es posible un Conservatorio elemental y profesional de Danza en el que convivan la integración de las diferencias con una formación de calidad que proporcione cualificación profesional e inserción en el mundo

*1: <http://rehabilitacionymedicinafisica.blogspot.com/2008/12/el-baile-y-las-personas-con.html>



laboral como bailarín?. A eso vamos, pero ¿en eso estamos?. Una cosa es evidente, la **diversidad funcional en los Conservatorios de Danza es una realidad inminente.**

BIBLIOGRAFIA

- Consejería de Educación y Ciencia (1992): *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Sevilla. Edita Junta de Andalucía.
- Decreto 16/2009 de 20 de enero por el que se establece la Ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de Danza en Andalucía.
- Decreto 240/2007 de 4 de septiembre por el que se establece la Ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (Boja nº 58, 18 mayo 2002).
- Jaldón, E (2004): Proceso a seguir en la elaboración de una adaptación curricular significativa. *En Revista digital de investigación y educación nº 8* . Obtenido el 15 de Marzo del 2009 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n8/Aci.PDF
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. LOE.
- Ley 17/2007 de 10 de Diciembre, de educación en Andalucía. LEA
- Orden de 13 de julio de 1994 por la que se regula el procedimiento, diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma. (Boja nº 126 de 10 de Agosto de 1994).
- Orden de 25 de Julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.



Grupo Albatros:

Una experiencia artística con niños y niñas con diversidad funcional

Por MARIA DEL CARMEN ARAGÚ CRUZ,

Profesora Conservatorio Superior de Danza de Málaga,

NURIA ARAGÚ CRUZ,

Profesora del Conservatorio Profesional de Música “Manuel Carra”,

MARINA BARRIENTOS BÁEZ, Profesora Conservatorio Superior de Danza de Málaga,

FRANCISCO MIGUEL HARO SÁNCHEZ, Profesor de la Banda Municipal de Málaga, Y

MARÍA SÁNCHEZ IZQUIERDO, Profesora de Danza Española

... Porque el arte es Vida, éste debe estar en todas partes...

El grupo Albatros supone el encuentro con la potencialidad humana y emotiva.

A través de este proyecto formamos capacidades dentro de la enorme diversidad de funciones del ser humano y como herramientas se utilizan la danza, la música y el teatro.

El grupo lo formamos profesores y profesoras que trabajamos en el campo de las Enseñanzas Artísticas (Conservatorios de Danza, Música y Arte Dramático) y todos compartimos esta experiencia con el grupo de alumnos/as, hermanos/as, madres y padres.

Albatros es fe en las potencialidades humanas, es fijar la atención en lo que merece la pena, es certeza en lo que podemos sentir, explorar en nosotros mismos y hacia los demás, desde las inteligencias múltiples que hemos trabajado en el grupo poniendo el corazón en reconocer de una manera especial al individuo que se hace canal de comunicación, del gozo de sentir que somos una expresión del arte.

Tener una experiencia artística con niños y niñas con diversidad funcional significa concebir el arte como un medio de comunicación que pueda abarcar a toda la sociedad. Partimos del conocimiento de que las enseñanzas artísticas son el eje de nuestro sistema educativo y acercar las artes escénicas (danza, música, teatro...) a alumnos/as con diversidad funcional permitiría que un sector de la sociedad que no podía disfrutar de las artes escénicas desde el ámbito educativo, pueda hacerlo porque lo conozca y le guste.

El artista trabaja “liberando”. Viendo dentro de cada alumno/a lo mejor de él, lo que es especial, lo que puede aportar al grupo, a la sociedad.

Este es su arte como educador, descubrir a través del estímulo, la motivación, la ilusión, el optimismo, la alegría, pero sobre todo a través de oportunidades que permitan desarrollar a la persona humana.

El artista es un humanista que logra sacar de cada alumno/a el genio creador que posee en su interior, aportándole lo que necesita para completar su persona.

Este pensamiento creativo y reflexivo permite participar en procesos de cooperación e interacción que ayudan a desarrollar la creatividad y a través de ella a resolver los problemas que puedan surgir.

La experiencia se ha desarrollado gracias a las aulas que el Ateneo de Música y Danza el pasado curso y Danza & Co. en el actual nos cede de forma altruista. La educación es voluntad de servicio social. El futuro depende de lo que ofrezcamos a través de ella, y el arte sigue siendo la mejor herramienta.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Rebollo, J.A. (1993). *La Curación por la Música*. Madrid: Libsa.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata
- Fubini, E. (1998). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Jay Grout, D. (1988). *Historia de la música occidental, 1*. Madrid: Alianza Música.
- Roldán Samiñan, R. (1993). *Formas Musicales*. Málaga: Ediciones Seyer.
- VV.AA. (1989). *Enciclopedia "Los Grandes Compositores"*. Barcelona: Salvat S.A. de Ediciones.
- Zamacois, J. (1982). *Curso de Formas Musicales*. Madrid: Editorial Labor.

<http://www.esmas.com/mujer/saludable/alternativas/327058.html>

<http://www.musicoterapia.com.mx/>

<http://www.musicoterapianorte.com.ar/>

<http://www.musicoterapiaonline.cl/>

<http://www.musicoterapia.com.ar/>

<http://www.elmistico.com.ar/musicoterapia.htm>



Cesc Gelabert

Reflexiones sobre Cesc Gelabert: 1973-1985

Por MARIA MONTSERRAT FRANCO PÉREZ

Profesora de Danza Clásica del Conservatorio Profesional de Danza “Reina Sofía” de Granada.

Tomando como punto de partida un artículo anterior: “Cesc Gelabert: Intérprete-Coreógrafo” que se publicó en el nº2 (Julio 2006) de la revista Danzaratte, surge esta reflexión y breve análisis sobre la primera etapa de la trayectoria artística del Coreógrafo Catalán Cesc Gelabert, en su periodo anterior a la creación de la Compañía Gelabert-Azzopardi.

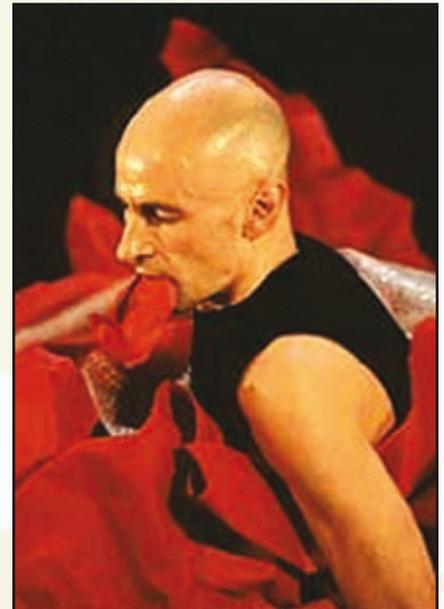
Importante tener muy presente que el inicio de la carrera profesional de este artista se da en un momento donde el contexto histórico, político y social de España está en una etapa de transformación, quizás por esta razón, es más admirable la firmeza y solidez con la que este bailarín-coreógrafo ha desarrollado su carrera.

INTÉRPRETE-COREÓGRAFO-AUTODIDACTA-VISIONARIO

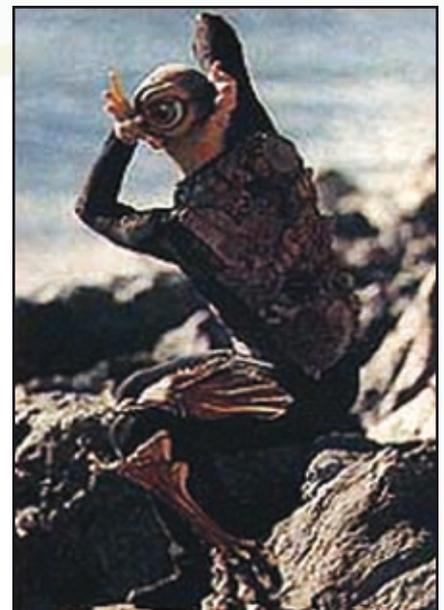
Introducción:

Hasta los años 70 España permaneció ajena a todas las manifestaciones de danza que se estaban dando en Europa y en EE.UU., pero en esta década una serie de jóvenes, de diferentes puntos geográficos de la península, deciden atravesar sus fronteras para conocer aquello que denominaban danza contemporánea. Bailarines y creadores de una gran diversidad, marcharon para conocer otros lugares y ver lo que sucedía más allá. Una ciudad muy importante en estos comienzos va a ser Barcelona, allí un personaje fundamental de esta época, la bailarina catalana Anna Maleras entra en contacto con la danza jazz y contemporánea e introduce las nuevas técnicas en Barcelona. En esta ciudad, existía el Instituto del Teatro, pero en estos momentos no se supo producir un enlace entre lo que había y lo que estaba llegando. Pioneros como Anna Maleras, tenían muy poca información que ofrecer, pero lo hicieron con tal entusiasmo, que sembraron en sus discípulos la semilla para convertirse en continuadores que buscaron completar su formación donde estaban las fuentes originales.

Partiendo de estos inicios, Francisco Gelabert Usle, actualmente uno de los coreógrafos más importante de la danza contemporánea española, observando su trayectoria podría ser definido como autodidacta. En 1969 comienza sus estudios de danza con Anna Maleras. En 1972 comenzó a representar sus primeras coreografías, **Formes, Tangos,...** Abandona el grupo de la citada pionera trabajando en solitario o con otros artistas como Toni Gelabert, Frederic Amat, Lewin-Richter, Rafael Subirachs... Su formación en danza la compaginará a partir de 1971 con los estudios de arquitectura (su mente de arquitecto está muy patente en el desarrollo de sus composiciones coreográficas), tras esto se marcha a trabajar y estudiar a Nueva York durante dos años. Cuando regresa de nuevo a su ciudad natal continuará con la creación de obras en solitario.



© Ros Ribas (*Suspiros de España*)



© Ros Ribas (*Bujaraloz*)



En estos momentos es cuando comienza a trabajar con la bailarina-coreógrafa inglesa Lydia Azzopardi, ambos presentarán entre 1980-1985 en Francia, Alemania, Inglaterra, Nueva York,... coreografías en las que trabajarán juntos. Esto será el germen de lo que actualmente es una compañía estable y consolidada **Gelabert-Azzopardi**.

El Comienzo:

Teniendo presente que Cesc Gelabert inicia sus estudios de danza en un momento en el que se están introduciendo en España, levemente, unas pinceladas sobre las distintas técnicas de la Danza Moderna y Contemporánea, es importante observar los puntos de mira y objetivos que este joven intérprete tenía en mente: Entre las vías que barajó para poder marcharse a Nueva York estuvo la solicitud de una beca a la Fundación Juan March, estas eran unas becas para artes plásticas, que parecían más flexibles y abiertas, ante la carencia de ayudas para danza. Con o sin ella, como fue el caso, estuvo viviendo y trabajando en Nueva York desde 1978. Aquí presentó varios de sus trabajos, creó dos obras nuevas una en solitario y otra con un grupo de artistas. Mostró en el Teatro Kitche **Mi viejo traje de pana**, el éxito que obtuvo la misma, le favoreció para formar parte de la comunidad de danza de Nueva York.

En las reflexiones que Cesc Gelabert nos muestra que se planteó ante su viaje a Nueva York, quedan recogidas en el texto de García y Rom (1990):

Debo encontrar un punto de referencia dentro de esa red de influencia, realizar una medida de mí mismo y de mi entorno. Es algo que solo puedo realizar yendo al foco, a New York concretamente. No lo puedo dilatar; pues es algo que en estos momentos percibo y por tanto debilita, imposibilita, mi acción.

Debo poder andar; lo más libremente posible, por las calles de New York, los teatros, los grupos; debo estudiar con nuevos profesores las técnicas que conozco y las que desconozco... (p. 52)

Sus primeros “solos”:

Antes de su viaje, el primer solo del que existe documentación, así está registrado en las fuentes consultadas, es **Acció 0** (1973), con el que inicia su trayectoria independiente, realizada fuera del grupo de Anna Maleras y en colaboración con artistas escénicos: A.Lewin Richter y F.Amat; además es innovadora. El espacio donde se realiza no es un escenario convencional, feria de exposiciones. C.Gelabert parece considerar que con esta obra inicia profesionalmente toda su trayectoria artística.

La siguiente de la que hay documentos que verifican que fue creada para un solo bailarín es de 1976 **Entre la dispersió i la coherència**, cuya característica principal es que era realizada en silencio a pesar de tener una música para ella de Bela Bartok, interpretada por C.Gelabert sobre la pieza musical para la que estaba coreografiada.

Otra de las creaciones para un solo bailarín en estos años de experimentación fue una obra que en origen se coreografió para siete bailarines y al año siguiente, 1978, en el que Gelabert marcha a los EEUU., es de nuevo compuesta para un solo bailarín, **Ver-estiu-autumne-hivern 2**, obra que partiendo de la anterior, en la cual estuvieron ensayando durante un año entero en un proceso muy duro y sin cobrar, prácticamente nada, fue para alguno de sus intérpretes la primera experiencia escénica; tomando como punto de partida este proceso la coreografía para interpretarla en solitario.



Encontrándose en América, coreografiará e interpretará una obra que lo introducirá en la comunidad activa neoyorkina **Mi viejo traje de pana**, ya citada anteriormente. Estrenada el 5 de Diciembre de 1979 en el espacio The kitchen en Nueva York, fue muy bien aceptada por el entorno de la danza neoyorkina, obtuvo buenas críticas en el “Soho News” y en el “New York Times”. Pieza sencilla con una gran parte de improvisación. Durante este periodo de formación en Nueva York otro de los solos que allí interpretará fue **Creative research performance**, una de las improvisaciones que Cesc Gelabert realizó durante el tiempo que estuvo allí; lo interesante de estas improvisaciones son los intercambios de opiniones y trabajos que realizó con los artistas que en este momento trabajaban en aquel lugar.

Antes de regresar a España Gelabert crea dos obras más, estrenadas allí, **El Retrat**, sobre la cual no se ha encontrado ninguna documentación que de datos de su creación y repercusión y **Cesc and dancers**, realizada después de tres años, de trabajos en solitario, para un grupo de bailarines, siete; con ella inicia la colaboración con uno de sus grandes compañeros en su trayectoria artística, Carles Santos.

Regreso a España:

Este intérprete decide regresar a España porque aunque está inmerso en la cultura de la danza de la ciudad de Nueva York, no puede aceptar algunos de los conceptos post-modernistas de la misma. Cuando vuelve a su ciudad natal en 1980 comienza a trabajar con la bailarina y coreógrafa Lydia Azzopardi. El inicio del trabajo le llevó a concretar mucho más los movimientos en forma y tiempo, quitando el protagonismo que él daba al sentimiento y la improvisación.

Tras esta toma de contacto con España vendrían **knosos**, 1982 y **Alhambra**, 1983, C. Gelabert dice en algunas fuentes que en estas obras apareció su interés por la geométrica, pero en las que hay, aún, mucho sentimiento y falta perspectiva; formalmente son demasiado “naif”, aún demasiado sencillas, simples, pero con mucha vida interior.

Composiciones también estrenadas durante estos años fueron: **Joyería** (1981), **Capvespre en el Terrat** (1981), **La Dansa d'un guerrer imaginari** (1982), **Mariposa de obsidiana** (1982), **Burjaraloz** (1982),...

En 1983 recibe el **Premio Nacional de Dansa de Catalunya**, primera valoración de su labor como profesional de la Danza, en España y en su comunidad natal.

Los dos años precedentes a la creación de la compañía **Gelabert-Azzopardi**, crea las siguientes obras: para cine, televisión, ópera y por supuesto para danza. Entre 1984-85 coreografió para el cine la obra **Museu d'ombres**; televisión **Planeta imaginari**; teatro: **Freaks, Salomé**. C. Gelabert ha sido y es un coreógrafo que ha trabajado bastante en el género de la ópera, dentro del mismo están: **La Vera Storia y Salomé**.

Por último antes de mencionar las obras propiamente dichas del género de la danza que compuso durante 1984-85, hay que tener presente que trabajó para dos géneros más, el video y “efimers”, para video: **Akeronte Street, Trip-ti-co, La nave...**; para “efimers”: **Una setmana d'improvitsacions, Arlequi...** Para danza, en estos años decisivos previos a la creación de la compañía que actualmente dirige, coreografió las piezas: **Possible Dreams, Cogida y Suspiros de España**

Reflexión:

Finalmente, tras la breve y rápida relación de la trayectoria y de las obras creadas por este coreógrafo en la primera etapa de su carrera profesional (1973-1985), que como el mismo ha comentado en algunas ocasiones: la considera obras sencillas, simples, pero con mucho sentimiento y falta de perspectiva. Se considera que él y



parte de su creación se han convertido en un referente para los intérpretes y coreógrafos actuales. Ya que C. Gelabert ha demostrado que se adelantó a su época en su pensamiento, adquisición de sus conocimientos, estructuración de su trabajo y en la evolución de su técnica, entre otros muchos aspectos. Forjando junto a otros, tal vez sin pretenderlo, el germen de la Danza Moderna y Contemporánea en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad Carles, A. (2004). *Hª del Ballet y de la Danza Moderna*. Madrid: Alianza.
- Baril, J. (1992). *La Danza Moderna*. Barcelona: Editorial Paidós, Técnicas y Lenguajes Corporales.
- García Ferrer, J.M. & Rom, M. (1990). *Cesc Gelabert*. Barcelona: Edita Comissió Cultura.Cine-Club Associació Enginyers Industrials de Catalunya.
- Sociedad General de Autores y Editores. *Danza Contemporánea en España*. (Video)
- Canal Dansa: Ministerio de Cultura INAEM.

<http://www.gelabertazzopardi.com/>



Degas y sus bailarinas

Por MARINA BARRIENTOS BÁEZ

Titulada en danza contemporánea y danza clásica. Profesora de danza contemporánea en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

INTRODUCCIÓN

Ningún pintor de la generación de Degas supo pintar a la mujer mejor que él. Y ello pese a que nunca se casó, ni se le conoció ninguna amante. “Está el amor, y está la obra. Y sólo tengo un corazón”. Sin embargo, Degas recurría a numerosas modelos, a las que hacía desnudarse por completo en su taller. Pero su actitud no tenía nada de ambigua, al contrario que todos sus demás camaradas, que a lo largo de sus vidas a menudo mantuvieron relaciones con mujeres “fáciles”. Él tenía fama de ser amable con ellas, sin más. En la segunda mitad de su vida incluso llegó a escoger sistemáticamente muchachas muy jóvenes, como para sentirse protegido por la diferencia de edad. Durante un tiempo intimó con la artista norteamericana Mary Cassatt. Como le hacían bromas a ese respecto, dijo lo siguiente: “Me habría casado con ella, pero nunca podría haber hecho el amor con ella”. En definitiva, la única persona que le acompañó regularmente fue Zoé, su vieja ama de llaves.

A Degas le fascinaban las bailarinas. Sus posturas graciosas o sus gestos de cansancio le inspiraron muchos cuadros, todos ellos marcados por la búsqueda de la autenticidad. “El mismo tema hay que rehacerlo una y mil veces. En arte, nada debe parecer un accidente, ni siquiera el movimiento”, explicaba a quienes se sorprendían por su obsesión. Con 35 años, Degas acomete por primera vez el que iba a ser durante mucho tiempo su tema predilecto: el ballet. La orquesta de la Ópera es el primer intento de representación de un ballet. En obras posteriores, la orquesta se irá difuminando poco a poco para dejar el campo enteramente libre a las bailarinas.

Degas tuvo la suerte de vivir en un entorno favorable. Su padre, Auguste Degas, hizo cuanto pudo para alentar la vocación precoz de su hijo. Por mediación del coleccionista Valpinçon, le buscó un excelente profesor, Louis Lamothe, de formación clásica. Llegó incluso a costearle un viaje de estudios a Italia en 1856.

Inevitablemente, todos los miembros de la familia posaron para el joven pintor. Y cuando éste no podía contar con ellos, se tomaba a sí mismo de modelo, escrutando su rostro en el espejo como si se tratara de un extraño. En la década de 1860, Degas realizó quince autorretratos, casi todos ellos de medio busto. ¡En diez años se pintaría a sí mismo veintiuna veces! Con ello, conseguía dar de sí mismo una imagen que responde totalmente a la realidad, a juzgar por el testimonio de su amigo Paul Jean-Marie Lafond: “Degas era más bajo que alto, con una cabeza poderosa, aspecto socarrón, frente alta, ancha, abombada, cubierta por cabellos castaños y sedosos, ojos vivos, maliciosos, inquisidores, hundidos bajo una gran arcada superciliar en forma de acento circunflejo, nariz un tanto respingona, con ventanas abiertas, boca fina y medio oculta por una barba corta”.

Degas era un agudo observador, dotado de una gran sensibilidad mímica. De este aspecto de su personalidad es ilustrativo el testimonio de Valéry, quien nos habla de un Degas solitario y sombrío que, no sabiendo qué hacer con sus veladas, vaga por la ciudad en busca de situaciones que observar. Llega a la parada del tranvía o del ómnibus y monta en él. Desde allí se deja conducir hasta el final de la línea y luego, de nuevo, de allí a su casa. Un día, Degas relata a Valéry una observación hecha casualmente en un medio de transporte: “Me dijo que una mujer había ido a sentarse no lejos de él y que él había notado su preocupación por estar bien sentada y bien *ajustada*. Se pasó la mano por el vestido, alisando las arrugas (...); se estiró bien los guantes en las manos, los abrochó con cuidado, se pasó la lengua por los labios mordiéndoselos un poco, se acomodó dentro del vestido para estar fresca y a gusto en la tibia lencería. Al final se levantó el velo, tras haberse apretado ligeramente la punta de la nariz, se colocó en su sitio un rizo con gesto rápido y, no sin haber comprobado con



una ojeada el contenido del bolsito, concluyó al parecer esta serie de operaciones asumiendo el aspecto de una persona que ha culminado su obra o que, habiendo hecho todo lo humanamente posible antes de emprender algo, tiene la conciencia tranquila y se pone en manos de Dios.”

Sobre “El pintor de bailarinas”, Edgar Degas

El 12 de diciembre de 2008, acompañada de un grupo de alumnas, nos desplazamos a Madrid para ver la exposición que sobre *Degas: El proceso de la creación*, organizó la Fundación Mapfre. Aquella visita me animó a recordar tan luminosa personalidad, que fue quien mejor captó el encanto de las bailarinas vestidas con sus bellos y coloridos tutús.

Edgar Hilaire German Degas, que más tarde modificaría su apellido, nace en París el 19 de julio de 1834; es el primero de cinco hijos. Su padre, René Auguste de Gas, banquero y gran burgués, nació en Nápoles, y su madre Célestine Musson, en Nueva Orleans. Su abuelo paterno, Hilaire Degas, fue negociante de cereales en París, y tuvo que refugiarse en Nápoles durante la Revolución francesa. En la época del Terror figuró en la lista de sospechosos por haber estado prometido con una de las famosas “jóvenes vírgenes de Verdún”, ejecutadas por haber traicionado a Francia en beneficio de Prusia en 1792. Se hizo banquero, ganó una fortuna y se casó con una joven de la nobleza genovesa, Giovanna Aurora Freppa, con la que tuvo diez hijos, uno de los cuales fue Auguste, padre del artista.



En 1845, Degas, con 11 años, ingresa en el conocido liceo Louis-le-Grand para realizar sus estudios clásicos. Su madre fallecería dos años después.

Después del liceo se matricula en la facultad de Derecho y obtiene la licenciatura el 27 de marzo de 1853, más para satisfacer los deseos paternos que por disposición natural. Pocos días después de concluir los estudios obtiene el permiso para realizar copias en el Louvre.

Su padre, un hombre “dulce, distinguido, bondadoso, sensible y, sobre todo, apasionado por la música y la pintura”, tendrá que sacar adelante a sus cinco hijos. Fue un padre que siempre se mostró comprensivo y sinceramente interesado por el trabajo de su hijo, al que reconoció y alabó el talento.

En 1854, aconsejado por Ingres, al que había consultado a través del amigo común Valpinçon, Degas pasó al estudio de Louis Lamothe quien le enseñó dibujo.

El 17 de julio de 1856 Degas desembarca en Nápoles, donde es huésped de su abuelo paterno, René-Hilaire, del cual hace un espléndido retrato. Desde Nápoles marcha a Roma y allí permanece casi dos años; después, a partir de agosto de 1859, estará en Florencia. Entretanto hace algunos breves viajes a Perugia, Orvieto y Asís, donde, ante la decoración de Giotto de la basílica San Francesco, anota: “Nunca me he sentido tan conmovido, no me quedaré aquí, tengo los ojos llenos de lágrimas”.

Pasados muchos años, Degas dirá a todo el que le pida consejos sobre arte: “Hay que copiar y volver a copiar a los maestros, y sólo después de haber demostrado ser un buen copista será razonable permitirse pintar un rábano del natural”.

Hasta 1860 realiza más de setecientos dibujos de obras de arte, particularmente siguiendo obras del



renacimiento cuatrocentista italiano y del neoclasicismo francés.

A la edad de 35 años, Degás acomete por primera vez el que iba a ser durante mucho tiempo su tema predilecto: el ballet. El tema de las bailarinas es introducido por primera vez en un cuadro de 1868 titulado *La orquesta de la Ópera*, que retrata a los músicos del teatro y sobre la masa oscura de la orquesta se dejan entrever, en la parte superior, un movimiento de ballet; surgen por fin las primeras piernas de bailarina, los primeros tutús de la obra de Degás.

La Escuela de baile en la Ópera. Se trata de una de las primeras obras de Degás totalmente concentrada en las figuras de las bailarinas. En el espacio libre central, el pintor fija a la bailarina en el instante que precede al movimiento, dejando imaginar el desarrollo de su gesto; el movimiento de las bailarinas que se ejercitan destaca por contraste con el grupo de personas inmóviles que rodean al maestro de baile. La desconcertante silla en primer plano, bruscamente cortada, sugiere que la realidad se prolonga fuera del marco. El deslumbrante juego de piernas bajo los vaporosos tutús confiere a la composición ritmo, según una misteriosa y armónica geometría gestual. Cada bailarina tiene un espacio propio en el que desarrolla su secuencia de danza, en una armonía de conjunto perfectamente orquestada.

La clase de danza. Degás agrupa a más de veinte bailarinas con sus madres, que las observan o consuelan, alrededor de Jules Perrot con su inmenso bastón, a quien introdujo posteriormente. Los ensayos ante el famoso profesor de danza tienen lugar en las salas de la vieja Ópera de la Rue Peletier, ya desaparecida, por un incendio. Pese al contexto escénico, las danzarinas pueden captarse individualmente. Mientras que unas se arreglan la cinta que llevan al cuello o el peinado, otra está sentada sobre el clave y se rasca la espalda.

La lección de ballet. Resume lo que caracteriza el arte de Degás: el movimiento y su duplicación abismal, el vacío y el corte fragmentario de las figuras, y todo ello en una constelación dirigida por un extraordinario cálculo de composición. Se trata, ante todo, de la clara división diagonal del cuadro, mediante la cual el profesor Jules Perrot, las bailarinas que descansan y la madre se contraponen a las tres bailarinas. La madre, con su vestido de flores y el sombrero de paja, no se interesa por la clase; lee el periódico “Le Petit Journal”.

Pero no se trata de una sencilla contraposición de lo cotidiano y la danza, pues en la pared del fondo no hay ninguna ventana que abra la vista a París, sino un espejo que recoge la mirada. Y sólo si se observa con detenimiento, reconocemos otra pierna detrás de la pierna de apoyo de la bailarina del primer plano, se pone de manifiesto que la bailarina del fondo en el “pas de trois” no sólo está reflejada en el espejo. Pero el espejo refleja una ventana invisible para nosotros, a cuya derecha se encuentran las bailarinas del primer plano. De este modo, la mirada que se dirige a las danzarinas del fondo supera primeramente el vacío del espacio, para retornar a través del espejo a un París que se encuentra fuera de los límites del cuadro. El maravilloso cuadro opera abiertamente con el contraste entre ver y no ver; es una ironía típica de Degás el que a una vista que es capaz de superar los límites del cuadro oponga la limitación de la mirada por la lectura (la madre que lee).

Ensayo de ballet en el escenario. La gracia, el refinamiento, los velos de los trajes de escena, las transparencias, los blancos, el mórbido ondear de manos y piernas, todo esto contribuye en las bailarinas de Degás a preparar la espera del momento mágico de la ejecución del ballet. Lo fantástico y lo real, lo armónico y lo inarmónico son elementos que coadyuvan a hacer extraordinario este lienzo, tal vez el cuadro de bailarinas más sugestivo que haya pintado Degás. El escenario está encuadrado desde arriba, envuelto en una luz rasante que congela los vestidos blancos de las danzarinas y las carnaciones de los rostros y de los miembros. En la zona de bastidores, el espacio vuelve a la sombra, mientras que en el primer plano vive irradiado por un resplandor clarísimo, acentuado por la curva del escenario, que delimita el confín con la orquesta.

Foyer de la Ópera. Presenta, en una gran sala, a diez bailarinas en el momento de pasar el examen. El



profesor, y más tarde “maître de ballet” de la Ópera, Louis François Mérante, da – con su traje blanco – indicaciones que han de obedecer las bailarinas. Las que no están ocupándose de sus movimientos se concentran en la que se está examinando, las del fondo siguen con sus estiramientos. A la gracilidad de las bailarinas, Degas opone los gestos relajados y casi sin gracia de quienes esperan. Ensayo de ballet en escena. Degas se centra en la atmósfera de la escena. La deslumbrante iluminación de la rampa contrasta fuertemente con las variadas sombras de la oscura escena en el fondo, pues Degas cree que “el encanto está en no mostrar la fuente de luz sino el efecto de la luz.” Quizá el claroscuro hace aquí conscientemente alusión a la nueva forma de la fotografía. El galán sentado como un jinete sobre la silla se convierte en frente lejano del observador de un cuadro en el que, junto a una luz singular, el vacío inusual del teatro produce un estado de ánimo lúgubre.

La estrella. Degas muestra a la *primera bailarina* en un “solo” sobre un escenario vacío. Entre bastidores hay otras bailarinas y un hombre; pero éstos sólo pueden verse parcialmente. El cuadro sorprende a la bailarina en el momento de un movimiento complicado, en un arabesco recién ejecutado, caracterizado con suma precisión mediante la pierna de apoyo alargada, el gesto de los brazos graciosamente extendidos, el movimiento del tronco y la inclinación simultánea de la cabeza. La impresión de fugacidad del movimiento del baile queda adicionalmente subrayada por el tutú bañado en luz y flores y por los extremos ondeantes de la cinta negra de terciopelo que lleva al cuello. Vemos el escenario desde una perspectiva muy oblicua, como si estuviésemos sentados en un palco del proscenio. El margen anterior del escenario no se ve; el motivo central, la bailarina, está fuertemente desplazado a la derecha, de modo que el suelo vacío del escenario ocupa la mayor parte de la superficie del cuadro. La disposición asimétrica y descentrada del cuadro, sobre todo la posición de la bailarina sobre la superficie del cuadro, reafirman la impresión de lo casual y transitorio. Pero el movimiento se convierte repentinamente en una extraña inmovilidad. Precisamente la sublimación del movimiento figurado en un motivo de momentaneidad absoluta produce, para el observador, la interrupción de la experiencia del movimiento. La posición de la bailarina no conoce ni avance ni retroceso; en cierto modo está suspendida de hilos invisibles y, si se cortaran éstos, caería al suelo, pues la bailarina no tiene ningún punto de apoyo sobre el suelo del escenario que, por su parte, tiene algo de abismal por la perspectiva inclinada. Degas muestra el movimiento no como un fenómeno continuado, sino que lo recoge en un momento extraído de él y acentuado. La bailarina es la única figura del cuadro que se puede ver completamente, pero por el movimiento da una sensación igualmente fragmentaria. La vista oblicua del cuadro hace invisible la pierna izquierda de la bailarina, balanceándose extendida en el arabesco, y hace que tiemble sobre la pierna de apoyo como una flor sobre el tallo.

La *Pequeña bailarina de catorce años*, es la única escultura de Degas que se exhibió en vida del autor y se expuso en una vitrina de cristal en la sexta Exposición de los Impresionistas de 1881, donde su extraordinario realismo causó enorme sensación. Es una estatuilla en bronce, parcialmente policromada, con falda de tul y cinta de satén. Tiene una altura de 99,1 cm.



El *Gran arabesco*, es otra conocida figura en bronce modelada por Degas. Demuestra, como una de las poses más características del ballet clásico, la importancia para la danza del centro de gravedad y del contrapeso. Degas traduce plásticamente el movimiento en el momento entre la sobreextensión tensa y el derrumbamiento latente. Frente a Georges Jeannot, se queja de la figura: “Usted no creerá lo que me ha costado esa máquina: investigaciones e ira; sobre todo el equilibrio es difícil de conseguir.” La estatuilla tiene una altura de 44 cm.



A MODO DE CONCLUSIÓN

A la edad de 35 años, Degas acomete por primera vez el que iba a ser durante mucho tiempo su tema predilecto: el ballet. “La orquesta de la Ópera”.

Degas no pasa de ningún modo por alto el trabajo al que se debe la ingravidez del baile. En sus cuadros presenta sin tapujos la dureza de los exámenes de danza, con los que las aspirantes buscan una pequeña ascensión social o de las capas bajas, puesto que se les pagaba según el grado de formación. Degas muestra el desgaste de ese trabajo asalariado, que al final parece no costar esfuerzo; presenta los ensayos, el aburrimiento y el hastío de las bailarinas, extenuadas y cansadas, en las pausas.

Degas busca fijar lo fugaz del momento como algo valioso. Pues el ballet era, para él, “todo lo que ha quedado del movimiento de los griegos que formaba una unidad”. La estructura cronológica del momento en los cuadros de Degas tiene doble lectura, entraña ambas cosas: “el movimiento más movido” y su paralización, lo más transitorio y la rigidez absoluta. “La bailarina es sólo un pretexto para el cuadro”, dice Degas. Su arte manifiesta un mundo en el que dejan de diferenciarse la fugacidad y la construcción, lo aparente y lo real, la ficción y la desilusión.

Degas, dijo: “Un cuadro es una combinación original de líneas y tonos que se subliman mutuamente”; “No hay ningún arte menos espontáneo que el mío. Inspiración, espontaneidad y temperamento me son desconocidos. Hay que repetir el mismo tema diez, incluso cien veces. En el arte, nada debe parecerse al azar, ni siquiera el movimiento.”

Max Liebermann, quien en 1899 escribió uno de los primeros estudios sobre el arte de Degas, dijo: “Sabe componer de tal manera que no parece una composición.”

Probablemente, Degas comenzó a modelar a mediados de los años sesenta. Después de su muerte se descubren en su estudio aproximadamente 150 pequeñas esculturas. Las realizaba en tierra arcillosa, cera y plastilina. Sus trabajos escultóricos los comienza con estudios de caballos.

Las exposiciones impresionistas dominan las décadas de los años setenta y ochenta, el periodo de madurez de Degas, que desde 1874 a 1886 presentará su obra al público con regularidad.

A Degas se le incluye en el impresionismo por comodidad. A diferencia de los demás impresionistas, Degas hizo poca pintura al aire libre, aunque participó en las ocho exposiciones del grupo, con excepción de la de 1882, y nunca se consideró un integrante del movimiento, si bien frecuentó su ambiente.

Las bañistas, o las mujeres en su tocador, constituyen sin duda el tema más importante de la obra de Degas, más conocido, sin embargo, por sus representaciones de bailarinas.

Degas, aparte de un gran retratista, también alcanzó en la escultura un punto culminante de la realización de su método artístico. Se interesó por las carreras de caballos en la década de 1860, pintándolos con una notable destreza, y para “dominar” mejor los temas los modelaba. En su legado nos dejó numerosas esculturas ecuestres en bronce.

En la octava exposición impresionistas, Degas expuso diez pinturas al pastel con el título de *Suite de desnudos de mujeres bañándose, lavándose, secándose y peinándose o siendo peinadas*. El realismo de algunos de los desnudos le costó a Degas críticas virulentas. Y eso teniendo en cuenta que, salvo alguna rara excepción, en los cuadros de desnudos de Degas hay una característica en todos ellos y es que a ninguna modelo se les ve la



cara y los pechos. El cuadro *Desnudo acostado*, es uno de los escasos lienzos en que Degas muestra los dos pechos de una mujer. No menos de trescientos dibujos de desnudos en la intimidad ocupan un lugar central en la obra de los últimos veinte años.

El impresionismo fue un movimiento artístico que tuvo su origen en Francia a partir de 1872 y que transformó radicalmente el concepto de la pintura tradicional, provocando una revolución sin precedentes no sólo en cuanto a los procedimientos técnicos, sino también en la forma de entender el arte y a los artistas.

El 15 de Abril de 1874, treinta y dos pintores, entre los que destacaban Manet, Monet, Renoir, Pissarro, Degas y la americana Berthe Morisot, eligieron para esta primera exposición el estudio del famoso fotógrafo Nadar, situado en el parisino Boulevard des Capucines.

La muestra escandalizó a burgueses y críticos que la atacaron duramente. Este grupo de pintores no se llamaba a sí mismo de ninguna manera; el escritor Zola, les llamaba los “actualistas”, otros les conocían como “el grupo de Batignolles”, los “independientes” o la “banda de Manet” (ya que éste era el decano del grupo).

El término “impresionismo” se debe a Claude Monet que tituló a una de sus obras *Impression au soleil levant*.

El nombre de *impresionistas* pasaría a la historia por el comentario despectivo que hizo el crítico Louis Leroy en la revista satírica “Le charivari” al burlarse en un artículo del cuadro *Impression au soleil levant*, de Claude Monet, a quien motejó de “impresionista”. El escarnio que hizo de esta obra, incitó al autor y a sus amigos a adoptar el término, que apareció orgullosamente en el título del catálogo, *L’Impressioniste, journal d’art*, de su siguiente exposición celebrada en 1877.

Degas tenía un carácter difícil pero sabía pedir perdón a sus amigos más queridos.

En torno a 1908 se quedó tan ciego que ya no podía dibujar. Recluido en su taller, solamente salía para dar paseos por París.

En la mañana del 27 de septiembre de 1917, a la edad de 83 años, Degas fallece en París siendo enterrado en la tumba familiar del cementerio de Montmartre. Había dispuesto que, en su entierro, sólo se dijera una frase: “Amó el dibujo.”

FECHAS DE ALGUNOS DE SUS CUADROS DE BAILARINAS

- ▶ La orquesta de la Ópera (hacia 1870)
- ▶ Músicos en la orquesta (1870-71)
- ▶ Foyer de la Ópera (1872)
- ▶ En el ballet (1872)
- ▶ Escuela de baile de la Ópera de París (1872)
- ▶ Ensayo de ballet en escena (1873-1874)
- ▶ Examen de danza (1874)
- ▶ Clase de danza (1875)
- ▶ La estrella (1876-77)
- ▶ Bailarina con ramo de flores (1877)
- ▶ Bailarina saludando (1878)
- ▶ Sala de ensayo con mujer leyendo un periódico (1878).
- ▶ Pequeña bailarina de catorce años (1879-81). En bronce. 99,1 cm. de altura.
- ▶ Pausa durante una clase de baile (1880)
- ▶ La lección de ballet (1881)
- ▶ Bailarina sentada frotando su tobillo izquierdo (1881-1883)
- ▶ Danzarina extenuada (1882-85)
- ▶ Bailarinas subiendo las escaleras (1886-1890).
- ▶ Bailarinas en azul (1890)
- ▶ Bailarinas entre bastidores (1890-1895).
- ▶ Tres bailarinas rusas (1895)
- ▶ Bailarina sentada se da masaje en el pie derecho (1896).
- ▶ Tres bailarinas preparándose (1899).



BIBLIOGRAFIA

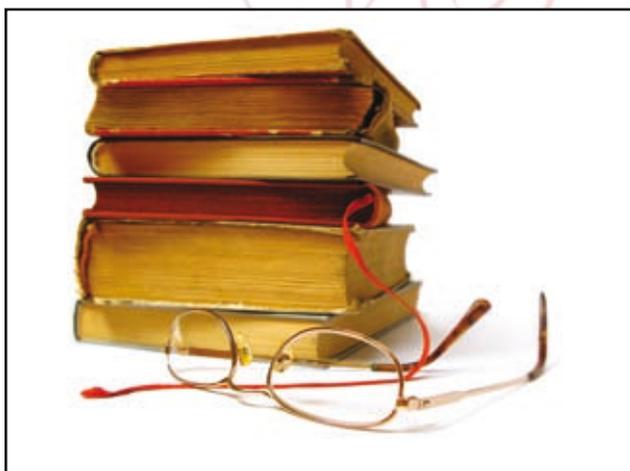
- Growe, B. (2002), *Degas*. Köln (Alemania): Editorial Taschen.
- Laurence, A. (1996). *Degas y la Pequeña Bailarina: Un cuento sobre Edgar Degas*. Barcelona: Ediciones Serres.
- Mihalic, S. (2009). *El universo de la danza de Degas*. XL Semanal, nº 1106.
- Roquebert, A. (1994). *Degas*. Madrid: Grupo Anaya.
- VV.AA. (1996). *Obras Maestras de los impresionistas*. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.
- VV.AA. (2004). *Gran Enciclopedia Universal Tomo 6*. Madrid: Biblioteca El Mundo, Espasa Calpe.
- VV.AA. (2004). *Los Grandes Genios del Arte, Degas*. Madrid: Biblioteca El Mundo.

Una realidad latente.

Problemáticas de la investigación en Historia de la Danza

Por ANTONIA AUXILIADORA BUSTOS RODRÍGUEZ

Licenciada en Pedagogía de la Danza Española
y Licenciada en Historia



La danza, como la escultura, la pintura, la música y la literatura, también tiene sus clásicos; pero así como en las otras artes, el nombre de los grandes maestros ha quedado inmortalizado con las obras que se conservan y veneran como testimonio y ejemplo de las generaciones posteriores, en la danza, cuyas obras han sido registrables, ha precisado valerse de la transmisión personal, física y alterable, de los pasos y actitudes que por su estética han merecido los honores de ingresar en los tratados. Y no tenemos otro sistema de rendirles homenaje, que divulgar sus nombres por medio de la historia y del análisis.

Es bien sabido que en el marco académico occidental la Historia de la Danza es una disciplina en clara desventaja a la Historia general y a la Historia de otras artes (literatura, artes plásticas, teatro, cine, música). Esa desventaja es evidente en los volúmenes de trabajos científicos y de investigación realizados y publicados, en cuanto a la relevancia social o académica que a ese tipo de investigaciones se le concede, en los planes de estudios, de formación de investigadores y de áreas científicas especializadas. Las dificultades se agudizan en España, donde además de no contar con una tradición significativa en el estudio científico de la danza, tampoco tenemos una licenciatura específica, ni apenas asignaturas complementarias dentro de otras titulaciones universitarias (por ejemplo en Bellas Artes). Carecemos de tradición, de formación, de debates propios, de instituciones que sostengan este ámbito de estudios. También hay un déficit de bibliotecas básicas donde poder realizar las consultas pertinentes. A cambio contamos con numerosos temas, campos de estudio, fuentes y materiales vírgenes e inéditos que esperan que algún investigador o investigadora se decida abordar su estudio.

En líneas generales podría decirse que la mayor parte de los problemas y opciones metodológicas aplicables a la Historia de la danza son semejantes a las de otras disciplinas similares. El proceso de definir un tema de investigación, plantear hipótesis, buscar referencias de fuentes, localizarlas, seleccionarlas, ordenarlas y clasificarlas, documentar, describir, analizar, interpretar, evaluar y proponer conclusiones... presentando el resultado de todo ese trabajo en un estudio y de acuerdo con las normas académicas, todo ese proceso es el mismo se trate de Historia de la Danza, Historia del Arte o Historia del teatro, cine,...

Ahora bien, como por el momento no existe un tercer ciclo centrado en la investigación sobre Danza en la Universidad española, esa introducción general a la investigación necesita la base de otros campos interdisciplinarios – filológicos, históricos, estéticos, antropológicos, etnológicos, sociológicos, de comunicación, o de musicología entre otros ejemplos-. Y, claro está, al investigador no le queda más alternativa que suplir esa falta de especialización en su propio campo a base de esforzarse en llevar a cabo numerosas lecturas críticas de trabajos realizados y publicados, en la mayor parte de los casos fuera de España y a menudo en su idioma original. A la vez, si el tema de investigación que se propone abordar se refiere a España, debe recopilar las referencias bibliográficas así como la documentación pertinente.



Sin embargo, hay algunos problemas específicos. El papel marginal que la Danza ha representado en el conjunto de investigaciones históricas incide en el escaso desarrollo de un aparato crítico propio, la falta de articulación de los campos internos y la débil teorización de la disciplina. El hecho de que la Danza haya sido históricamente un arte feminizado repercute en la información parcial que podemos obtener al respecto y por tanto señala la necesidad de buscar fuentes alternativas para conocer lo que en una primera aproximación parece invisible.

Para empezar destacaré algunos problemas específicos de la Historia de la Danza, que se derivan de la escasez de fuentes directas, el carácter interpretativo y múltiple del arte a estudiar, el hecho de que se trate de un lenguaje corporal en movimiento, y la feminización histórica de este arte.

Dado que las obras literarias, esculturas, bajorrelieves, etc. permanecen, es posible leer o contemplar obras de épocas del pasado, aún cuando la perspectiva del receptor actual sea forzosamente distinta a la de su época original. En cambio un baile histórico no es accesible directamente. La cualidad efímera del arte coreográfico es obvia. Agnes de Mille (1980) dijo metafóricamente que la danza “*está escrita en el aire*”, lo cual quiere decir que no lo está – o no lo ha estado en muchas ocasiones – sobre el papel.

El predominio de la transmisión oral en la danza occidental ha tenido consecuencias importantes:

- a) El escaso porcentaje de obras notables que el historiador puede analizar es proporcionalmente inferior al del teatro o la música, dos artes que también necesitan de la interpretación para volver a “existir”.
- b) El margen de modificación de las coreografías que por transmisión oral han llegado hasta nosotros (en este caso puede haber puntos en común con la literatura o la música transmitidas oralmente).

Si se trata de estudiar un tema anterior a mediados del siglo XX, en el mejor de los casos, a la hora de reali-

zar una investigación histórica, podremos disponer de una coreografía escrita en alguno de los diversos sistemas de notación que se han utilizado a lo largo de los últimos siglos. En este sentido es llamativa la ausencia de normalización, que marca una gran diferencia respecto a la escritura literaria o la notación musical. Muchas de las notaciones coreográficas propuestas en Occidente desde el siglo XV hasta el XX son sólo descifrables para los especialistas (y no para los bailarines) – imaginemos actores profesionales que no supieran leer o una orquesta de músicos incapaces de descifrar una partitura-, y cada uno de los sistemas implica a su vez una determinada conceptualización de la coreografía y del movimiento. En todo caso, está por hacer un repertorio internacional de materiales notados.

Otras dificultades específicas del estudio de la danza se derivan de su carácter interpretativo y múltiple. Desde el punto de vista plástico, es necesario conocer la teorización individual y colectiva del cuerpo y del movimiento en un contexto determinado, la complejidad del intérprete y su adiestramiento previo, así como el espacio en que se presenta, el vestuario, el calzado, la iluminación, el maquillaje, etc. Los elementos rítmicos y cinéticos de la danza se producen en simultaneidad con la música, una relación que aún no se ha analizado con el suficiente detalle. Parece que el carácter interpretativo y múltiple de la danza determina la dificultad de transcribir y procesar simultáneamente elementos físicos, plásticos y rítmicos. No obstante, cabe plantearse que esa dificultad no sea intrínseca a la danza, sino sencillamente carencia de la disciplina, que no ha cubierto la necesidad de establecer y desarrollar unas técnicas precisas.

Definiéndola en negativo, se ha afirmado también que la danza es un “*lenguaje no verbal*”, lo que ha impedido, retrasado o dificultado el análisis de sus campos semánticos. El hecho de que el arte coreográfico utilice el cuerpo como instrumento de trabajo ha sido durante mucho tiempo un *handicap* para el desarrollo académico de una aproximación científica. El análisis coreográfico ha de pasar necesariamente por la conceptualización del cuerpo, su colocación su relación con el espacio, el tiempo, el peso y la energía, y ha de establecer criterios para describir el movimiento, pero también debe enfrentarse a la exploración de campos y códigos semánticos en un contexto cultural determinado.

Por último, en el marco de los discursos artísticos de Occidente la danza teatral es un caso especial debido a su notable feminización. Aunque se puede realizar una matización entre la Edad Moderna y Contemporánea, mientras en el primero persiste ese predominio de mujeres intérpretes (lo que no niega que el sexo masculino no bailase), si hay un cambio notable en cuanto a lo que respecta a los maestros y coreógrafos. Mientras en la primera etapa anteriormente nombrada este espacio se dedicaba al varón (quizá porque la sociedad tenía fijado ese patrón de patriarcado), a partir de la Edad Contemporánea hay un aperturismo y las fuentes nos constatan esa grata sorpresa de las mujeres maestras y coreógrafas. En cambio las coreógrafas no empezaron a ser relevantes hasta el cambio de siglo XIX al XX, Pastora Imperio, Antonia Mercé, Encarnación López Julvez, Pilar López Julvez,...

Las fuentes escritas siempre han dejado constancia en alta medida de aquello que interesa a los grupos de poder, de lo que supuestamente se quiere perpetuar; por lo tanto omite o suprime del relato lo que considera irrelevante o amenazante para el orden establecido. Teorizar sobre el cuerpo ha sido de por sí algo subversivo y peligroso para la sociedad occidental, capitalista, dominada por hombres de raza blanca que han asociado cuerpo a mujer, reproducción o pecado. Y es bien sabido que la Historia de las Mujeres ha sido invisible hasta hace muy pocos años.

La historiografía tradicional ha desatendido aspectos muy significativos, tales como la dimensión simbólica o metafórica de la danza en una cultura dada, así como el nivel contextual. De este modo, no se trata de profundizar en el terreno de la Historia de la Danza para deleite de los aficionados, profesionales o eruditos, sino además, reintegrarla en el terreno de la historia humana, que se articula fundamentalmente en el plano social, *coreografiar la historia* y poner esa nueva lectura al alcance de los diferentes investigadores.



BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Baztan, A. (1992). *Historia de la antropología española*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Alcalá Zamora, J.N. (1989). *La vida cotidiana en la España de Velásquez*. Madrid: Temas de Hoy.
- Boucier, P. (1981). *Historia de la danza en Occidente*. Barcelona: Blume.
- Burgos García, P.M. y Rodríguez González, A. (2004). *La fiesta en el mundo hispánico*. Cuenca: Estudios de la Universidad Castilla – La Mancha.
- Caro Baroja, J.(1988). *Estudios sobre la vida tradicional española*. Barcelona: Península.
- Duvignaud, J.(1970). Espectáculo y sociedad: Del teatro griego al Happening. Función de lo imaginario en la sociedad. *Caracas: Tiempo Nuevo*, (nº 7), pp. 11- 36.
- Fernández Fernández, J.L.(1991). *Jovellanos antropología y teoría de la sociedad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Hauser, A. (1971) *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
- López Beltrán, M^a T.(coord.),(2002). *Las mujeres en Andalucía, Actas del II Encuentro Interdisciplinar de estudios de la mujer en Andalucía*. Vol. III. Málaga: Servicio de Publicaciones Diputación Provincial.
- Romero Ferrer, A. (coord.),(1995). *De la Ilustración al Romanticismo 1750-1850 : VI Encuentro “Juego, fiesta y transgresión”*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ruiz Mayordomo, M. J. (1997). La danza histórica, herramienta para construir la historia de la música y de la danza. *Revista de Musicología*, vol. XX, (nº 1), pp. 301- 313.
- Ruiz Mayordomo, M. J. (2000). La bibliografía española de danza. Una herramienta practica para el conocimiento de siete siglos de información impresa. *II Jornadas de Danza e Investigación*. Valencia: Los Libros de Danza, pp. 38-41.

Los Seises de Sevilla en el siglo XX “de la época dorada al declive”

Memoria y espíritu de un Seise –
por JUAN ORTEGA PÉREZ

Profesor de Dirección de Escena del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Prólogo

Comienzo esta andadura, con el fin de poner al alcance de todos los interesados, una parte de nuestra cultura, a través de una serie de capítulos que se publicarán paulatinamente. Historia por muchos sentida, un poco menos conocida y, apenas legada constancia por escrito hasta la fecha. Es la historia acerca de “Los Seises de Sevilla en el siglo XX”, su coexistencia con la Escolanía Virgen de los Reyes, su pleno apogeo, su declive, las modificaciones sufridas como consecuencia de la desaparición de la misma, su director y anterior Maestro de Capilla de la Catedral de Sevilla, los personajes más allegados a éste y el nombramiento del actual Maestro de Capilla y responsable de la continuidad de Los Seises de Sevilla y del repertorio histórico de los mismos, los cambios sufridos tanto exterior como interior y musicalmente, complementando y armonizando lo publicado hasta la fecha, con entrevistas a los auténticos protagonistas de esta historia a través de diferentes décadas, una de las cuales formó parte de mi vida como componente durante diez años de la Escolanía Virgen de los Reyes y, Seise en diferentes puestos.

*En homenaje a todos mis compañeros,
a los que ya no están con nosotros,
a los que no llegué a conocer y muy especialmente
a los que han colaborado para que esta “memoria”
llegue a su destino lo más real y viva posible.*

Juan Ortega

Capítulo 1º – Un poco de historia

BAILES DE LOS “SEISES”:

ORIGEN: La primera noticia escrita sobre los Seises data de 1508, aunque se supone que su origen es anterior a esta fecha.

VESTUARIO: Los niños cantoritos aparecen por primera vez vestidos de ángeles. En 1548, en la procesión del Corpus se les vistió de peregrinos, pero el cambio no gustó, siendo mejor acogido el vestuario de pastorcitos en 1556.

En 1654 hubo una ligera modificación en los vestidos, quedando como definitivo el traje de **pajecillo cortésano**: zapatos, calzón corto, encajes y puños, y castañuelas. Siendo el color del traje encarnado en las festividades del Corpus y celeste en las de la Inmaculada.

CANTORES, DANZANTES Y CASTAÑUELAS: Se les llama “Seises” porque eran seis los niños del coro. De 1576 a 1590 se mencionan **seis cantoritos** y **cuatro bailadores** y a partir del siglo XVII y hasta el pre-



sente se mencionan siempre diez niños. Las castañuelas con que se acompañan, no han sido mencionadas hasta 1667.

COLOCACIÓN Y EJECUCIÓN DE LOS BAILES: La forma del danzado tal y como se conservó (hasta la desaparición de la Escolanía Virgen de los Reyes y jubilación de su director D. Ángel de Urcelay en 1984 de lo que profundizaremos más adelante), quedó establecida a finales del siglo XVII. Las figuras se amplían según la extensión del villancico, y los pasos se ejecutan más o menos aceleradamente según indique la música, pero sin alterar la serenidad del movimiento.

El baile se divide en tres partes: **Introducción**, **Estríbillo** (con cante, baile y toque de castañuelas), y **Estrofa** o **Copla**, terminando con el Estríbillo.

Reforzando a los diez cantantes y danzantes, intervienen los restantes niños de la Escolanía de la Virgen de los Reyes, a la que pertenecían los Seises desde mediados del siglo XX. De los Bailes que se ejecutaban fue autor el Maestro de Capilla Don Evaristo García, que rigió en la Catedral de Sevilla desde 1864 a 1902. Estos bailes, llenos de candor infantil, son muy apropiados para este género de danza religiosa y están llenos de pureza e inocencia de estilo. (Columbia, 1973 : C7153)

(foto archivo Juan Cala)



Una escena del baile de los Seises durante la celebración del Corpus

Capítulo 2º – La Escolanía Virgen de los Reyes (su creación)

El 2 de febrero de 1942 de la mano del Cardenal Segura se inaugura religiosamente la “Asociación de Fieles de la Devoción a Nuestra Señora de los Reyes”.

Los antecedentes de la Asociación se remontan a 1904 que con motivo de la coronación de la Virgen de los Reyes, el Arzobispo de Sevilla D. Marcelo Spínola Maestre, promueve una institución dedicada al culto de dicha Virgen.

Los estatutos de dicha Hermandad son aprobados en 1909, siendo absorbida por la Asociación a la que se hace referencia cuyo objeto es: “Promover el culto y fomentar la verdadera devoción a nuestra Madre La Virgen

Santísima en su advocación de los Reyes”. (Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Sevilla, nº 1405, año LXXXV, p.148)

También recogía dicha Asociación la admisión de niños, de los que apuntaba lo siguiente:

Los pequeños cantores admitidos recibirán enseñanza escolar y de solfeo gratuitamente en el Colegio. Se aspira a la instalación de un comedor escolar y a procurar becas o pensiones para ayudar con ellas a los niños que, habiendo observado conducta ejemplar durante su permanencia en la Escolanía y mostrando las debidas aptitudes, deseen ser sacerdotes o seguir alguna carrera fácil o cursos de preparación para oficios o empleo públicos.

(Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Sevilla, nº 1405, año LXXXV, pp. 149-150)

Es así como en otoño de 1944 nace la Escolanía Virgen de los Reyes, donde el Cardenal Segura encarga para la formación de dichos escolanos a D. Ángel de Urcelay Aldalur, organista primero de la Catedral de Sevilla, del que hacemos la siguiente nota biográfica:

*D. Ángel de Urcelay nació en Zarauz (Guipúzcoa). Estudió su carrera musical con el maestro D. Luis Arteaga, en San Sebastián. Obtuvo la plaza de organista en Ondárroa (Vizcaya). Sus aficiones como concertador de coros, le llevaron a formar un orfeón mixto a base del coro parroquial, con el que en un concurso, cuyo tribunal presidía **Ravel** ganó el primer premio. En 1951 el Cardenal Segura le nombró Canónigo de la Diócesis.*

*Más tarde fue nombrado Maestro de Capilla de la misma por el Cardenal Bueno Monreal. Fundó en el seminario la “**Capilla Isidoriana**” y ha interpretado las mejores páginas religiosas de música antigua y moderna. Durante 24 años ha sido prefecto de música del Seminario Metropolitano Hispalense. (Columbia, 1973 : C7153)*

(foto archivo Juan Cala)



D. Ángel de Urcelay con la Escolanía Virgen de los Reyes y la Capilla Isidoriana



De este insigne director de la Escolanía se podrán verter muchas opiniones, como veremos a lo largo de estas publicaciones, pero no podemos negar la evidencia de que ha sido el “Alma Mater” de dicha escuela, que ha existido mientras él vivió por y para la misma, llevándola a lo más alto y también sufriendo el declive de ésta, hasta su desaparición.

(foto archivo Juan Cala)



D. Ángel de Urcelay Aldalur

En una breve Historia de la Escolanía recogida en el único Long Play, grabado por la casa Alhambra en 1965 (Rfa. MCCE 45.002), con respecto a la Escolanía se dice:

Son niños que viven en régimen de semi-internado. Además de la enseñanza primaria y bachillerato, estudian solfeo, piano y canto, dirigidos por D. Ángel y un profesor auxiliar (se refiere a Miguel Vázquez Garfia) antiguo alumno de la Escolanía. Se les da el almuerzo y la merienda, enseñanza, libros y manutención, totalmente gratuito. Todos son de familias modestísimas.

Muchos alumnos terminaron ya su carrera, están bien colocados y en las horas de descanso continúan cantando con la Escolanía y tomando parte en sus actuaciones que son las que permiten junto con la ayuda del Cardenal Arzobispo sostener y sufragar los gastos. La Escolanía interpreta unas 130 obras religiosas y 50 profanas y populares, todas ellas a 3 y 4 voces. En diciembre de 1964 en un concurso nacional de villancicos de música culta y en reñidas intervenciones con 13 coros, obtuvo el Primer Premio-Nacional y Medalla de Oro. Puede considerarse a esta Agrupación musical, honra y gala de Sevilla que ha alcanzado un prestigio nacional merecidísimo como una de las mejores en su género. (Columbia, 1973 : C7153)

(foto archivo Juan Cala)



La Escolanía junto al paso bajo palio de la Virgen de los Reyes

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Boletín oficial Eclesiástico del Arzobispado de Sevilla N° 1405, año LXXXV.
- Estatutos de la *Asociación de Fieles de la Devoción a Nuestra Señora de los Reyes*. (1941).
- “*Fiestas en la Catedral de Sevilla*” (1965). Disco Alhambra – Rfa. MCCE 45002.
- “*Fiestas en la Catedral de Sevilla*” (1973). Disco Columbia- Rfa. C7153.
- Sánchez Gómez, P. José (2006). *La Escolanía de Nuestra Señora de los Reyes*. Área de Fiestas Mayores. Ayto. de Sevilla.

La familia De Alva. Cinco generaciones

Por DOMINGO TORRES ARIAS

Profesor de Dirección de Escena del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Cuando la profesora de danza Rosi de Alva me propuso actuar y escribir un texto sobre su saga familiar de mujeres, nunca pensé que me iba a inspirar toda la historia que en ella había.

Fueron horas sobre la Málaga Antigua, la Málaga que yo nunca he conocido pero que con sus palabras, fue el pincel que yo utilice para dar color a sus historias.

El espectáculo realizado fusiona los ritmos del ballet flamenco más puro con los sonidos de la Orquesta de Cámara de la Universidad de Málaga acompañado por la voz y la poesía construida expresamente para este espectáculo. Baile, música y palabra se dan la mano para formar “5 Generaciones” una puesta en escena que se realizó en el Teatro Cervantes de Málaga el 17 de febrero del 2009.



CINCO GENERACIONES

Cielo de Alcazaba flamenca y mar de terciopelo verde;
romántico como los labios de una mujer malagueña
y entre la arena de esta playa que sueña con horizontes lejanos,
cinco perlas, cinco generaciones se adormecen en ella.
La noche busca las estrellas para hallarse y Málaga
necesita recordar sus nombres para poder seguir siendo bella.
Necesita engalanarse con las perlas del recuerdo
para no olvidar esas mujeres y hombres que hicieron de Málaga
Catedral del arte, pincel de espuma para seguir soñando.
Hay una voz entre las olas de la memoria que llenan tus calles decimonónicas.
Un cante por bulerías, tu cante,
que pinta las paredes de cal y sombra
y un repique de campanas recuerda tu nombre
...Dolores Valdivia...Dolores Valdivia...
Tu carita picadita de viruela dará nombre a tu recuerdo...“La de los Platos”...

(Archivo familia De Alva)



Dolores Valdivia

Como la Venus de Botticelli surgida del mar,
esta perla resplandece con luz propia.
Ángela Valdivia Plaza o mejor...
como te conocíamos artísticamente Angelita Didier.
Naciste en 1902, pero tú... ya te habías adelantado a tu siglo...
tu baile dominaba todos los estilos de la danza española
y tus vueltas quebradas hicieron sonreír a un rey.
Don Alfonso XIII te miraba cuando apenas tenías 14 años
y tu vestido giraba y giraba en una espiral de caracolas y conchas marinas.
Tu valentía te llevó a montar espectáculos rusos
cuando España seguía en la noche oscura de los tiempos
y aún se oyen las castañuelas en el Pasillo de Santo Domingo
como si el tiempo perpetuara tu recuerdo.

(Archivo familia De Alva)



Angelita Didier

Cuando Angelita te acunaba en los brazos
ya sonaban las notas de un pentagrama
que llenarían de música tu vida.
Salvador de Alva, que siguió los pasos de su padre, organista de la catedral de Málaga.
Cuando tus manos pequeñas se movían en el aire ya presagiaban
la batuta que dirigiría el Otelo de Verdi o la muerte trágica de una Tosca de Puccini.

(Archivo familia De Alva)



Salvador De Alva

Pero sólo tu arte fue completo, cuando una alumna de tu madre, de ojos negros como el tizón y unos labios de coral, te robó el alma para siempre.

Encarnita Molina es su nombre.

Llevaste a Málaga con orgullo en esa posguerra triste y fría y pintaste con tu cante la alegría y el sol de Andalucía y todos los teatros de España.

(Archivo familia De Alva)



Encarnación Molina

Y los dos juntos, tu con tu voz Encarnita y tu Salvador con tu música, hicisteis que el teatro Alcázar malagueño cayera rendido a vuestros pies, prorrogando día tras día vuestra actuación para que nunca os fuerais de su lado.

La maestría sigue llenando páginas del libro de las personas grandes de Málaga.

(Archivo familia De Alva)



Cuando el arte tiene un rosario de perlas,
generación tras generación hacen a una ciudad grande,
como tú Málaga.
Tienes la belleza serena y señorial que solo tus hijos derraman con su maestría, la generación de Alva.
Gran familia que siembra el arte en cada rincón malagueño música, flamenco, danza española, contemporáneo.
El tiempo sombreará sus nombres en el recuerdo.

(Archivo familia De Alva)



Esta es su tierra.
La Málaga de Rosi de Alva que siempre soñó desde niña.
Atrás quedaron los 11 años subidos por primera vez en un tablao.
Todos los cantes
Soleá, seguiriyas,
Tientos, tangos, martinets...
Acompañaron sus pies.
La maleta llena de presencias, viajó por todo el mundo.
Pero tú, perla de luna malagueña,
Duende escondido en tus ojos
Misterio que embruja cuando te nombro.
Cuando tú bailas
son tus brazos gaviotas azules que agitan el horizonte,
brisa tu pelo con sabor a sal marinera,
rosa de aguamarina tus manos, cuando acarician el aire
Y cuando tu cuerpo deje de moverse
una nana de castañuelas quedará prendida eternamente con tu nombre
en la cuna del arte Malagueño.

(Archivo familia De Alva)



Rosi De Alva



La Importancia de las Academias de Baile en la configuración del Baile Flamenco

Por ANA ROSA PEROZO LIMONES

Licenciada en Pedagogía del Baile Flamenco y profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

El cante y el baile, tal y como han llegado hasta nosotros, apenas cuentan con dos siglos de vida. Al menos, los primeros testimonios que empiezan a circular en este sentido datan de mediados del siglo XVIII.

Fuera de este periodo, todo lo referente al origen del flamenco permanece desconocido. Lo cual no significa, que no existiesen desde mucho antes, mezcla de tradiciones.

Aún con ese oscurantismo sobre su origen, el flamenco es una de las manifestaciones de la música popular, no ya de España, sino de todo el Occidente europeo, más relacionada con la supervivencia de antiguas manifestaciones culturales y a la vez más difícil de analizar, a tenor de las pruebas sobre su existencia.

El desarrollo histórico del flamenco tuvo que atravesar, forzosamente, por una larga y desconocida etapa de desarrollo. Los desprecios y fobias contra gitanos y moriscos, su forma de vida al margen de la sociedad y la ley, son causas que pueden explicar de algún modo ese oscurantismo del flamenco. El hecho de que no existan testimonios fiables de esa etapa, es una consecuencia de la tradición oral en la que ha vivido este arte y el reflejo de la mezcla de culturas de los distintos pueblos que han convivido en España a lo largo de su historia.

Aunque el flamenco no proceda sólo de ciertos gitanos andaluces, sí hay que considerarlos como los más fieles conservadores de esa herencia musical acumulada durante siglos en Andalucía y convertida poco a poco en cante y baile.

A partir de las dos últimas décadas del siglo XVIII, el flamenco entra en su primera fase de difusión, aunque de una forma desordenada. Ni siquiera se puede decir, que es entonces, cuando el flamenco nace, sino que, pese a sus limitaciones va penetrando poco a poco en algunos sectores populares andaluces. Se produce una especie de espontánea colaboración entre algunas formas de cantes y bailes y otras diversas ramas del folclore andaluz.

Estébanez Calderón, en sus *Escenas andaluzas*, describe una fiesta de gitanos en Sevilla de 1840, concretamente en el barrio de Triana. Muchos datos ambientales coinciden con los de ese otro festejo recogido por Cadalso en sus *Cartas Marruecas* (1945), aunque los detalles son ahora más precisos.

Dos acontecimientos importantes van a contribuir en la primera mitad del siglo XIX a la difusión pública del arte flamenco. Se trata, en primer lugar, de la guerra de la Independencia, en cuyo desarrollo se originarían determinadas manifestaciones populares, quizás más patrióticas que folclóricas.

En segundo término, la aparición del movimiento romántico. El romanticismo rechazó el clasicismo del siglo XVIII y buscó tradiciones populares olvidadas de la Edad Media. Los temas tradicionales de los romanceros y cancioneros, las ruinas del mundo árabe, el gusto por lo nocturno y misterioso, en fin, todo lo que pudiera suponer cierto contenido de cultura popular, vuelve a adquirir de la mano de los románticos una nueva significación. El terreno pues, para el desarrollo del arte flamenco, no podía ser el más adecuado.

Lo cierto es que, a partir de mediados del XIX y a través de los cafés de cante, el flamenco comienza a estructurarse formalmente y a ser conocido en muy diversas zonas de España.



Por lo que respecta al baile, el café de cante supuso el primer y más decisivo punto de partida para su creación y difusión.

Pero paralelo a esta eclosión festiva y profesionalizadora que va tomando el flamenco no podemos olvidar un hecho importante que potencia toda esta trayectoria flamenca especialmente en Andalucía: las academias. Así Rossy (1988) habla de la escuela andaluza diciendo que *enseña el baile elegante, con el torso erecto y las caderas quietas normalmente, los brazos levantados y todos los movimientos ligeros, precisos y medidos*.

Coetáneamente a los bailes del candil (en Andalucía se llama bailes del candil a los bailes que realizaban la gente del pueblo), existían las academias y los salones, en los que además de ofrecerse enseñanzas de baile pagando, a veces se celebraban verdaderos espectáculos. Se tiene constancia de estas academias hacia la cuarta década del siglo XIX; en ellas se enseñaban principalmente bailes nacionales, y especialmente, los andaluces. Del baile flamenco propiamente dicho no se puede hablar hasta el último tercio del XIX.

Estas academias de baile comienzan a tener un gran protagonismo en la ciudad de Sevilla, pudiéndose considerar el origen de lo que hoy conocemos como una de las escuelas más notables y más genuinas de la estética del baile flamenco, “La Escuela Sevillana”. Una escuela con unas peculiaridades, que José Luis Navarro nos describe así:

Una escuela de baile es un conjunto de rasgos, de características, que definen una forma de bailar con una personalidad propia. Son rasgos predominantes, pero no privativos. Los posee el baile de cuantos son identificados con ella, pero los pueden poseer también, en mayor o menor medida, bailaores y bailaoras que pertenezcan a otras escuelas. Estas maneras imprimen al baile un aire de familia, pero ni excluyen, ni ahogan la individualidad de cada bailaor. Porque el flamenco es en su misma esencia un arte de individualidades.

Es en “Un Baile en Triana”, una estampa publicada en Barcelona en 1842 en el *Álbum del Imparcial*, y recogida después, en 1847, en sus *Escenas Andaluzas*, donde Serafín Estébanez Calderón nos relata aquella forma de bailar que en aquel entonces deslumbraba en Sevilla:

Sevilla es la depositaria de los universos recuerdos de este género, el taller donde se funden, modifican y recomponen en otros nuevos los bailes antiguos, y la universidad donde se aprenden las gracias inimitables, la sal sin cuento, las dulcísimas actitudes, los vistosos volteos y los quiebros delicados del baile andaluz. En vano es que de las dos Indias lleguen a Cádiz nuevos cantares y bailes de distinta, aunque siempre sabrosa y lasciva prosapia; jamás se aclimatarán, si antes pasando por Sevilla no dejan en vil sedimento lo demasiado torpe y lo muy fastidioso y monótono, a fuerza de ser exagerado. Saliendo un baile de la escuela de Sevilla, como de un crisol, puro y vestido a la andaluza, pronto se deja conocer y es admitido desde Tarifa a Almería y desde Córdoba a Málaga y Ronda.

Como podemos observar en esta cita, en Sevilla se practicaban bailes con unas características un tanto definitivas y unas bailaoras muy particulares en la interpretación de sus danzas, con un sello personal, vigente actualmente.



No es de extrañar, que La Perla, como bailaora del barrio de Triana respondiera a estas características. Estébanez Calderón tuvo la oportunidad de verla en uno de sus viajes a Sevilla.

Así se bailarían en los ensayos públicos ofrecidos por las academias de baile de mediados de siglo XIX, en las que las jóvenes mostrarían su arte a las gitanillas con las que a veces compartirían cartel. Y es que en dichas academias donde ese baile – arte, que posteriormente conoceríamos como baile flamenco, al fundirse los estilos de las bailaoras populares y gitanas y las bailarinas académicas.

Destaca de esa época Amparo Álvarez, *La Campanera*, bailarina bolera que contribuyó a la creación del estilo sevillano, lo mismo bailaba, que cantaba, que tocaba la guitarra.

Las primeras academias de las que tenemos noticias son la de Manuel de la Barrera en la Calle Pasión y la de su hermano Miguel en la Calle Tarifa, en la década de los 40 del siglo XIX. En estas academias se organizaban fiestas flamencas a la vez que se impartían “los bailes del país”. Así lo atestigua un anuncio de periódico (Periódico *El Porvenir*, 3 de agosto, Sevilla 1850) sobre representaciones en una academia:

En la acreditada academia que dirige don Manuel de la Barrera, calle Pasión junto al Anfiteatro, hay ensayos públicos extraordinarios de bailes nacionales hoy sábado, al que asistirán todas las discípulas del director y además las mejores boleras de esta ciudad, bailándose la Malagueña, la Redova, el Vito y jaleos de Cádiz.

Posteriormente, estas academias dieron lugar a los Salones y más tarde a los llamados Café de Cante.

Fue en estos Cafés de Cante donde se formaron artísticamente las mejores maestras de esta forma de baile. Destacan entre ellas Rosario Monje, *La Mejorana* y Magdalena Seda Loreto, *La Malena*, que fueron las que más resaltaron, y que a pesar de ser Cádiz supieron desenvolverse como auténticas sevillanas.

En estos saraos, las jovencitas comenzaban a fijarse en los bailes que sus mayores interpretaban, así se transmitían las distintas formas de bailar y no era de extrañar que en estas reuniones festivas se formaran las verdaderas maestras y bailaora.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez Caballero, A. (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Alianza.
- Blas Vega, J. (1987). *Los cafés de Cante de Sevilla*. Madrid: Cintero.
- Blas Vega, J. & Ríos Ruiz, M. (1990). *Diccionario enciclopédico ilustrado Del Flamenco*. Madrid: Cintero.
- Blas Vega, J. (1992). *La escuela bolera y el flamenco, Encuentro Internacional La Escuela Bolera*.
- Cadalso, J. (1945). *Cartas Marruecas*. Madrid: Atlas.
- Coral, M., Álvarez Caballero, A. & Valdés, J. (2003). *Tratado de la Bata de Cola*. Madrid: Alianza
- Estébanez Calderón, S. (2006). *Escenas Andaluzas*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Gamboa, J. M. (2005). *Una historia del flamenco*. Madrid: Alianza.
- Gómez, A. (2001). *De estética flamenca*. Sevilla: Carena.
- Grande, F. (1979). *Memoria del flamenco*. Madrid: Alianza.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Navarro García, J.L. & Roperó Núñez, M. (Coord.). (1996). *Historia del Flamenco*. 5 tomos. Sevilla: Tartessos.
- Navarro García, J.L. (1999). *Semillas de ébano. El elemento negro y afroamericano en el baile flamenco*. Sevilla: Portada Editorial.
- Navarro García, J.L. (2002). *Telethusa a la Macarrona Bailes Andaluces y Flamencos*. Sevilla: Portada Editorial.
- Navarro García, J.L. (2003). *El ballet flamenco*. Sevilla: Portada Editorial.
- Navarro García, J.L. (2004). *Paso a dos de Terpsícore y Talia. La danza –teatro flamenca*. Sevilla: Portada Editorial.
- Navarro García, J.L. & Pablo Lozano, E. 2005. *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara.
- Puig Claramunt, A. (1944). *Ballet y baile español*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Rossy, H. (1988). *Teoría del cante jondo*. Barcelona: Credsa.
- El de Triana, F. (1935). *Arte y Artistas Flamencos*. Madrid: Imprenta Helénica



Reseñas sobre la figura de Encarnación López Júlvez “La Argentinita”

Por MARIA JESÚS BARRIOS PERALBO

Lcda. en Pedagogía de la Danza y
profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Encarnación López Júlvez nace el 25 de Marzo de 1897 en Buenos Aires, Argentina. De padres españoles, castellano su padre y aragonesa su madre, es la menor de dos hermanas hasta que a principios del siglo XX vieran la luz dos hermanos varones y posteriormente su hermana Pilar. La familia se instaló en el país argentino en la década de 1890 pero Félix López y Dominica Júlvez como así se llamaban los padres de Encarnación no tardaron mucho en regresar a España. La causa fue la muerte de los dos hijos varones a consecuencia de la epidemia de escarlatina que asoló la capital argentina (Navarro, 2009).

Durante su infancia y ya afincada la familia en España con un reciente reinado de Alfonso XIII, acude con su padre a todos los espectáculos de entonces: el “género chico”, el sainete y el Café Cantante. Fue el padre de Encarnación un hombre con inquietudes artísticas aficionado al teatro y a la música y no dudaría en introducir a su hija en dichos espectáculos. Encarnación pronto se sentirá atraída por estos ambientes y, efectivamente, en su casa imitaría los bailes que presenciaba en aquellos Cafés Cantantes. Félix López reconocería en su hija la habilidad de parodiar a las grandes figuras del momento tales como *La Argentina*, *Raquel Meyer* o *Pastora Imperio*.

Viviendo en San Sebastián Encarnación participa en un festival infantil que se organizó en el Teatro-Circo de esta ciudad y fue el dueño de este local quien bautizaría a Encarnación con el nombre artístico de *La Argentinita*. Dos fueron sus razones: una, el hecho de que naciera en Buenos Aires; y la otra, porque Antonia Mercé ya poseía el nombre de *La Argentina*. La participación en este festival supuso el preámbulo de otros muchos espectáculos infantiles y para aficionados.

Pronto el padre de Encarnación apuntaría a su hija a clases de baile, tenía por entonces siete u ocho años, y no sólo asistiría a academias como la de Julia Castelao sino que también pasará por otras que le aportarán una sólida formación musical y un profundo conocimiento de los bailes nacionales.

A la edad de doce años se produce el primer debut de la artista. Sucede en 1910 cuando la familia se ha instalado en Madrid y el empresario Pepe Camús la contrata para actuar en el teatro Romea. Encarnación tenía que disimular su corta edad añadiendo postizos que rellenaban el busto y las caderas de la pequeña para aparentar así ser mayor. A partir de este momento la carrera artística de *La Argentinita* será un continuo ascenso. Su familia le acompañará en sus giras actuando en las barracas dispuestas en las ferias para los espectáculos, y era tal el repertorio de bailes que llevaba en sus actuaciones que tenía que intercalar entre baile y baile canciones para poder descansar.

El éxito de Encarnación es enorme y se compara con las grandes estrellas del momento que evitan compartir cartel y escenario con la joven artista. Este hecho hace que *La Argentinita* no pueda actuar en los grandes teatros nacionales y tenga que hacerlo en las salas de cine donde bailaba después de proyectarse la película muda. Esta combinación de cine y baile fue tan exitosa que había temporadas en las que *La Argentinita* llegaba a trabajar alrededor de 250 días al año.

Pasa el tiempo y Europa se convierte en escenario de la 1ª Guerra Mundial y España que no sabe rentabilizar



la fase de auge económico que le proporciona la guerra, inicia una etapa de fuertes agitaciones. Pero ante esta situación inestable sucede un feliz acontecimiento para la familia López-Júlvez, nace Pilar López, la que fuera la hermana pequeña de Encarnación y que con el correr del tiempo llegaría a ser otra memorable bailarina e inseparable compañera de *La Argentinita*.

La vida profesional de Encarnación continúa por toda España y en aquellos primeros tiempos en los que actuaba por las grandes ferias, circuitos en los que confluían toreros y artistas, conocería de forma fugaz a dos personas muy significativas en su vida: Joselito e Ignacio Sánchez Mejías. Joselito fue un gran admirador de la bailarina que en el plano artístico buscaba siempre la innovación. En este sentido, *La Argentinita* implantó una nueva modalidad de actuación conocida hoy día como el “recital” o “concierto”, en este formato actuaba en solitario a lo largo de toda una función, cosa que realizaba un par de veces por semana en el Teatro Romea.

Ya próximos los años 20 el empresario Gregorio Martínez Sierra la contrata para bailar en el Teatro Eslava de Madrid. Interviene en una de las representaciones de la obra teatral del joven autor granadino Federico García Lorca, “El maleficio de la mariposa” (Navarro, 2009); y aunque la obra de teatro fue un tanto atrevida para el momento, por lo que la representación fue un fracaso, no cesó ahí la carrera dramática de Encarnación López, que representó entre otras obras “Las grandes Fortunas” de Carlos Arniches protagonizando el papel principal (Alvarez, 1997).

En el plano personal acontece un momento angustioso para Encarnación, y es la muerte del torero Joselito con quien mantenía una estrecha amistad. El torero, de carácter tímido y reservado, escribió una carta al padre de Encarnación, que interpreta como una posible petición de mano de su hija el contenido de dicha carta (ésta nunca se reveló). La artista profundamente consternada acepta una propuesta que le llega de Buenos Aires y emprende una gira por Chile, Cuba y Méjico. Será en tierras americanas donde *La Argentinita* inicie una relación sentimental con Ignacio Sánchez Mejías, relación que comienza un año después de la muerte de Joselito y que durará más de una década.

Mediada la década de los años veinte Encarnación sufrirá dos duros reveses en su vida, en 1925 muere su padre y dos años más tarde su madre y será en este año, 1927, cuando se produzca en el Ateneo de Sevilla la reunión de los jóvenes poetas conocidos como la “Generación del 27”. Entre ellos está el joven Federico García Lorca a quien ya conoció años atrás en el Teatro Eslava de Madrid. La amistad con Federico se estrechó en Nueva York cuando *La Argentinita* fue a esta ciudad a dar unos conciertos y coincidiera con el joven autor (por aquel entonces ya estaba gestando “Poeta en Nueva York”) en una recepción de la Universidad de Columbia. El profesor del departamento de español, Federico de Onís, propuso a ambos artistas como padrinos del hijo que éste acababa de tener y desde entonces siempre se llamaron “comadre y compadre”.

Ambos artistas eran muy respetuosos el uno con el otro y a pesar de ser muy bromistas siempre se llamaban de “usted”. Sentían una admiración mutua y eso les llevó a realizar en 1931 la grabación de unos discos de canciones populares, Lorca tocaba el piano y *La Argentinita* ponía la voz, el zapateado y los palillos.

La relación de Encarnación con los intelectuales se hace extensible a otros poetas de la Generación del 27 y en el año 1933 *La Argentinita*, Federico García Lorca y Rafael Alberti deciden recordar unos cuplés de principios de siglo y hacer un recital que se presentó en el Teatro Español de Madrid en el cual la artista y el poeta interpretaron en directo unas canciones populares y Rafael Alberti disertó en una conferencia sobre la influencia de la lírica popular.

En los albores de la 2ª República, nueva etapa para los españoles, *La Argentinita* junto a Ignacio Sánchez Mejías empiezan a fraguar la idea de crear un espectáculo flamenco cuya pretensión era devolver a este arte la grandeza del pasado. Es así como surge el espectáculo “Las Calles de Cádiz”, obra escrita por el torero, que



por aquel entonces tenía cierta experiencia como autor teatral. La escribió para *La Argentinita* y con la colaboración de Federico García Lorca. Encarnación presencia multitud de actuaciones de flamenco recorriendo parte de Andalucía y entre Cádiz, Jerez y Sevilla va eligiendo un importante elenco de artistas gitanos. La Macarrona, La Malena, La Fernanda, Rafael Ortega, Adelita la Chaqueta, Manolo de Huelva, es decir, relevantes personalidades que formaron parte de la reunión íntima, de la fiesta, de importantes cuadros flamenco, y que jamás antes habían pisado un escenario teatral.

Se podría decir que 1933 fue una fecha histórica para la carrera artística de *La Argentinita*, pues en octubre de ese mismo año se estrena en el Teatro Español de Madrid un programa compuesto en su primera parte por el ballet “El Amor Brujo” de Manuel de Falla bajo la dirección de Rodolfo Halffter, y la segunda por “Las Calles de Cádiz”. En este ballet Encarnación presentaría una bellísima y revolucionaria coreografía, le acompañaría al baile su hermana Pilar y además contaría con la presencia de gitanos de raza como los antedichos, por lo que la crítica del momento no dudaría en catalogar “Las Calles de Cádiz” como un espectáculo absolutamente nuevo e innovador.

La Argentinita ha conseguido, pues, alcanzar una madurez profesional que le ha llevado a la mejor época de su trayectoria artística. Pero la decisión de Ignacio Sánchez Mejías de volver a los ruedos le hace estar recelosa. Encarnación piensa que las propias dificultades del toreo harán que Ignacio cambie de opinión y que continuaría con sus trabajos literarios. No sucede así y será el 11 de agosto de 1934 cuando Sánchez Mejías resulte herido de muerte en una corrida en Manzanares. Su muerte dará origen a una de las más altas elegías de la literatura española compuesta por Federico García Lorca, “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”.

Este hecho hizo que *La Argentinita* se retirase de los escenarios, pues la muerte del torero supuso para la artista otro duro golpe en su vida. Pasado el tiempo, Encarnación regresa a España acompañada de su hermana Pilar, en Julio de 1936, preludio de la Guerra Civil. Encuentran un país crispado y un ambiente absolutamente inestable que desencadenó a los pocos días en el estallido de la guerra. Ambas hermanas vivieron momentos de desasosiego e intranquilidad esperando que la situación se resolviese de la mejor manera posible, pero no fue así, pues sucedieron detenciones y fusilamientos incontrolados entre los que se hallaron el de Federico García Lorca. Encarnación quiso retener en Madrid al poeta pero no lo consiguió, éste decidió marcharse a Granada y fue allí donde ocurrió el desenlace final. Las hermanas Júlvez sentirían profundamente la muerte de Federico.

La Argentinita desolada, y en compañía de su hermana Pilar y de Tomás Ríos (entonces novio de Pilar López) deciden abandonar el país. Parten desde Alicante hacia Orán y Casablanca, y desde aquí a París, Londres, Ámsterdam hasta llegar a Nueva York. En París coinciden con un grupo de exiliados entre los que se encontraban, entre otros, Ortega y Gasset. Grupo que deseaba y esperaba una pronta solución al conflicto español.

Pero *La Argentinita* en su etapa de exilio trabajó por toda Hispanoamérica y Nueva York, ciudad donde residió un tiempo antes de volver a España nada más finalizada la Guerra Civil. Llegó a Madrid justamente en el momento del desfile de la victoria militar, encontrándose un país completamente diferente al que había dejado tiempo atrás. Ya nada quedaba de aquellos días de gloria, éxito y alegrías de las barracas de feria o de los encuentros con los poetas del 27.

Alejada de los escenarios europeos como consecuencia de la 2ª Guerra Mundial, Encarnación vuelve de nuevo a Nueva York, corren los años 40, realiza giras por el país americano y también por Méjico y obtiene rotundos éxitos con recitales de danza inspirados en los cuadros de Goya y en la ópera como género musical.

En algunos de estos espectáculos coincidiría con otro de los grandes de la danza española, Antonio el bailarín. Éste sentía un profundo respeto y admiración tanto por Encarnación como por Pilar con quienes compartió



escenario y a quienes consideraba dos grandes pilares del baile español.

Esta vuelta a los escenarios neoyorquinos culmina con el estreno de un importante ballet en el Metropolitan Opera House de Nueva York, es “El Café de Chinitas” en 1944. Este gran espectáculo de éxito sin igual y dirigido por el Marqués de Cuevas, contaba con los decorados de Salvador Dalí y las canciones recopiladas de su querido y admirado Federico García Lorca, que magistralmente *La Argentinita* supo convertir en ballet.

No ha mediado aún el siglo XX cuando *La Argentinita* entre actuación y actuación, y con la misma fuerza artística que en sus comienzos, reconoce sentirse mal. Una enfermedad crece en su interior y es intervenida de un tumor intestinal, su hermana Pilar siempre a su lado, vela por Encarnación a quien le queda pocos días de vida. La mañana del 25 de septiembre de 1945, en Nueva York, fallece *La Argentinita* a los 47 años de edad. Su hermana Pilar, totalmente abatida, se encargaría de repatriar a España los restos embalsamados de la artista.

De ella y de su arte la definieron muy bien escritores como los hermanos Álvarez Quintero que la llamaron “musa del baile”. O el escritor Manuel Machado (Vega y Ríos, 1998) que dijo de la artista:

Era como una pluma en el aire...fue preciso que la vida lastrara su corazón con el peso del gran amor, y su cuerpo delicioso conociera el valor estatuario de la línea y el secreto del abandono femenino y del hondo dolor humano para que...la hiciera reposar sobre el suelo y la convirtiera en la intérprete de los cantares hondos y las danzas flamencas, y le diera una voz cordial, aterciopelada y penetrante, sin estridencia, y una maravillosa expresión dramática en el baile y en la copla. (p. 38)

O el poeta Jerónimo Gómez (Vega y Ríos, 1998) que señaló de ella:

La Argentinita sabe imprimir a nuestros bailes un aspecto digno y artístico y unir a los primores de la ejecución las sales compatibles del decoro. Su arte castizo: su braceo y su colocación conservan en todo momento la pureza de la línea que no se descompone jamás con retorcimientos monstruosos o extravagantes: es arte, en fin, de solera española que se plasma en ritmo y en melodía. (p.38)

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

- Álvarez Caballero, A. (1997). *Pilar López: una vida para el baile*. Murcia: Ayuntamiento de la Unión. Tartessos.
- Blas Vega, José & Ríos Ruiz, Manuel. (1988). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado del Flamenco Vol.1 y 2*. Madrid: Cinterco.
- Canal Sur. (Producción & Dirección. (1995)). *Retratos*. [Programa de T.V.].
- Espín, Miguel y Molina Romualdo. (1998). *La Argentinita y Pilar López*. Bienal de Arte Flamenco. V. El Baile. Sevilla: Caja San Fernando.
- Martínez de la Peña, Teresa. (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid: Aguilar.
- Martínez de la Peña, Teresa. (1996). *El ballet flamenco II*. En *Historia del Flamenco*, vol. IV. Sevilla: Tartessos.
- Navarro García, José Luis. (2003). *El Ballet Flamenco*. Portada Editorial. Consejería de Cultura. Centro andaluz de Flamenco.
- Navarro García, J.L..(2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Almuzara.
- Navarro García, J.L. .(2009). *Historia del baile flamenco. Vol. II*. Signatura Ediciones.
- Puig Claramunt, Alfonso. (1951). *Guía técnica, sumario, cronología y análisis contemporáneo del Ballet y Baile Español*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Puig Claramunt, Alfonso. (1977). *El arte del baile flamenco*. Barcelona: Ediciones Polígrafa.



La Composición en Danza: Estructura compositiva de las frases coreográficas y estructura de la acción dramática

Por MARÍA MATILDE PÉREZ GARCÍA

Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, Y

MARÍA DOLORES VERA FERNÁNDEZ

Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

INTRODUCCIÓN

Según Alonso de Santos (1998) una de las mayores dificultades del trabajo en el arte está en la lucha por conseguir el orden de elementos que, por su naturaleza, son dispersos, diferentes y muy numerosos. El término composición, procedente del término griego “compositio”, que significa acción y efecto de componer. Alonso de Santos (1998: 99) al aplicarlo a las artes afirma que podríamos definirlo como *la distribución equilibrada que forma un conjunto armónico, y cuya unión de las partes distintas conforman una entidad superior que les da valor y sentido*.

En nuestros tiempos el concepto de composición se sustituye por el de estructura, que se puede definir en una de sus acepciones y según la Real Academia de la Lengua como *Distribución y orden en que está compuesta un obra de ingenio*. Es por ello, que el coreógrafo necesita conocer las estructuras que sustentan el hecho escénico. Este artículo se centrará la estructura coreográfica y la estructura de la acción dramática. Por lo que intenta, en parte, aunar conocimientos que sobre estas parcelas se conocen.

Existen unas leyes de composición generales en el arte que son importadas a la danza escénica y que son de obligado conocimiento para los creadores escénicos, sea o no el lenguaje principal, la danza. Por ejemplo, las leyes de composición plástica nos proporcionan criterios que nos permiten la agrupación de los diversos estímulos visuales en un momento determinado de la acción (cuadro estático). Sin embargo, no se puede obviar la existencia, pragmatismo y obligatoriedad de conocimiento de las leyes de composición específicas para danza. Nos referimos a la estructura de la acción dramática y a la estructura compositiva de las frases coreográficas. Éstas nos ayudan a organizar y sistematizar nuestro trabajo y a construir con sentido, en busca del significado, la intención del coreógrafo; a la vez que nos proporciona herramientas para combinar los elementos de construcción evitando así el caos y la entropía inconciente en la labor de coreógrafo.

Con esta afirmación no se pretende negar el peso de la intuición, inspiración y la improvisación en la labor del coreógrafo. Sin embargo, estas formas compositivas van a aportar el soporte técnico mínimo para trabajar incluso en momentos de escasa inspiración del artista. Cuando la inspiración llega nos debe de alcanzar trabajando. Son, por tanto, herramientas que aporta solidez al proceso creativo en danza.

ESTRUCTURA COMPOSITIVA DE LAS FRASES COREOGRÁFICAS: FORMAS COREOGRÁFICAS

De acuerdo con Susan L. Foster (citada en Mendoza, 1999), a lo largo del siglo XVIII el término coreografía se refirió al proceso de transcribir una danza en una forma de notación; el arte de arreglar los pasos, implícito en el resultado de la notación, no recibía atención. El arte de hacer danzas no tenía nombre. Con el desarrollo del ballet d'action y del cuerpo virtuoso del bailarín se empezó a destacar la fuerza organizativa, y empezó a cambiar el significado de la palabra coreografía, para expresar entonces la labor y maestría de componer danzas.



En la actualidad y según la Real Academia Española la definición de coreografía presenta las siguientes acepciones:

Arte de componer bailes.// En general, arte de la danza.//Conjunto de pasos y figuras de un espectáculo de danza o baile.

Cuando buscamos la definición de coreografía en diccionarios específicos, como en el de Patrice Pavís (1998), encontramos:

La práctica del mundo del espectáculo contemporáneo elimina las fronteras entre el teatro hablado, el canto, el mimo, el video, la danza –teatro, la danza, etc.(...)Todo movimiento en el escenario, toda organización de los signos posee una dimensión coreográfica.(...)

Según el Diccionario de danza de la Universidad de Oxford (2004), coreografía significa:

Derivado del griego, para la danza y la escritura. Este término se refiere originalmente a la escritura de los pasos de danza, que actualmente se denomina notación, desde el siglo XVIII es entendido como el arte de componer danza.

Sintetizando las definiciones anteriormente expuestas, obtenemos que se trata de alcanzar un todo a partir de cada una de las partes constituyentes y significantes. Las partes, en un espectáculo de danza, serán principalmente las formas y estructuras coreográficas.

Las formas y estructuras coreográficas están basadas en un diseño en el tiempo y no son exclusivas del arte coreográfico, sino que están basadas en otras artes, tales como la música, la literatura, etc. Las formas coreográficas son, por tanto, herramientas del coreógrafo que debe conocerlas, comprenderlas, adaptarlas y manejarlas.

Muchas danzas no presentan una forma o estructura pura, sino que constituyen una amalgama, lo que proporciona al compositor numerosas formas y posibilidades coreográficas. Sin embargo, lo importante es que cada una de las partes sean componentes y relevantes dentro de un todo, cuyo sentido e intención vendrá marcado por la finalidad global del autor escénico. Según Lynne Anne Blom y Tarin Chaplin (1982) las formas coreográficas elementales y que se tratamos en este artículo son: forma binaria, forma ternaria, rondo, forma básica y variación, canon o fuga, forma narrativa y forma libre o casual.

Forma binaria

Es una de las formas más simples y a la vez más utilizadas en la composición coreográfica. Responde a la estructura A-B, siendo A y B dos partes bien diferenciadas, pero que a su vez presentan un hilo conductor, una naturaleza similar (estilística, en cuanto a planos, temática, rítmica, etc). En la sección A predomina la suavidad o lentitud, y en la B la fuerza y la rapidez. Incluso pueden tener entre sus funciones internas el de pregunta y respuesta. Ambas partes están unidas a través de una transición, a modo de bisagra ensambladora. Esta parte puede proporcionar un cambio brusco o gradual, dependiendo de su naturaleza.

Forma ternaria

Esta estructura es una extensión de la anterior. Responde a A-B-A. Puede presentar variaciones en cuanto a su primera sección, quedando de la siguiente forma: A-B-Á. Esta última versión de la forma ternaria respondería a o bien pequeños cambios de los elementos de la coreografía original, cambio de orden en los elementos o



inversión de los movimientos que conforman la sección o frase. Estos cambios deben de ser controlados, ya que una variación excesiva de la partitura original puede dar como resultado C, en vez del resultado buscado : Á. por otro lado, hay que ser cautelosos en los elementos que sufren modificación, porque en ningún momento éstos cambios pueden ser la causa de la pérdida de la esencia del contraste con la sección B.

Rondo

Extensión extrema de la forma coreográfica A-B. Esta forma contiene un tema básico A, que se repite constante y sistemáticamente a lo largo de la estructura. Quedando de la siguiente manera: A-B-A-C-A-D-A. Como ocurre en la forma ternaria, la frase o sección que hemos denominado A, puede sufrir alguna modificación, transformándose ésta en Á de forma que el resultado final puede quedar de alguna de las formas siguientes:

A-B-Á-C-A-D-Á
A-B-A-C-Á-D-Ä
A-B-Á-C-Á-D-A

Forma básica y variación

Esta estructura coreográfica es la más libre y asimétrica. Presenta dos maneras de llegar a ella:

1) El inicio de la coreografía lo constituye una forma básica que sirve como base para desarrollar la siguiente, y así sucesivamente. De manera que a cada nueva estructura le sirve como base la anterior. Su representación podría ser:

A-Á-'Á-'Á...

2) El inicio de la coreografía lo constituye una forma básica y el resultado final es una secuencia de frases de igual duración y movimiento que la original, desarrolladas a partir de esta primera, aunque cada una de ellas presenta su propio carácter. Es una forma muy utilizada en el folklore. Esta forma coreográfica responde a:

A1-A2-A3-A4-A5...

La estructura inicial, en las dos posibilidades anteriores, no vuelve a repetirse pero su esencia debe mantenerse en cada una de las variaciones y poder ser reconocible por parte del observador.

Canon o fuga

Hablamos de frase coreográfica ejecutada repetidamente y en diferentes tiempos, respetando su estructura rítmica. Aunque en las sucesivas repeticiones se puede variar los niveles, la dirección y la localización en la escena. Esta forma coreográfica, a pesar de su sencillez, nos ofrece multitud de posibilidades en la composición coreográfica:

Podrían valer como ejemplos, con y sin superposición en las frases:

CANON CON SUPERPOSICIÓN

Ejemplo 1

Bailarín 1: A B C

Bailarín 2: A B C



Bailarín 3: A B C

Ejemplo 2

Bailarín 1: A B C D E F G H

Bailarín 2: A B C D E F G H

CANON SIN SUPERPOSICIÓN

Ejemplo 1

Bailarín 1: A B C

Bailarín 2: A B C

Bailarín 3: A B C

Ejemplo 2

Bailarín 1: A B C D E F G H

Bailarín 2: A B C D E F G H

Existen otras formas de canon muy atractivas visualmente que reciben la denominación de canon simultáneo y canon acumulativo.

El canon simultáneo es aquel en el que todos los bailarines comienzan y acaban en el mismo tiempo musical, comenzando cada uno de ellos en el movimiento o frase siguiente:

Bailarín 1: A B C D

Bailarín 2: B C D A

Bailarín 3: C D A B

Bailarín 4: D A B C

El canon acumulativo los bailarines comienzan en distinto tiempo musical acabando todos con el mismo movimiento o frase coreográfica y en el mismo tiempo musical, sin alterar el orden de frases o movimientos que conforman el canon:

Ejemplo 1

Bailarín 1: A B C D

Bailarín 2: B C D

Bailarín 3: C D

Bailarín 4: D

Ejemplo 2

Bailarín 1: A B C D E

Bailarín 2: B D E

Bailarín 3: C D E

Bailarín 4: E



Forma narrativa

Es aquella cuya estructura está formada por una consecución de movimientos o frases que exponen una idea o historia. Los movimientos y frases son construidos a partir de una lógica interna, que dan sentido y significado a la composición coreográfica por sí misma. Correspondería al siguiente esquema:

A-B-C-D-E...etc

Forma libre o casual

Forma coreográfica muy utilizada en las improvisaciones y en el proceso creativo-coreográfico. Muchos de los resultados se obtienen a través del azar, partiendo de unas pautas previas dadas por el coreógrafo que evolucionan con el trabajo de los bailarines o del propio coreógrafo. El resultado final puede quedar con una forma fija o bien, puede quedar tan abierto, que cada vez que se represente será distinto.

ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN DRAMÁTICA: ESTRUCTURA EXTERNA

Abordamos a continuación algunos aspectos de la estructura de la acción dramática, considerando inestimable su conocimiento para afrontar la compleja labor de la creación escénica. En primer lugar, partimos de la definición que Alonso de Santos (1981:101) de lo que es la estructura dramática:

Por estructura dramática entendemos un modelo organizado de relaciones entre diferentes elementos que nos permite contar una ficción representada por actores-bailarines, afín de que ésta tenga el mayor nivel posible de creatividad y complejidad, y que despierte el interés y la curiosidad del espectador; a partir de una serie de variables aportadas por la tradición y la evolución del arte escénico de todos los tiempos. La estructura de una obra escénica no es la mera división de una trama en escenas, cuadros o actos (estructura superficial), sino la relación funcional y causal (estructura profunda) entre las partes que constituyen la obra, en especial entre la trama y los personajes, y sus formas de manifestarse (el lenguaje).

Si partimos de que no existe una estructura típica y universal de la acción dramática (Pavís, 1998; Grillo, 2004), el estudio ofrece la posibilidad de profundización. La estructura externa no puede separarse, sin más, de la estructura interna. La construcción dramática podría condicionar la forma de representación escénica (Grillo, 2004), pero asistiendo a las representaciones escénicas contemporáneas, también nos cabe dudar de ello. Sin embargo, en un primer estadio, es necesario conocer las estructuras y sus conexiones según la herencia literaria y escénica del drama.

El entendimiento de la estructura básica de una obra escénica y las razones por las que el creador escénico la estructuró de esa forma y no de otra, puede ayudar al espectador a lograr una comprensión mejor de lo que significa (Canfield, 1995). De la misma manera, si el autor escénico parte de una obra dramática, observar y comprender las razones que llevaron al dramaturgo a presentarla con una determinada estructura, también facilita la obtención del significado y el sentido de la obra en cuestión, a partir del que podrá comenzar su creación escénica. Pero ésta no es la única perspectiva desde la cual se debe afrontar la estructura de acción dramática. Muchas son las conexiones de la estructura. Por ejemplo, Anne Ubersfeld (1998: 124) conecta la estructura de la acción dramática con el espacio de la siguiente manera: *en cierto sentido, la estructura de la casi totalidad de los relatos dramáticos se puede leer como un conflicto de espacios o como la conquista o el abandono de un determinado espacio.* Vemos con este ejemplo el abismo que se abre al intentar esclarecer,



la estructura en un trabajo escénico. Su complejidad no exculpa de su desconocimiento, pero por espacio en este artículo, nos centramos, a partir de este momento, en la estructura externa o superficial del espectáculo dejando para estudios posteriores las estructuras más profundas del hecho escénico. La estructura externa en la composición de una obra dramática es denominada por Patrice Pavis (1998) como *estructura inmanente* en su diccionario de teatro, dramaturga, estética y semiología, definiéndola como las distintas formas que puede tomar la escritura teatral, como consecuencia de la tradición teatral o de las necesidades escénicas, y que normalmente recibe el nombre de acto, que a su vez se subdivide en partes más pequeñas denominadas escenas.

Muchos son los beneficios de decidir y obtener una estructura externa de acción dramática, concreta y clara en los primeros momentos de la creación escénica. Un ejemplo podría servirnos en cuanto a la utilización de la estructura con los actores-bailarines.

El autor escénico debe compartir sus conocimientos acerca de la estructura de la obra con los actores-bailarines, presuponiendo que cuanto mejor la entiendan, más inteligente será su enfoque al estudiar los papeles a interpretar (Canfield, 1995: 68). Para ello el bailarín deberá observar el personaje a interpretar desde el tránsito por esa estructura planteada por el creador escénico, atendiendo al personaje continuamente desde tres perspectivas distintas: El principio, el personaje total, de acuerdo con su lugar en el conjunto de la obra; y finalmente, ante la perspectiva reducida de las escenas o momentos en los que aparece el personaje.

Al centrarnos en las relaciones entre la estructura externa y las escuelas, encontramos que la división en tres o cinco actos pretende deliberadamente en la época clásica (o neoclásica) establecerla como universal y natural. Sin embargo, una cadena de escenas o cuadros explica mucho mejor algunos textos y/o obras escénicas (Pavis, 1998).

Curtis Canfield (1995: 71) al tratar las diferencias de la estructura atendiendo a la escuela afirma que:

Una de las diferencias fundamentales entre la estructura clásica y la romántica reside en el momento de arranque, ese momento en la historia de la vida de los personajes que escoge el dramaturgo para comenzar su narración. En la escuela romántica el punto de partida aparece muy pronto, y los sucesos principales se muestran en la acción. En la escuela clásica el punto de partida, se encuentra hacia el final de una larga serie de acciones previas, por lo general poco antes de la catástrofe, y los acontecimientos que constituyen los antecedentes no se muestran, sino que se resumen en forma de relato.

Ahora bien, ¿qué términos sobresalen en la elección y determinación de la estructura externa de la acción dramática?. Para responder a esta pregunta, no podemos obviar los actos y las escenas.

Los actos son la división externa de la obra en partes de importancia sensiblemente igual en función del tiempo y del desarrollo de la acción (Pavis, 1998: 31). La distinción entre los actos, el paso de uno a otro y el modo de indicar el cambio ocurre de muy diversas maneras: intervención del coro, bajada de telón, cambio de luces, oscuro, motivo musical, pancartas, etc. *Los actos provienen de lo que en la tragedia griega son los episodios, las diferentes partes separadas por cantos del coro en las que tienen lugar los enfrentamientos entre los personajes, los incidentes; en suma, el desarrollo de la acción* (Grillo, 2004: 115). Según Canfield (1995) la forma usual de dividir una obra en actos es hacerlos coincidir con los puntos de interrupción lógica de la historia, según los cambios introducidos en la situación original, que generalmente han tenido que ser suficientes para manifestar una situación innovadora en comparación con su precedente. Los actos son la estructura básica.



Los actos, lo que contienen habitualmente, son fases unificadas y homogéneas del desarrollo de la acción que lleva a los personajes hasta un punto muerto, crítico o culminante, ya sea de la situación o del estado de los personajes. Cada acto puede tener un tema separado y un destino independiente. Son divisiones esenciales en el espaciamiento de la estructura mecánica de la obra (Canfield, 1995: 69).

Existe una práctica, algo pasada de moda, que tiene la virtud de recordarnos que cada acto encierra su identidad propia y representa un segmento total y específico de progresión de la acción dramática. Se trata de asignar un título a cada acto, que sea capaz de unificar la acción y finalidad del acto en cuestión. Si el dramaturgo no pone título a sus actos es aconsejable que el autor escénico lo haga para ayudarse y ayudar a sus actores-bailarines en camino hacia la intriga y la trama elegida finalmente.

En algunos casos, *el acto puede convertirse en una obra dramática al adquirir una entidad propia; son las obras breves* (Grillos, 2004). Algunos ejemplos son las farsas, los entremeses o los dramas en un acto de finales del XIX.

La justificación de la división en actos, según Patrice Pavis (1998) pueden venir dados por cortes narratológicos o cortes temporales:

1. Cortes narratológicos: En la estructura, los elementos vitales, de los cuales pocas obras podrán prescindir son:
 - Exposición y puesta en funcionamiento de los elementos dramáticos. Los materiales de introducción; que explican quienes son los personajes y lo que pretenden.
 - Complicación y estrechamiento del nudo. Un momento de cambio en el que la situación inicial se desenvuelve o desintegra con algún efecto visible sobre los personajes.; un momento decisivo que cambia inalterablemente la situación imperante al principio e impide un retorno a ella.
 - Resolución del conflicto y retorno a la normalidad. Una conclusión que pueda solucionar o no el problema de la obra, si tal problema existe, resolver las dificultades de los personajes, si las tienen, o señalar una moraleja, si así lo plantea el autor.
2. Cortes temporales: Cuando el acto establece una unidad de tiempo, un momento del día, una jornada entera, etc. pueden aparecer con continuidad o con lapsos de tiempo entre ellos.

Al hablar de escena, encontramos que según la Real Academia Española es *Cada una de las partes en que se divide el acto de la obra dramática, y en el que están presentes unos mismos personajes*. Grillo (2004: 117) define escena como *parte del acto caracterizada por la permanencia de los mismos personajes en el escenario y constituye un determinado estado de la acción dramática*. Patrice pavis (1998: 160) distingue los siguientes motivos para la división y/o enlace entre escenas:

- Enlace por presencia de un personaje: en dramaturgia clásica dos escenas consecutivas deben estar unidas por la presencia de un mismo personaje e ambas, de modo que el escenario nunca quede vacío.
- Enlace por un ruido: cuando un ruido que se ha producido en el escenario ha podido ser oído verosímilmente por un actor; y éste acude para descubrir su causa o cualquier otra razón, y no encuentra a nadie.
- Enlace por fuga: se produce cuando un personaje abandona el escenario en el momento en que otro personaje entra porque este no desea que lo vea o le dirija la palabra.



La división en escenas es en la composición más libre hoy en día. Las escenas pueden ser para presentar un personaje, una situación, un espacio, hacer avanzar la acción, dar paso, es decir, escenas enlace o puente, escenas de preparación y de complicación, escena clímax, escenas de resolución, etc. Aunque por lo general, las más predominantes son aquellas que hacen avanzar la acción, es decir, aquellas en las que aparece una situación inicial modificada por un incidente y que da origen a otra situación distinta de la original. La combinación de escenas altas (aquellas con mayor tensión dramática) y de escenas bajas o neutras (que presentan una caída de la tensión) es lo que constituye y va marcando el ritmo de una obra y su alternancia es ineludible (Grillo, 2004).

Una escena, a su vez, puede subdividirse en unidades más pequeñas denominadas *secuencias*, *unidades motivacionales*, *situaciones dramáticas*, etc. El denominador común es que predominará un solo tema en ellas y tendrán una situación de partida, un incidente que la modificará o alterará y una situación final o de llegada. Puede afectar a uno o varios personajes que participan en una misma escena.

No debemos olvidar, que el estudio de la obra dramática en base a su estructura externa o inmanente, proviene del estudio de Aristóteles y el hecho escénico ha evolucionado bastante desde entonces. Toda herramienta presenta sus limitaciones. Canoa (1989) afirma que existe un límite en la actualidad en la aplicación de esta concepción de estructura debido a la diversidad escénica actual porque muchas obras dramáticas ya no desarrollan una acción temporal causal, sino, que incrementan una situación inicial. Como por ejemplo, el teatro del absurdo.

CONCLUSIÓN

En la presentación del artículo se establecía que una de las mayores dificultades del trabajo artístico está en la lucha por conseguir un orden en los elementos teniendo como meta la globalidad de la obra de arte. Es decir, proporcionar cada uno de los componentes del espectáculo integrándolos y cohesionándolos de manera que el público los perciba como una única unidad.

Por lo tanto, la necesidad de conocer las estructuras que sustentan el hecho escénico, por parte del coreógrafo, ya no se niega, sino que se potencia también desde el ámbito de la enseñanza. La atención a la composición no es exclusivo del nivel superior de las enseñanzas de danza, sino que proporciona herramientas y recursos adaptables a otras edades y niveles.

En estos casos, la única finalidad no es la composición en sí misma, sino el uso de ésta como medio para alcanzar y/o desarrollar otras habilidades y competencias en el alumno. Tales como la creatividad, la improvisación, la desinhibición, la cohesión y la capacidad de trabajo en grupo, el desarrollo de la memoria, etc.

No podemos obviar el vacío de estudios teóricos y prácticos, donde el eje central sea el uso de la estructura, bien en su aplicación a las creaciones escénicas o en su utilidad en la enseñanza de la danza. Es por ello, que en muchos de los casos el coreógrafo y el profesor trabaja a partir de su intuición y la experiencia acumulada. La intención última de este artículo, por tanto, ha sido compilar, proporcionar y difundir información básica del tema para incentivar la reflexión, el conocimiento y la investigación sobre la composición en danza.



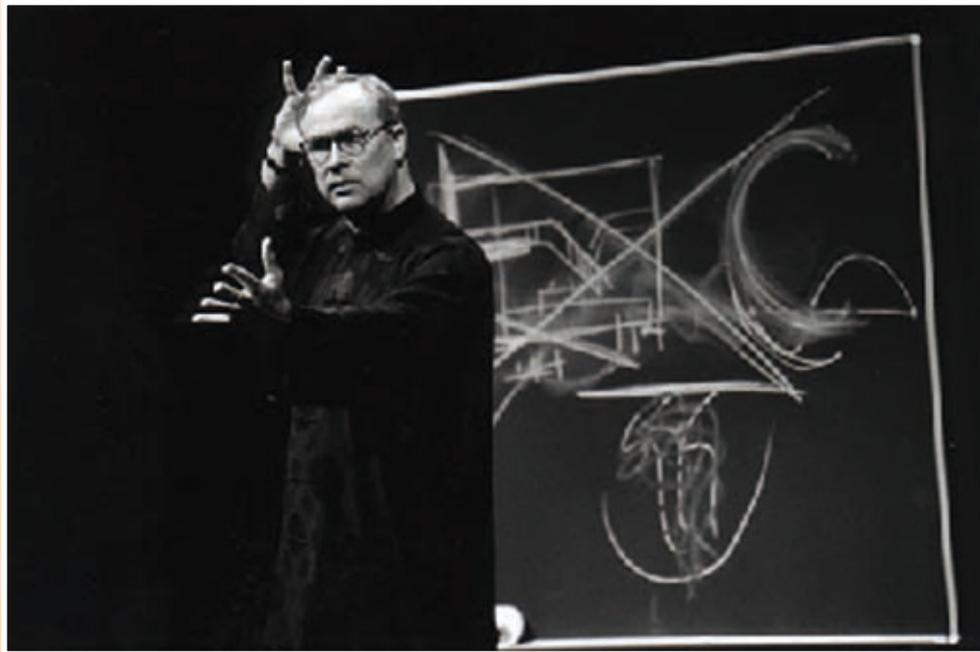
BIBLIOGRAFÍA

- Adshead-Lansdale, J. (Ed.) (1999b). *Dancing texts, intertextuality in interpretation*. London: Dance Books.
- Adshead-Lansdale, J., Briginshaw, V. A., Hodgens, p. & Huxley, M. (1999a). *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia: Federación Española de Profesionales de la Danza-Ministerio de Cultura.
- Alonso de santos, J.L. (1998). *La Escritura Dramática*. Madrid: Castalia.
- Blom, L.A. & Chaplin, L.T. (1982). *The intimate Act of Choreography*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Canfield, C. (1995). *El Arte de la Dirección Escénica*. Madrid: A.D.E. Asociación de Directores de Escena de España.
- Canoa, J. (1989). *Estudios de Dramática*. Valladolid: Aceña.
- Craine & Mackrell (2004). *Dictionary of Dance*. Oxford: Oxford University Press.
- Grillo Torres, M. P. (2004). *Compendio de Teoría Teatral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hormigón, J.A. (2002). *Trabajo Dramatúrgico y Puesta en Escena (Vol I)*. Madrid: A.D.E. Asociación de Directores de Escena de España.
- Mendoza, C. (1999). El Proceso de Creación Coreográfica. *Bailetin E-Zine. On-line Edition*.
- Pavis, P.(1998). *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, Estética, Semiología*. Barcelona: Piados.
- Ubersfeld, A. (1998). *Semiótica teatral*. Madrid: Universidad de Murcia/Cátedra.
- VV.AA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real academia de la lengua.

Robert Wilson y el Postmodernismo

Por MARTA TORO

Bailarina de Danza Contemporánea



Robert Wilson © Lesley Leslie-Spinks

INTRODUCCIÓN

Junto a Ingmar Bergman y Peter Brook, **Robert Wilson es posiblemente el genio teatral vivo más admirado del siglo XX** (Valiente, 2005).

Director de ópera, escenógrafo, autor, diseñador de iluminación y vestuario, ha trabajado en cine, vídeo, nuevas tecnologías, danza y sobre todo ha creado una obra plástica única y radical a través de dibujos, pinturas, objetos escénicos, esculturas e instalaciones. Robert Wilson es el gran visionario del theatre of images (teatro de las imágenes): precursor posmoderno, simbolista y surrealista, de la escena en la era del ciberespacio (Valiente, 2005)

Con maestros reconocidos como Martha Graham y Merce Cunningham, la lista de los colaboradores de Robert Wilson es impresionante: escritores como Heiner Müller, William S. Burroughs, Susan Sontag, los músicos Philip Glass, Laurie Anderson, Tom Waits, Lou Reed y David Byrne. Desde la Ópera de París a la Schaubühne de Berlín, los grandes escenarios del mundo son la casa habitual de Wilson. Y sus obras se exhiben desde el MoMA de Nueva York a la Bienal de Venecia (Valiente, 2005)

Las artes escénicas, como manifestaciones artísticas, no se pueden extrapolar del sistema social donde se producen, en este caso el moderno o posmoderno, sistema social al que pertenece la cuarta parte del mundo



formada por los países noroccidentales, y que viene formándose, en gran medida, debido a los cambios económicos, políticos y sociales que desde el siglo XVIII al XX se están produciendo; entre los que destacamos la Revolución Francesa, la Americana y la Industrial como los grandes hechos históricos que propiciaron e impulsaron estos cambios (Pérez García, 2008). Los avances del Romanticismo, en su oposición frente al Realismo, conducirán en gran medida a la modernidad escénica. Todo ello, va dando lugar a un continuo y rápido avance en el desarrollo de las artes escénicas, capitaneado por Robert Wilson, quien va por delante, abriendo camino y experimentando, desde hace más de 30 años. En pocas palabras, es un genio muy adelantado a su época.



The Life and Times of Josef Stalin, 1973 ©Torben Huss

BIOGRAFÍA

Robert Wilson nació en Waco, Texas y pasó toda su infancia casi apenas sin hablar porque tartamudeaba, hasta que, a los 17 años, conoció a la bailarina Byrd Hoffman que lo estimuló y le ayudó a superar su tartamudez.

Después de estudiar económicas en la Universidad de Texas, Austin, arquitectura en el Pratt Institute de Brooklyn y pintura con George McNeill en el American Center en París, en 1965 pasa varios meses como ayudante del arquitecto visionario Paolo Soleri, con quien poco a poco fue dibujando para teatro, particularmente para la escena experimental dancística, que estaba floreciendo en Nueva York. Wilson fue influenciado por el trabajo de pioneros de la coreografía como Balanchine, Graham o Cunningham.

En 1968 Wilson fundó la Byrd Hoffman School of Byrds, compañía de teatro experimental en honor a su maestra de danza, donde acogió a jóvenes artistas para impartir instrucción e intercambiar opiniones. Durante ese periodo, también logró compartir su dedicación con la formación de niños discapacitados. Uno de estos



discípulos era un brillante chico sordomudo, Raymond Andrews, a quien posteriormente adoptó. Ambos desarrollaron una creación simbiótica que se cristalizó en la “ópera muda” titulada Deafman Glance (La mirada del hombre sordo), entre otras obras de teatro. He aquí algunas de ellas:

- 1969 **The life and times of Sigmund Freud**, aclamada internacionalmente
- 1972 **KA MOUNTAIN AND GUARDenia TERRACE**, obra de teatro de una semana de duración
- 1976 **Einstein on the Beach**, transcendental opera compuesta por Philip Glass
- 1983 **The CIVIL Wars: a tree is best measured when it is down**, ambiciosa obra épica multinacional que le valió la única nominación al Premio Pulitzer de Teatro...

Su carrera es tan extensa que sería imposible, en tan corto espacio, nombrarlas todas las realizadas hasta el momento, y por eso he destacado las más significativas.

Incidir también en sus numerosos premios recibidos, entre los que figuran el Obie Award por su dirección teatral (1986), el Lion of the Performing Arts de la Biblioteca Pública de Nueva York (1989), el León de Oro de Escultura otorgado por la Bienal de Venecia (1993), entre otros. Beneficiario de dos becas Rockefeller y dos becas Guggenheim

En el año 2000 fue elegido miembro de la Academia de Artes y Letras de Estados Unidos. Y en los últimos diez años, además de seguir creando producciones revolucionarias, Wilson ha concentrado sus esfuerzos en el desarrollo del Watermill Center, estudio artístico internacional multidisciplinario ubicado en Long Island. Allí, en un entorno propicio a la creatividad, jóvenes artistas viven en constante interacción, bajo la tutoría de profesionales de sólida reputación.



KA MOUNTAIN and GUARDenia Terrace, 1972
© Byrd Hoffman Water Mill Foundation



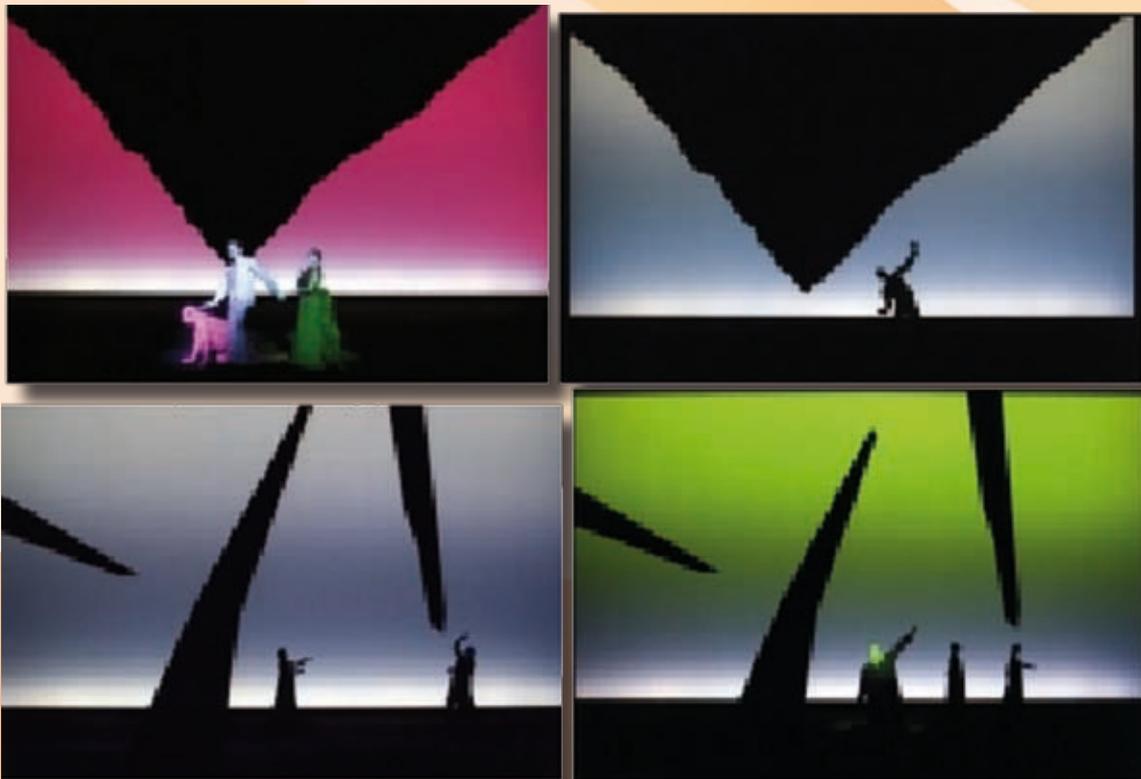
LA ORIGINALIDAD EN SU CREACIÓN

Está considerado como la máxima figura del llamado **Theatre of images**, corriente escénica experimental que se desarrolló fundamentalmente en la década de los setenta y que supuso la fertilización entre la danza, el teatro, las artes visuales, la música y la cultura pop del entretenimiento, con su correspondiente uso de la imagería visual, tecnológica, voces tratadas, performances y representaciones multidisciplinares, las técnicas no occidentales y la intertextualidad (Valiente, 2005)

Robert Wilson procede de las artes plásticas y la arquitectura por lo que tiende a privilegiar los códigos de estas disciplinas al combinar los signos de sus montajes visuales. En el mismo sentido, la concepción de la banda sonora responde más a una concepción musical que dramática. Wilson hace patente la materialidad del lenguaje, sus ritmos y tonos, lo cual bloquea la relación transitiva desde el sonido al sentido del habla cotidiana o bien al diálogo teatral tradicional (Valiente, 2005)

Los elementos distintivos del estilo de Robert Wilson según Jacqueline Martin serían:

1. Comunicación **no verbal**
2. Concepción **visual** de la puesta en escena
3. **Estructura** como principio organizador del proceso de creación y del espacio escénico
4. **Experimentación** de lenguajes escénicos como sistema para obtener una **participación activa del espectador**.
5. Utilización de técnicas de carácter terapéutico como expresión de una **actitud vital solidaria** (citado por Valiente, 2005).



Imágenes de Peer Gynt, 2005 © Lesley Leslie-Spink



Imágenes de Peer Gynt, 2005 © Lesley Leslie-Spink

EL POSMODERNISMO

El Postmodernismo es impuro. Sabe de atajos, inflación y devaluación. Es consciente del aumento del coste de los materiales. Recicla el pasado. Es un tolerante de la ambigüedad, contradicción, incoherencia, es esencialmente inclusivo. Imita la vida, acepta la extrañeza y la crudeza, adopta una postura "amateur". Estructurado por el tiempo más que por la forma, se preocupa por el contexto en vez de por el estilo, utiliza la memoria, la investigación, la confesión y la ficción con ironía, sabiduría y distancia, subjetivo e íntimo, rompe las fronteras entre el mundo y el ser. Trata de la identidad y la conducta. Como el último Románico y el principio de la era cristiana, como el último gótico y el comienzo del Renacimiento, coexiste con el Modernismo. Kim Levin

Seguimos viviendo en una sociedad moderna donde la racionalidad es el proceso clave, pero las consecuencias de dicha modernidad se están radicalizando y universalizando, pasando a convertirse en un periodo social extremadamente distinto y que es llamado POSTMODERNIDAD (Pérez García, 2008).



A nivel artístico, podríamos decir que, **el postmodernismo es un estilo o movimiento artístico y literario concerniente a aspectos de reflexión estética sobre la naturaleza de la modernidad** (Giddens, 1990 citado en Pérez García, 2008)

M^a Matilde Pérez García (2008: 64) señala que *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*. No obstante, sigue señalando Pérez García (2008) es difícil establecer las características comunes de las obras tan dispares que conforman esta corriente escénica; sin embargo logra encontrar las características más influyentes, que se van a tomar como eje en este artículo, para conectar a Robert Wilson con el posmodernismo escénico:

1. *La superposición de disciplinas artísticas sobre la escena*
2. *El redescubrimiento de identidades olvidadas por las mayorías*
3. *La significación del espectáculo es abierta (generalmente)*
4. *La unión de la tradición escénica con nuevas formas de expresión y comunicación*

EL POSMODERNISMO ESCÉNICO EN WILSON

a. **La superposición de disciplinas artísticas sobre la escena. Wilson y su conexión con coreógrafos destacados.**

Cómo artistas de distintas disciplinas, como puedan ser la danza y el teatro, la arquitectura y la música,...se unen para crear una obra en común que dan como resultado un híbrido al cual uno no sabe si considerarlo danza, teatro, ópera,...todo por la necesidad intrínseca del ser humano de catalogarlo y clasificarlo todo.

Según Valiente (2005), dos de los coreógrafos que más han influido en el trabajo de Robert Wilson han sido Martha Graham y Merce Cunningham. En sus talleres de producción, conferencias y actos públicos suele citar frases de la coreógrafa.

Entre el estilo **Graham** y Wilson existen similitudes obvias como son: la austeridad del diseño (más en los objetos y menos en el vestuario) y la severidad de los movimientos (más en los gestos de contraste y menos en cómo fluye el movimiento), hasta la angularidad de las líneas de composición y la esencialidad de la puesta en escena. Graham y Wilson figuran como la pieza central de sus obras incluso en lo físico: como bailarina y como actor. Los dos desarrollan su visión a partir de la experiencia inmediata, la intuición y la elaboración radical de un alfabeto concreto y complejo, subyugante y emotivo.

Wilson llegó a crear la coreografía *Snow in the Mesa* para la Martha Graham Dance Company (1995), que se convirtió en la segunda pieza bailada por la compañía que era de otro coreógrafo (Twyla Tharp fue la primera) desde la muerte de la fundadora en 1991.

Por otro lado, a **Merce Cunningham** le interesa la forma. Admira la realización de una coreografía por encima del resultado, y no concibe significación más allá del movimiento: su ejecución, su tono, su cualidad. Perspectiva que recoge Wilson y con quien comparte otros rasgos claves, como es el caso de la influencia oriental en el coreógrafo: Cunningham adoptó el punto de vista anti-egoísta, contemplativo de muchas religiones asiáticas.

Wilson, adorador de ambos, combina las dos sensibilidades. La generosidad, latente en su visión escénica, y el exotismo, que salta a la vista del espectador, son compatibles en un juego constante de magia y encantamiento, donde el movimiento (la danza) reina sin discusión alguna.



Elementos escenográficos de Judith (1950), coreografiada por Martha Graham, en la instalación de Robert Wilson de Isamu Noguchi: Sculptural Design at the Design Museum, 2001



Elementos escenográficos de Heríodade (1944), coreografiada por Martha Graham, en la instalación de Robert Wilson de Isamu Noguchi: Sculptural Design at the Design Museum, 2001



En palabras de Wilson: “En las coreografías de Cunningham vi una lógica que conozco, un mundo que entiendo, en el que puedo realizar mi trabajo”(Valiente, 2005)

George Balanchine y **Jerome Robbins** han sido también dos referencias importantes para Robert Wilson. El primero, Balanchine, por ser el eje del nuevo ballet americano, cuyos presupuestos estéticos avanzaron hacia la pureza de líneas, una aparente sencillez racionalista que abandonó los elementos externos de la danza misma, vestuarios muy simples o neutros; y el segundo, Robbins, por sus coreografías, no sólo de Broadway, sino también por su carrera en el American Ballet Theatre y el New York City Ballet, donde trabajó como director artístico asociado y maestro de ballet.(Valiente, 2005)

b. **El redescubrimiento de identidades olvidadas por las mayorías**

En este caso hablaríamos de los discapacitados, un tema muy cercano a él, no sólo por la tartamudez que él tuvo cuando niño, sino por la dedicación a la formación de niños discapacitados en la escuela Byrd Hoffman School of Byrds durante los años 60s-70s, y que se vio reflejada en la “ópera muda” *Deafman Glance*, como ya se ha comentado en su biografía.

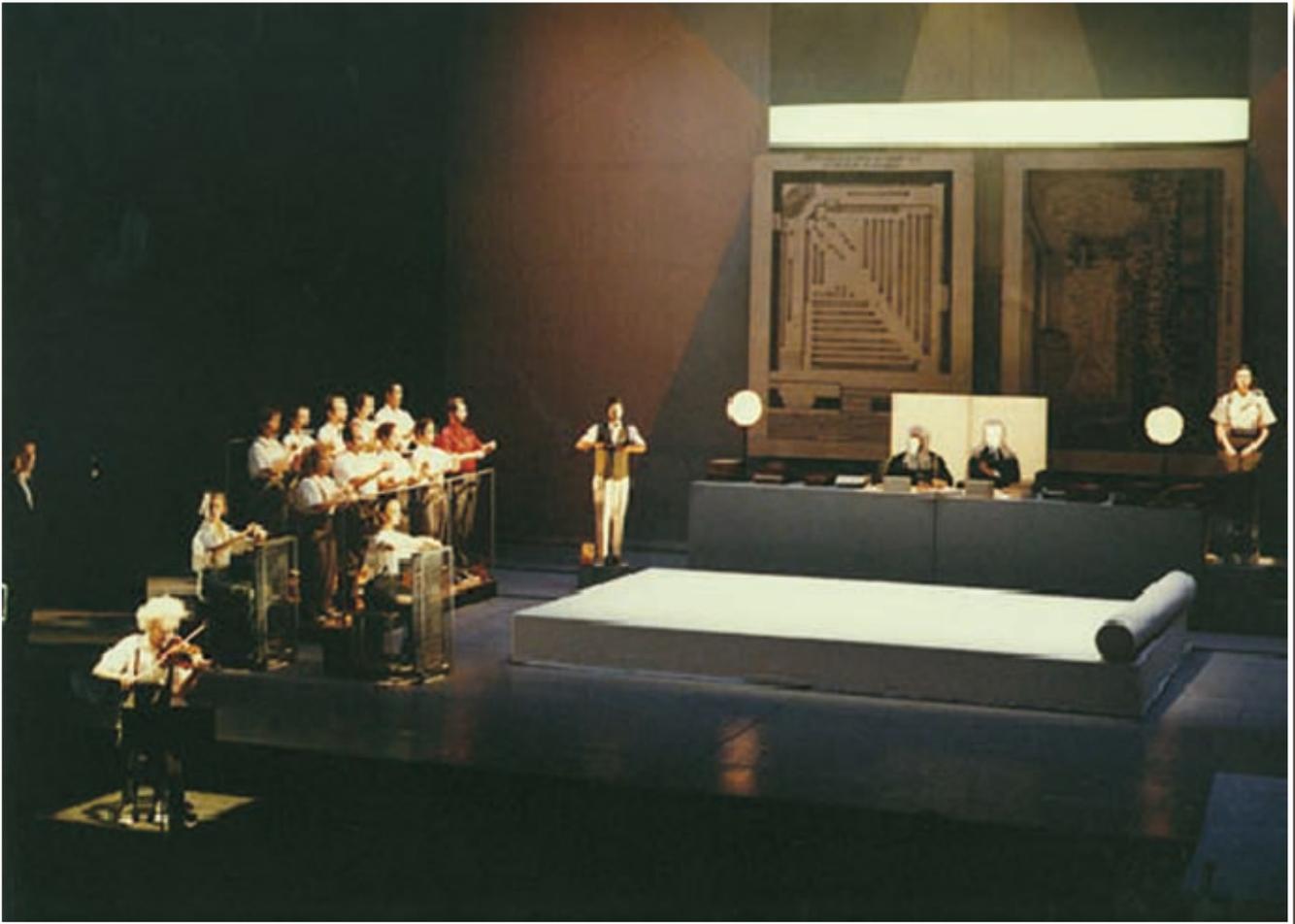
c. **La significación del espectáculo es abierta (generalmente)**

Wilson define su filosofía con estas palabras: “Nuestra responsabilidad como artistas consiste en plantear interrogantes, es decir: “¿QUÉ ES ESTO?” y no en proponer respuestas: “ESTO ES”, pues si ya conocemos qué es lo que estamos haciendo, entonces hacerlo deja de ser necesario.”

Mi responsabilidad como artista es crear, no interpretar. Lo cual resulta cierto tanto en mi trabajo en las artes visuales como en teatro. Ahora estoy trabajando en “La flauta mágica” y les digo ésto a los cantantes todo el tiempo. Es algo muy confuso para ellos porque están acostumbrados a que deben interpretar sus papeles y actuar de forma naturalista con razones psicológicas para todo. Creo que la interpretación la debe hacer el público, y debemos darle la libertad para que haga sus propias conclusiones.
Robert Wilson

d. **La unión de la tradición escénica con nuevas formas de expresión y comunicación**

Claros ejemplos de cómo Wilson reinventa los clásicos podrían ser *Peer Gynt* en 2005, drama del escritor H. Ibsen escrito en 1867, *Hamlet* de Shakespeare, monólogo interpretado por el propio Wilson en 1995, las óperas *Madama Butterfly* en 1997, *Lohengrin* en 1998 y *La flauta mágica* en 1999, entre otras,... Todos estos clásicos del mundo de la escena, los reinterpreta desde su peculiar punto de vista postmodernista, desde el teatro de las imágenes, para crear una nueva visión, una nueva experimentación de lo ya conocido por el público.



*Einstein on the Beach, 1976 (collaboration with Phillip Glass)
©Byrd Hoffman Water Mill Foundation*



Peer Gynt, 2005 ©Stephanie Berger for The New York Times



BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- Valiente, P. (2005). *Robert Wilson. Arte escénico planetario*. Ciudad Real: Ñaque.

Citas de extraídas de este libro:

- Levin, K (1988). *Beyond Modernism/Eassays on Art from the 70s and 80s*, Harper & Row, Nueva York. Pp. 7-8.
- Wilson, R.(1993) *Interpretation and the work of Art en Conversation with Umberto Eco and Robert Wilson*, op. Cit., pág. 173.

- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez García, M.M. (2008). Las manifestaciones escénicas contemporáneas en el marco socio cultural de la aparente posmodernidad. *Revista Danzaratte*, 4, pp. 58-67

- Página web de Robert Wilson

<http://www.robertwilson.com/about/biography.php>

- The Rolex Mentor and Protégé Arts Initiative. *Biografía de Robert Wilson* publicada en 2003

<http://www.rolexmentorprotege.com/es/theatre/robert-wilson/index.jsp>

- Design Museum. *Robert Wilson Theatre + Designer*.

<http://www.designmuseum.org/design/robert-wilson>

- Kisselgoff, A. (1995. Noviembre 7). The New York Times. *Dance Review; The Life and Art of Martha Graham*

<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9400E1D61739F934A35752C1A963958260>

- Siegel, B & S. (2006. Octubre 27). Theatermania.com. *Absolute Genius. Controversial director Robert Wilson talks about his life, his work, and the new dovumentary "Absolute Wilson"*

http://www.theatermania.com/new-york/news/10-2006/absolute-genius_9334.html

- Gold, S. (2006 Octubre 22). The New York Times. *Austere, Enigmatic Innovator. And Charming Fellow, Really*.

<http://www.nytimes.com/2006/10/22/movies/22gold.html?pagewanted=print>

La figura de Constantin Stanislavsky y su importancia y repercusión en las técnicas interpretativas contemporáneas

por MARÍA MATILDE PÉREZ GARCÍA

Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

LA PERSONA y la figura

Constantin STANISLAVSKI (1863-1938), actor, director y maestro de actores ruso, ha sido una de las figuras más representativas del teatro y de la interpretación actoral del siglo XX. Entre sus logros, destaca la creación de un estilo nuevo de interpretación y de puesta en escena cuya característica era la naturalidad, la fidelidad histórica y el afán de verdad y vida. Su trabajo lo desarrolló a partir de elaborar puestas en escena de las obras de su contemporáneo, el autor dramático Antón Chejov. Sus estudios experimentales le hicieron desarrollar sus teorías sobre la interpretación; que en primer lugar, estaban conectadas con la *corriente psicologista de la interpretación* y, posteriormente influenciado por sus propios discípulos (Meyerhold y Vajtangov) a partir del trabajo de *las acciones físicas*. Fue un maestro de maestros, que llegó incluso a partir de 1905 abrirse a las corrientes simbolistas y a favorecer los experimentos simbolistas de sus discípulos. Fueron varios los momentos en su carrera que le hicieron alejarse del *Realismo Psicológico*. Entre sus investigaciones estaban el trabajo con el verso, la ópera, las ideas importadas de orientes, etc. Mientras tanto el Teatro de Arte de Moscú –compañía ligada a Stanislavski- construía su prestigio mundial como compañía que desarrollaba en exclusividad en *Realismo Psicológico*. No debemos olvidar que Stanislavski vivió todas las profundas transformaciones sociales, políticas, científicas y artísticas que se produjeron en la transición del siglo XIX al XX.

Fue el primer creador teatral que recogió sus investigaciones en unos manuales para el actor, donde resumía, mostraba, explicaba y ejemplificaba el trabajo de éste. En sus libros recoge una serie de principios y afirmaciones que resultan coherentes y consistentes. Estos ejercicios prácticos se pueden agrupar en dos grandes grupos:

1. Ejercicios que ayudan al actor a tomar conciencia de sí mismos y adquirir un sentido teatral en su existencia; acompañados de técnicas que llevan al actor a un estado de ánimo creador, imprescindible para la interpretación.
2. Ejercicios que ayudan al actor a la creación de personajes eficaces y creíbles y métodos de acercamiento y trabajo con textos dramáticos.

El resultado de sus investigaciones acerca de la interpretación actoral se consolidó en la primera *sistematización*, en la historia del teatro, que trata la formación del actor y demás aspectos del trabajo interpretativo. De ahí que su trabajo reciba el nombre de “*Sistema*”.

El maestro Stanislavski nació en el seno de una familia con negocios industriales que estaba considerada como una de las familias más ricas del momento en Rusia. En su educación era habitual que frecuentara el circo, el teatro, el ballet y la ópera. Su afición por el teatro hizo que su padre llegara a construirle un teatro en una de sus propiedades. A pesar de su temprano interés por el teatro, a la edad de 33 años aún actuaba y dirigía en el teatro aficionado ruso. El trabajo profesional de Stanislavsky no llegó hasta la creación del Teatro del Arte de Moscú.

EL TEATRO del arte de Moscú

Previo al nacimiento del Teatro del Arte de Moscú, en 1888 Stanislavski creó con varios amigos la Sociedad de Arte y Literatura. Pero es en 1897 cuando conoció a Nemirovich-Danchenko, crítico, escritor y profesor de interpretación, y junto a él fundó el **Teatro de Arte de Moscú**. En un solo día ambos diseñaron los planes de



trabajo, que fueron recogidos en principios:

- 1.- La política general y la organización serán determinadas por las necesidades de la obra y de los actores.
- 2.- Para cada producción se diseñarán específicamente decorados, vestuario y utilería.
- 3.- Las representaciones serán tratadas como una experiencia artística, no como una ocasión social. Los aplausos en las entradas y salidas de los actores serían desaprobados.

El estreno de “La gaviota” de Chejov, el 17 de diciembre de 1898, fue un punto de inflexión en la trayectoria de ambos personajes y del Teatro del Arte de Moscú. Hasta ese momento el público no había visto nunca *la vida* comunicada con tanta fidelidad y delicadeza. Se dice que Stanislavski consiguió que el corazón hablara y que el silencio fuera elocuente. Se habían establecido las contundentes bases del *Realismo Psicológico*, cuya estela planea hoy en día sobre las puestas en escena contemporáneas y las escuelas de interpretación de todo el mundo. El trabajo de Stanislavsky que se conoció en el extranjero partió del Teatro del Arte de Moscú, del repertorio altamente perfeccionado y de sus giras mundiales durante decenios. Sin embargo, Stanislavski nunca paró de experimentar y de aprehender, incluso de sus propios alumnos, trabajo éste que no trascendió como lo hicieron sus primeros descubrimientos.

ANTECEDENTES **ineludibles**

Para entender la corriente realista-naturalista de la interpretación de comienzos del XX y por tanto, el trabajo de Stanislavski, es importante remitirnos a la figura de Antoine y a los Meiningers. Antoine aplicó al teatro los principios anunciados por Zola, orientando la representación hacia el naturalismo, y dando al espectador la impresión de “*mirar a través del ojo de una cerradura*”. Aunque no aplicaba esta estética a todo el repertorio, la figura de Antoine es inseparable del concepto de *Cuarta Pared*. El estilo de Antoine estaba basado en una interpretación de los actores como si el público no estuviese presente en la representación, junto con una elaboración extremadamente cuidada de la puesta en escena; donde los detalles de utilería y escenografía se cuidaban para acompañar así a la construcción de *la verdad escénica*. Otro rasgo importante en el trabajo de Antoine fue la introducción de un atmosférico de la luz en escena.

La otra gran figura del siglo precedente que debemos mencionar es al Duque de Meiningen. Sus aportaciones a la interpretación vienen condicionadas por los logros alcanzados en la dirección de escena, el sistema de producción de los espectáculos, en el trabajo en equipo, en la dramaturgia y la ruptura con los sistemas interpretativos imperantes. 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*.

Lo que conocemos en el ámbito teatral por *Los Meiningers* es una compañía teatral, llegó a influenciar teatralmente hablando a toda Europa. La compañía fue fundada por el Duque de Saxe-Meiningen, en 1866, en el Teatro de la Corte de la ciudad de Meiningen. El duque fue asistido en la dirección artística de la compañía por la actriz Ellen Franz, que se retiró en 1873 para casarse con él, participando desde entonces en la selección y adaptación de textos y en la dirección de actores. Poco después, Ludwig Chronegk actor cómico ingresado en la compañía en 1866, sería nombrado como intendante de la compañía.

En resumen, las aportaciones al trabajo actoral de *Los Meiningers* fueron principalmente:

- ❖ Una disciplina férrea en el trabajo actoral: Ningún actor debía permanecer ocioso durante los ensayos. El Duque argumentaba que el trabajo aumenta la versatilidad del actor.
- ❖ 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 utilizarasen el proscenio como espacio de tránsito de la zona izquierda a la derecha o viceversa.
- ❖ Buscaban el verismo mediante las actitudes corporales de los actores en relación con la indumentaria, la utilería o los elementos escenográficos.

Estas ideas prefiguran los grandes sistemas interpretativos, entre ellos el Sistema Stanislavsky, así como las técnicas usadas en los espectáculos del siglo XX. Por consiguiente, constituyen parte de la herencia dramática que la escena contemporánea, en algunos casos, se niega a reconocer.

LOS SEGUIDORES DIRECTOS de stanislavsky

Consideramos a los seguidores directos de Stanislavski, discípulos que a partir del trabajo con su maestro propiciaron la evolución de la técnica interpretativa y de la puesta en escena hacia otros lugares inexplorados; propiciando, a la vez, que Stanislavski sumara esa experimentación a sus investigaciones teatrales. Estamos obligados a hablar de Meyerhold, Vajtangov y Michael Chejov. Los tres maestros mencionados han marcado desde sus trabajos propios la escena actual. Las técnicas interpretativas contemporáneas no pueden obviar las aportaciones y logros que desde sus investigaciones alcanzaron.

Vsevolod Emilievitch Meyerhold (1874-1940), actor, director de escena y hombre comprometido social y políticamente, se lanzó a la búsqueda de un estilo propio no ligado al naturalismo; lo que le llevó a plantearse el teatro desde un punto de vista totalmente diferente al que imperaba en su época. En esta nueva dimensión el trabajo corporal del actor adquirió una enorme importancia como base de la puesta en escena, constituyendo éste el punto de partida de su actividad creadora y revolucionaria.

Los frentes del trabajo de Meyerhold para alcanzar esta reacción contra el naturalismo fueron principalmente:

1. desde el trabajo y la preparación del actor;
2. en las innovaciones en la dirección de escena;
3. en la búsqueda de una nueva estética;
4. desde la nueva forma de afrontar el texto dramático desde el ámbito del director;
5. desde la persecución de unos fines sociales y políticos a través del teatro.

Meyerhold admira a Stanislavski y a su trabajo, llega a ser uno de “sus alumnos más distinguidos”. Tras trabajar durante cuatro años bajo su dirección en los escenarios rusos y dirigir varios de los teatros-laboratorios promovidos por Stanislavsky, Meyerhold alcanza avances contundentes en sus búsquedas: nace el concepto y el sistema de trabajo actoral de la Biomecánica y de lo Grotesco.

Vajtangov (1883-1922), director y actor ruso, es considerado una de las grandes figuras del Octubre Teatral. Alumno de la Escuela de Arte Dramático del Teatro del Arte, asimiló las enseñanzas de sus maestros Stanislavski, Meyerhold y Tairov, y al mismo tiempo influyó en los montajes posteriores de éstos. De todos los grandes maestros de la interpretación y la puesta en escena del primer tercio del siglo XX, Vajtangov es considerado, sin duda, el gran desconocido. Aunque valorado extraordinariamente por las gentes de teatro y los historiadores, los escritos sobre su teatro son poco conocidos, incluso en Rusia, y tardaron en ser publicados. Formado junto a Stanislavski y seguidor de su sistema, abandonó paulatinamente el psicologismo al percibir



sus límites, para incorporar otros instrumentos expresivos, sirviéndose de lo grotesco y del expresionismo. Por lo que por sus obras fue juzgado demasiado expresivo. Su experimentación era antinaturalista, muy ligada a la improvisación. Siguió a Meyerhold en sus últimas puestas en escena, reconociendo que era un gran director. Sus montajes más interesantes los hizo en los dos últimos años de su vida; consiguió un teatro de fantasía y arte, próximo al cuento, al ballet y a la Commedia dell'arte.

Michael Chejov (1891-1955) perfeccionó el entrenamiento corporal de los actores, desde el punto de las “*acciones físicas*”, y enseñó en Inglaterra y EEUU el método “*Psicofísico del actor*”. Se formó junto a Stanislavski en el teatro del Arte de Moscú durante 7 años. Sobrino del dramaturgo Antón Chejov, es considerado una de las figuras de mayor trascendencia en el teatro del siglo XX, por su capacidad para transformarse en escena realizando grandes interpretaciones dirigido por los más importantes directores del siglo XX: Stanislavski, Meyerhold y Vajtangov. Sus escritos y sus consideraciones prácticas sobre la interpretación siguen alentando el trabajo de actores y de centros de formación de Rusia, Europa y EEUU. Elementos como la atmósfera, la creatividad de los actores, la fisicalización de la experiencia interior o la cuestión de estilo, de Meyerhold; o la relajación, concentración, imaginación, comunicación y memoria afectiva, procedentes del Sistema Stanislavski, van a estar presentes en el método de Chejov. Publicó un manual para actores que no fue publicado por primera vez hasta 1953, “*Sobre la Técnica de Actuación*”. En él ofrece un enfoque práctico y experimental del arte de la interpretación. Para Chejov, el talento no debe ser prioritario en las ocupaciones y preocupaciones del actor. La profesión es, por tanto, desmitificada.

IMPORTANCIA Y REPERCUSIÓN en las técnicas interpretativas contemporáneas en américa

El *Sistema Stanislavski* ha sido adoptado por muchas escuelas de interpretación del mundo o se ha tomado como punto de partida a la hora de experimentar sobre las técnicas de actuación actoral. La escuela americana se denomina la escuela del “*Método*” para distinguirla del *Sistema Stanislavski*. La historia del método americano comienza en EEUU en el Laboratorio Teatral Americano, donde desde 1923 a 1926 enseñaron dos alumnos de Stanislavski emigrados aquel país: Richard Boleslavski y Maria Ouspenskaia. Aquellas clases junto a los espectáculos del Teatro del Arte de Moscú que viajaron a EEUU en 1923 y 1924, fueron la carta de presentación de esta nueva técnica interpretativa, una nueva forma de construcción y de trabajo del actor. El Método o el sistema Stanislavski proponía que los actores actuaran como un ente psicológico complejo, capaces de crear con su trabajo interpretativo capas de significado que fuesen más allá del puro texto.

Harold Clurman y Lee Strasberg alumnos de Boleslavski y Ouspenskaia, y Cheryl Crawford crearon el Group Theatre (1931-1940). Este colectivo consolidó un grupo de actores dedicados a la producción de nuevas piezas americanas, representándolas en un estilo derivado del Sistema Stanislavski. El Método nace así de una manera singular y propia en el seno del Group Theatre, asentando en el seno de la compañía una fundamentación teórica y práctica sensiblemente diferente a los sistemas interpretativos americanos de la época, transformando desde entonces la interpretación en el teatro e incluso posteriormente, el cine americano.

En la década de 1950-1960 Lee Strasberg (Actor's Studio), Adler (Stella Adler Conservatory) y Meisner (Neighborhood Playhouse) trabajaron sus propias versiones del Método, cada uno reclamando ser el verdadero depositario del Sistema Stanislavski. Los tres usaron diferentes aspectos del Sistema del Stanislavski y Vajtangov para personalizar su propio método. Aunque con algunas diferencias, estaban de acuerdo en algunos principios esenciales del Método:

- a) El actor debe justificar cada palabra, acción o relación que tenga lugar en la escena. Búsqueda de un alto grado de motivación en el personaje y el actor debe desenvolverse con cierto grado de espontaneidad.
- b) A la hora de encontrara las **motivaciones** de los personajes, los actores buscan objetivos, acciones e

intenciones. Los actores deben descubrir el *superobjetivo* que es aquello que motiva todas las acciones que ocurren en escena.

- c) El *superobjetivo* del personaje debe ser vital. Esto implica la creación y localización de obstáculos que impidan la consecución rápida de los objetivos. Este trabajo debe emerger de la relajación, la concentración y de la selección creativa (opciones) de los objetivos.
- d) Para mantener un *objetivo*, el actor crea un *subtexto*, unos procesos mentales que motivan las acciones del personaje. Cada palabra u obra tiene una dimensión no-verbal que informa y sustenta la palabra escrita del dramaturgo. El texto es la superficie y el subtexto proporciona una definición interior del personaje.
- e) Para localizar el *subtexto* del personaje, el actor concreta unas generalidades, haciendo especial hincapié en las *circunstancias dadas* específicas de la pieza (información sobre la época de la acción, de las características sociales, de las relaciones entre los personajes, de la situación, etc.).
- f) Para definir las *circunstancias dadas*, los actores deben colocarse en la situación como si estuviesen viviendo las situaciones que ocurren en el texto, para lograrlo el actor deberá utilizar la concentración y la imaginación; e identificar las opciones creativas del texto y las ideas interesantes que se reencuentran entre líneas.
- g) Para lograr una *conducta verídica* el actor trabajará sus pasiones, emociones y sentimientos “de dentro a fuera”, es decir, nunca deben ser “mostrados” a priori. La imitación debe ser real, no simulada; debe ocurrir, no se debe mostrar”.
- h) Para llegar a experimentar sentimientos verdaderos, el actor trabaja momento a momento sobre un estímulo, como si los sucesos que ocurren en escena estuviesen ocurriendo de verdad. El Método se basa en respuestas fluidas y espontáneas en función de los acontecimientos de la escena.
- i) Los ensayos sirven para improvisar sobre el texto dramático, promoviendo que el actor se desenvuelva en su propia interpretación y creación personal, liberándose de las dependencias que crean las palabras.
- j) El actor personalizará el personaje, esto es, a partir de su persona, de su realidad emocional, psicológica e imaginativa; recuperando aspectos de la memoria personal, experiencias vitales y observaciones que guarden relación con el personaje.

Los tres principales enfoques del método que iluminan sus múltiples posibilidades de aplicación y que aúnan la repercusión del maestro Stanislavski en las técnicas interpretativas contemporáneas son: Lee Strasberg, Stella Adler y Sanford Meisner. Los tres tuvieron como punto de partida el Group Theatre, pero cada uno abrió su propio camino.

Lee Strasberg (1901-1982) fue uno de los dos fundadores del Group Theatre y en 1949 asumió la dirección del Actor's Studio. El propio Método se identifica con Strasberg y el Actor's Studio. Los tres aspectos a destacar en su trabajo son la relajación, la concentración y la memoria afectiva. Para él el objetivo fundamental del actor está orientado a la formación de sus destrezas internas, a través de un proceso de relajación y concentración. Para Strasberg hacer hincapié en la emoción y en la conducta verosímil sobre la escena eran aspectos fundamentales en la formación del actor.

Stella Adler (1901-1992), actriz y una de las más importantes profesoras de interpretación de toda América. Adler hacía hincapié en las circunstancias dadas, en la imaginación y en las acciones físicas. No partía, como Strasberg de las experiencias pasadas del actor por lo que la fuente de su inspiración no solo era psicológica; se basaba más bien en la imaginación de los actores a partir de las circunstancias dadas del texto y se articulaban a través de acciones físicas. Para Adler la esencia de la interpretación es sociológica (no psicológica como en Strasberg).

Sanford Meisner (1905-1997) era uno de los fundadores del Group Theatre y uno de sus actores principales. En 1935 fundó el Neighborhood Playhouse, convirtiéndola en una de las más importantes escuelas de actores



de América. La interpretación para Meisler radica en la acción: la conducta, las relaciones y la realidad de la acción.

IMPORTANCIA Y REPERCUSIÓN en las técnicas interpretativas contemporáneas en Europa

En Europa han existido numerosas aportaciones significativas, tanto a partir del *Sistema Stanislavski* como después a través del *Método Americano*, que han ejercido desde su nacimiento una gran influencia sobre las formas de interpretación de los actores. Existen tres nombres que se relacionan no solo con este desarrollo en Europa, sino en nuestro país: William Layton, Dominic de Fazio y John Strasberg que nos han adentrado en este movimiento y en esta técnica teatral.

Williams Layton nace en Kansas City (EEUU) en 1913 y fallece en Madrid en 1995. Doctor por la Universidad de Colorado y licenciado en el Neighborhood Playhouse de N.Y. (S. Meisner), se instala en España, creando el Teatro Estudio de Madrid junto a Miguel Narros (a principio de los años 60). Con una larga trayectoria como profesor en los centros de interpretación en España (como RESAD, Instituto del Teatro, etc.) y numerosos trabajos como actor en EEUU, Inglaterra y España, recibe numerosos premios como la Medalla de Oro al Mérito de la Bellas Artes en 1989. En *¿Por qué? Trampolín del actor*, escribe sus años de experiencia e investigación sobre su técnica actoral y sus años de experiencia en la enseñanza y dirección de actores en España. Layton se convierte en el referente del sistema Stanislavski en España, creando escuela y perpetuándolo en su Estudio a través de la formación de actores españoles de teatro y de cine pertenecientes a varias generaciones.

John Strasberg (1943) se formó inicialmente con su padre Lee Strasberg y posteriormente en el Astor, S Studio de N.Y. con numerosas personalidades. Fue director ejecutivo del Lee Strasberg Theater Institute durante el periodo de mayor expansión del mismo. John Strasberg es uno de los nombres de referencia del sistema Stanislavski en Europa. En España fue invitado por el Centro dramático Nacional en 1980 y desde entonces mantiene una constante relación desde la enseñanza y la dirección de escena española. En su trabajo como profesor de actores, ayuda a desarrollar el *proceso creativo*, abordando lo que él llama las nueve leyes naturales de la creatividad:

1. *La ley del talento*
2. *La ley de la percepción y la conciencia*
3. *La ley del pensamiento funcional u orgánico*
4. *La ley de la imaginación y de los sueños intencionados*
5. *La ley de la inspiración espontánea*
6. *La ley del sentido de la verdad*
7. *La ley de la transformación*
8. *La ley del movimiento determinado*
9. *La ley del amor*

Para Strasberg lo importante no es el sistema con el que uno estudia y se prepara para ser actor, sino la manera en que el artista se desarrolla partir de ese estudio. Él define la actuación como el arte de la transformación, porque el actor cuando está inspirado, se convierte en una obra de arte viviente. A través de los años su trabajo a evolucionado a lo que él llama *análisis orgánico del texto*, porque el proceso creativo de un actor comienza con la lectura de la obra.

Dominic de Fazio, norteamericano de origen italiano fue uno de los más destacados alumnos y seguidores de Lee Strasberg, convirtiéndose en uno de los hombres más importantes del Actor's Studio. Reconocido maestro de actores –tanto en EEUU como en Europa–, no solo como continuador de su maestro, sino como creador de una forma personal de entender el aprendizaje teatral ha visitado España en varias ocasiones. En



sus enseñanzas busca la vida en el escenario, en recuperar la realidad, en encontrar seres humanos actuando como seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Chejov, M.(1999). *Sobre la Técnica de Actuación*. Madrid: Alba.
- Galiano, M. (2008). Principios de composición escénica: Los Meininger. *Danzararte*, 4, pp. 50-57.
- Hodge, A. (Ed.) (2003). *Teoría e práctica da Interpretación. A formación do actor no século XX*. Vigo: Xunta de Galicia y Editorial Galaxia.
- Layton, W. (1990). *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos.
- Meyerhold, V. (1986). *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos.
- Meyerhold, V.(1992).*Textos teóricos*. Madrid: ADE.
- Oliva, C. & Torres Monreal, F. (1997). *Historia Básica del Arte Escénico*. Madrid: Cátedra.
- Osipovna Knébel, M. (1996). *El último Stanislavsky*. Madrid: Fundamentos.
- Sánchez, J. A. (1999a). *La Escena Moderna*. Madrid: Akal.
- Saura, J. (Coord.) (2006). *Actores y Actuación. Antología de textos sobre la interpretación*. Vol. I. (429 a.c.-1858). Madrid: Fundamentos.
- Saura, J. (Coord.) (2007). *Actores y Actuación. Antología de textos sobre la interpretación*. Vol. II. (1863 -1914). Madrid: Fundamentos.
- Saura, J. (Coord.) (2007). *Actores y Actuación. Antología de textos sobre la interpretación*. Vol. III. (1915 -2000). Madrid: Fundamentos.
- Stanislavski, K. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Stanislavski, K. (1985). *Mi vida en el arte*. La Habana: Arte y Literatura.
- Stanislavski, K. (1994). *Ética y Disciplina. Método de las Acciones Físicas*. Mexico D.F.: Escenología.
- Stanislavski, K. (1994). *El trabajo del Actor sobre sí mismo*. Buenos Aires: Quetzal.
- Vajtangov, E. (1997). *Teoría y práctica teatral*. Madrid: Ade.



Evaluar la creatividad motriz en danza clásica

Por MARÍA DOLORES MORENO BONILLA

Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

Licenciada en Psicología.

RESUMEN

En este artículo, se pretende revisar los instrumentos que permiten evaluar la creatividad motriz y seleccionar el más adecuado para aplicarlo al alumnado de danza clásica. Se inicia definiendo los términos creatividad, motricidad y danza clásica. A continuación se exponen las dificultades que presenta la evaluación de la creatividad y las características de la misma así como los instrumentos que hasta la fecha son utilizados para medir la creatividad motriz. Por último se plantean las ventajas e inconvenientes de las herramientas presentadas, se propone la más adecuada para evaluar la creatividad motriz en el alumnado de danza clásica y se establece la necesidad de seguir investigando en este campo.

PALABRAS CLAVES

Creatividad, motricidad, evaluación creatividad motriz, instrumentos de evaluación, danza clásica.

INTRODUCCIÓN

Al igual que ocurre con la inteligencia o la motivación, la creatividad no se puede observar directamente, sino es a través de los **efectos que produce**. Estos efectos pueden ser conductas creativas o productos creativos. Así podremos decir que una persona es creativa, cuando vemos los efectos que ha producido esa creatividad.

Un sueño frecuente entre los profesores o directores de Danza es el deseo de trabajar sólo con **alumnos/as o intérpretes** creativos. Pero para poder llevar a cabo esos comportamientos creativos, es necesario dominar la técnica, en nuestro caso de la Danza Clásica, con la que elaborar los productos. Así alumnos/as recién iniciados en esta disciplina, difícilmente podrán manifestar conductas creativas **en Danza Clásica**, pues no disponen de esos recursos técnicos. Teniendo en cuenta estos aspectos **¿qué instrumentos** podemos utilizar para evaluar la capacidad creativa del alumnado de Danza Clásica?

DEFINICIÓN CREATIVIDAD, MOTRICIDAD Y DANZA CLÁSICA

Para poder evaluar la creatividad motriz en la Danza Clásica es necesario asentar que se entiende por creatividad, motricidad y danza clásica.

Definir el concepto de **creatividad** consiste en **delimitar** todos aquellos aspectos que pueden ser considerados creativos. Parte de la confusión existente está motivada como indica Ricardo Marín “*por querer incluir en la definición, es decir en ese puro marco, muchas realidades, las diferencias, los grupos y las especificaciones*” (Ricardo Marín, 2000, p.95).



Existen muchas definiciones, pero para llegar a intentar definir la creatividad Gervilla, A. (2003), establece una dicotomía entre lo que no es creatividad y lo que si es, que a mi parecer, es bastante esclarecedor:

No es:

1. Una genialidad elitista.
2. Una capacidad exclusiva para artistas.
3. Un potencial solo útil en el terreno laboral.
4. Un recurso para niños o un hobby para adultos.

Si es:

1. Un talento común a todos por desarrollar.
2. Una capacidad necesaria en todos los sectores.
3. Un potencial valiosísimo en el terreno personal.
4. Un recurso motivador que permite nuevos caminos.

“La creatividad es una **capacidad humana** que en mayor o menor medida todo el mundo posee” (Trigo, 1999, p. 25). Marín Ibáñez (citado por Trigo, 1999) la define como una **innovación valiosa**. Esta es una definición sencilla que aúna dos aspectos importantes de la creatividad. *Innovación*, porque todo lo que se crea es nuevo por lo menos para la persona que lo crea. *Valiosa*, porque el querer innovar supone querer optimizar cuanto nos rodea y a nosotros mismos.

El concepto creatividad engloba muchos aspectos diferentes y cada autor destaca en ella unos rasgos o **indicadores** fundamentales, que nos sirven para diagnosticar y también para desarrollar la creatividad.

Los indicadores que se considera principales de la creatividad, pues son los más referenciados por la mayorías de estudiosos: Guilford (1971); Marín (1991,1995); Torrance (1977); de la Torre (1991);... son: **originalidad, flexibilidad y fluidez**. Ha estos se añadimos la **elaboración o calidad motriz**, pues consideramos, tal como exponen Murcia, Vargas y Puertas (1998, p.77), que la creatividad motriz está asociada no sólo con el movimiento, sino con la calidad del mismo.

La **originalidad** es sin duda el indicador más característico de la creatividad. Este rasgo es el “epítome o compendio de la creatividad” (Guilford, 1971, p.334). Algo original es algo único, irreplicable, sin igual. Sin embargo para saber si algo es original, es necesario tomar como referencia al grupo y al momento determinado en que se produce la originalidad valorada.

La **flexibilidad** es para la mayoría de los estudiosos en el tema, uno de los rasgos definatorios de la persona creativa. Flexibilidad “se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de mira, a la imposibilidad de ofrecer otras alternativas o variar la ruta al método emprendido” (Marín 1991, p 101). Este es un indicador fácil de detectar estableciendo categorías con las respuestas, productos o conductas emitidas por el sujeto y así poder comprobar si este posee una gran número de categorías. Para algunos autores, este es un indicador muy importante debido a la alta correlación existente entre originalidad y flexibilidad, ya que para conseguir respuestas originales es necesario olvidar ideas previas y buscar otras realidades.

La **fluidez** o productividad consiste en la capacidad de ofrecer gran cantidad de respuestas o de soluciones a un problema, aunque existe la posibilidad de que algunas respuestas no sean creativas. A pesar de que este indicador pueda parecer no decisivo, es importante pues en la multiplicidad de respuestas cabe la posibilidad de encontrar respuestas de calidad.



La **elaboración** hace referencia a como se ha plasmado la respuesta creativa, a su calidad. Está relacionada con la última fase del proceso creativo en donde la idea primigenia se plasma, entrando a formar parte otros aspectos menos esenciales de la creatividad como son el trabajo empleado, la disciplina y el dominio de la técnica.

En cuánto a la **motricidad**, la podemos definir como “*el resultado de los movimientos y la expresión significada que a ellos se les da*” (Trigo, 1999, p. 92).

El término motricidad y creatividad no suelen aparecer unidos. Según Trigo (1999), los investigadores encargados de estudiar la creatividad general del ser humano (en nuestro país Marín, Torrance, de la Torre etc), no acostumbran a hacer referencia de manera clara a la creatividad motriz.

Tradicionalmente se ha considerado que tenía **creatividad motriz** aquel sujeto genial, que salta, gira, corre o lanza más lejos que los demás. Sin embargo todas las personas, incluso los que no entran en esa categoría de deportistas, son susceptibles de ser identificadas y mejoradas como **sujetos motrices**.

En este sentido es interesante **conocer todo el proceso** que la persona ha llevado a cabo paralelo a la acción observable, porque es ahí donde reside el potencial educativo. Así tendremos que diferenciar entre proceso creativo, producto creativo y producto creador (Trigo y colaboradores, 2001, p.79).

Por **proceso creativo** de la motricidad se entiende como la acción o conjunto de acciones que generan la expresión de la motricidad y tienen un aspecto lúdico. Aquí la creatividad tiene incidencia sólo en la propia persona, que disfruta con la búsqueda de nuevas posibilidades motrices sin pretender conseguir ni demostrar nada a los demás.

Por **producto creativo de la motricidad** se entiende el resultado del proceso creativo. Cada vez que iniciamos una búsqueda creativa, se terminan elaborando determinados productos observables que son importantes para el sujeto o grupo que las elabora. Es la gratificación al esfuerzo.

Por **productos creadores de la motricidad** se entiende como resultado de algunos de los procesos y productos creativos. Es aquel hecho que tiene posibilidad de permanecer en la cultura social, porque ha dado origen



a una nueva situación lúdica en la motricidad por ejemplo un nuevo juego o un nuevo baile. Son en definitiva, aquellos productos que son válidos para la persona que los realiza y también para la sociedad en la que está inmerso.

Para finalizar esta introducción, diremos que la **danza** es considerada como la **expresión de arte más antigua**. Es inherente al hombre y está presente en todas las razas y civilizaciones. Por su parte la **Danza Clásica** es una disciplina de reglas fijas, que necesita un buen desarrollo de las cualidades físicas a modo de conseguir un perfeccionamiento y virtuosismo técnico. Esto nos hace percibir **una preocupación por las capacidades de ejecución** más que por las de expresión y de creatividad, dándose esta última por supuesta igual que en las artes en general.

Sin embargo, en los **estudios oficiales** de Danza Clásica en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Andalucía, el **desarrollo de la capacidad creativa** de cada alumno/a dentro de la estética de la danza clásica, debe ser un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el **profesorado tendrá que valorar** si el alumno/a ha desarrollado su capacidad creativa al finalizar el mismo. Para ello, deberá contar con instrumentos que midan la creatividad motriz y que sean aplicables a la danza clásica.

MÉTODOS

DIFICULTAD PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD

Evaluar implica obtener información acerca de una realidad, que nos permite elaborar juicios en base a la **comparación** de esta información con un modelo. El juicio emitido, positivo o negativo, nos ayuda a mantener o cambiar, ampliar o modificar aquellos aspectos que así lo necesiten.

En el ámbito de la creatividad, esta comparación resulta muy **compleja** pues no hay un modelo claro o baremo que permita efectuar la comparación. Esto es debido a la dificultad para llegar a un consenso sobre cual es el valor o nivel que debe tener ese baremo. En base a ello se suele optar por la **comparación de los individuos pertenecientes a un grupo y momento**.

Este problema es causado por una falta de unanimidad en cuanto a definición de creatividad, indicadores que permiten medirla, los instrumentos de diagnósticos y las teorías que la avalan.

También existe incertidumbre acerca de los criterios que han de utilizarse para evaluar la creatividad. Getzels y Manus (1969, citado por Marín 1995), enumera que los diversos criterios que se han utilizado para evaluar la creatividad son: los productos, escalas de calificación, estudios de los rasgos de personalidad, nivel de inteligencia y test de creatividad fundamentados principalmente en los estudios factoriales de Guilford.

Las **corrientes metodológicas** en la evaluación de la creatividad son dos: métodos cuantitativos y métodos cualitativos.

Los **métodos cuantitativos**, diseñan tests de carácter objetivo que buscan predecir el rendimiento y aportar datos para la definición de la creatividad. Estos tests se dividen en dos grandes bloques: uno basado en la **producción divergente** y otro basado en los **autoinformes de personalidad**.

Los **tests** de creatividad son similares otros tipos de tests, los sujetos tienen que responder a preguntas de naturaleza y composición variada. Sin embargo, **no existe respuesta correcta o incorrecta** en los tests de creatividad, pues se pretende medir generalmente la producción divergente. Esta es la razón por la que no haya un criterio único para su valoración y se utilice el juicio de expertos.



Otra dificultad que conlleva estos tests, es la de objetivar las respuestas creativas y compararlas con un modelo de referencia, ya que los ítems de los tests de creatividad, deben estar poco dirigidos para provocar respuestas espontáneas que permitan resaltar aspectos de la conducta creativa.

A pesar de estas dificultades, los estudiosos del tema consideran que son útiles.

Los **métodos cualitativos**, más subjetivos, a través del estudio de las biografías de las personas consideradas genios en las artes y las ciencias principalmente, tratan de explicar la personalidad de los genios creativos.

Los **criterios** empleados en los métodos cualitativos, son los **logros o productos alcanzados** y los **juicios subjetivos** sobre las personas apreciadas como creativas (de la Orden, 1982, citado por Aurora Martínez Vidal y Pino Díaz Pereira ,2005). El problema de estos métodos es que la evaluación se realiza a través de apreciaciones subjetivas del que evalúa, por lo que el criterio real es la **concepción subjetiva del calificador** sobre creatividad. Sin embargo esta subjetividad puede paliarse con la coincidencia entre jueces.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ.

Elaborar instrumentos que detecten las capacidades creativas **no es fácil**, porque lo creativo es algo novedoso e inusual y esto parece escapar a toda medida.

Los **test de creatividad** son numerosos y están inspirados en gran parte en los estudios de Guilford.

Estas pruebas de evaluación, se basan en los factores indicadores de la creatividad, predominando la fluidez, la originalidad y la flexibilidad. La mayoría de las pruebas están basadas en dos **dimensiones** fundamentales: **espacial y verbal**.

Dentro de las **pruebas de carácter espacial**, nos encontramos con *pruebas perceptivas y pruebas gráficas*.

En las primeras se le ofrece a la persona un material para que pueda ser contemplado mentalmente desde distintos puntos de vista (pruebas menos utilizadas en la actualidad).

En las segundas, aunque son de naturalezas variadas, se reducen a pruebas de dibujo, por lo fácil que resulta su realización y la amplia gama de posibilidades valorativas que tiene.

Dentro de las **pruebas de carácter verbal**, la *palabra* es el elemento fundamental pudiendo ser pruebas puramente verbales como “escribir palabras que respondan a una condición determinada”, o evolucionar hasta pruebas que necesitan hacer uso de las capacidades expresivas del lenguaje y la fantasía, como “Cuentos imaginativos”.

Basándose en diferentes teorías se han elaborado numerosas pruebas que Ricardo Marín (2000), ha organizado en un listado de autores americanos y españoles.

Dentro del grupo de test que miden la creatividad, encontramos **instrumentos que miden la creatividad motriz**. Éstos se apoyan en la medición de la **producción divergente en las respuestas motoras** ante diferentes propuestas, por lo que pertenecen al paradigma cuantitativo y mantienen la tendencia predominante que se ha dado al concepto de creatividad en general.

Los tests de creatividad motriz más **representativos** y sus indicadores son (Aurora Martínez Vidal y Pino Díaz Pereira, 2005):



- Wyrrick (1968): Test de creatividad motriz, mide fluidez, originalidad y creatividad.
- Bertsch (1983): Test de creatividad motriz, mide fluidez, flexibilidad y originalidad.
- Johnson (1977) modificado por Cleland y Gallahue (1993) y Cleland (1994): Test para Evaluar la Habilidad en el Movimiento Divergente, mide fluidez, flexibilidad, divergencia.
- Brennan (1983): Test de composición motriz creativa, mide fluidez, flexibilidad y originalidad.
- Doddos (1973): Modelo para la Evaluación de la Creatividad, mide fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.
- Sherrill Lubin y Routon (1979): Escala para la evaluación de la creatividad motriz, mide fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.
- Torrance (1981): Test de pensamiento creativo en Acción y Movimiento, mide fluidez, originalidad e imaginación.
- Sherrill (1979): Las Conductas en el Proceso Creativo adaptado por Sherrill del Modelo de Creatividad Integral de E. Williams, mide fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, predisposición al riesgo, a la complejidad e imaginación.

DISCUSIÓN

No todos los tests expuestos anteriormente tienen el **mismo nivel de operativización**. Los que presentan mayor nivel son el test de Bertsch (cuatro ítems y una categorización muy detallada de conductas que pueden darse como respuestas), y los de Torrance, de Wyrrick y de Brennan. El de Wyrrick resulta compleja su aplicación por presentar un número elevado de ítems. El de Brennan también resulta compleja su aplicación, pues hay dificultades para identificar las categorías en la flexibilidad, ya que se trata de ítems que implican composición y no movimientos aislados.

El test de Johnson por su parte, aunque está muy elaborado, es muy laboriosa su aplicación, porque el número de tareas propuestas es alta y el tiempo que requiere para su aplicación elevado. La Escala de Sherrill, Lubin y Routon, tienen un bajo nivel de operativización, pues las tareas se presentan bajo criterios de absoluta libertad y esto provoca respuestas no previstas difíciles de codificar. Los tests de Sherrill y de Doddos son modelos de evaluación, no instrumentos, ya que establecen los criterios sin llegar a ser operativizados en un instrumento.

CONCLUSIÓN

Según López de la Llave y Pérez LLantada (2006, p. 63), los estudios centrados en encontrar los **elementos creativos de las interpretaciones artísticas**, han puesto de manifiesto que las demostraciones más relevantes de creatividad, se encuentran no en la interpretación de coreografías, sino en la **interpretación improvisada**.

Es por ello que el instrumento que parece ser más adecuado de los anteriormente expuestos para medir la creatividad motriz en la Danza Clásica, es el **Test de Composición Motriz Creativa de Brennan (1983)** ya que atiende a la interpretación improvisación en uno de sus ítems. Sin embargo la dificultad que tiene el análisis de los resultados obtenidos en el test, puesto que hay problemas para identificar las categorías en la flexibilidad, lo hace un instrumento **poco operativo** para el docente de la Danza Clásica. Éste necesita un instrumento de fácil aplicación que le permita comprobar si su alumnado está desarrollando la capacidad creativa en la danza y por ende su competencia artística.

Es por ello que se hace necesario desarrollar **nuevas líneas de investigación** que evolucionen el campo de la creatividad motriz en cuanto a definición, teorías que la avalan, indicadores que permiten medirla e instrumentos de diagnósticos a nivel general y específicos o aplicables a la danza, concretándose particularmente para la danza clásica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gervilla a. y otros (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro. Vol. I y II*. Málaga: Dykinson, S.L.
- Guilford, J. P. (1971). La Creatividad: Pasado, presente y futuro. En R.D. Strom (Ed.), *Creatividad y Educación* (pp. 9-23). Barcelona: Ediciones Paidós.
- López, A. y Pérez-Llantada, M^a C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thomson Editores Spain.
- Marín, R y Cols (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marín, R (1995). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marín, R y Torre, S (2000). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Martínez, A. y Díaz, P. (2005). La evaluación de la creatividad motriz cap. 3. *Resolución creativa de problemas en el deporte: metodología para la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación*. Programa de Doutoramato bienio 2005-2007: Investigación en Didácticas Especiais e Educación Física E. D. Universidad de Vigo. Extraído el 18-1-2006 desde webs.uvigo.es/x50/almacén/CAPITULO3.doc
- Murcia, N., Vargas, J. y Puerta, G. (1998). El camino de la creatividad en el Educación Física y el entrenamiento deportivo infantil. *Revista Educación Física y Recreación*, 2 (3), 59-79.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ediciones Marova.
- Torre, S de la (1984) (1993). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- Torre, S de la (1991). *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.
- Trigo, E et als. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. La Coruña: Universidad da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Trigo, E et als. (1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

