

Año XIII, MAYO 2020 ^{nº} 13

DANZA RATTE

Revista especializada en danza
Conservatorio Superior de Danza de Málaga



EDITA:

Conservatorio Superior de Danza de Málaga “Ángel Pericet”

C/Cerrojo nº5, 29007 Málaga

Tf. 951 298350

Email: danzaratte@gmail.com

ISSN 1886-0559

CONSEJO DE REDACCIÓN Y EDICIÓN:

Dra. Ángeles Arranz del Barrio - Catedrática de Baile Flamenco Dra. Estefanía Brao Martín

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR:

Dr. Francisco Aix García-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)

Dra. Eva de Alba Cobos-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Inma Álvarez Puente-The Open University (Reino Unido)

Dra. Lidia Atencia Doña-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Catedrática de Danza Española D^a Margarita Barranco Roldán-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Marina Barrientos Báez-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Catedrática de Danza Española Dra. María Jesús Barrios Peralbo-Conservatorio Superior de Danza de Madrid (España)

Dra. Ana Castillo Bernal-Universidad Europea de Madrid (España)-Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla (España)

Dra. María Jesús Cuéllar Moreno- Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (España)

Dra. Celia Balbina Fernández Consuegra-Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)

Dra. Montserrat Franco Pérez-Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura (España)

Dra. Carmen García Jara-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Celia Gradín Montero-Universidad Nacional de Educación a Distancia de Pontevedra (España)

Catedrático de Danza Española D. José Gutiérrez Morales-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. Rosa de las Heras Fernández-Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (España)

Catedrática de Análisis y Práctica del Repertorio de la Danza Clásica Dra. Eva María López Crevillén-Conservatorio Superior de Danza de Madrid

Dr. Francisco Martínez González-Conservatorio Superior de Música de Málaga (España)

Dr. Juan Antonio Mata González-Ballet Nacional de España (España)

Dra. María José Ruiz Mayordomo-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Catedrática de Danza Clásica Dra. María Dolores Moreno Bonilla- Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dr. Joaquín No Sánchez- Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

Dra. María Matilde Pérez García-Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga.

Dra. Noela Rodríguez Losada-Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Málaga (España)

Dra. Inmaculada Ruiz Ruiz-Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)

Dr. José Antonio Sedeño López-Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)

Dr. José David Triguero Florido-Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)

COLABORAN:.

D. Iker Gómez de la Hoz, Dra. Susana Imbernón Giménez, D. Francis Núñez, D^a Gabriela Ruiz González y Dr. Manuel F. Vieites

MAQUETACIÓN:

Javier Rosa

NORMAS DE PUBLICACIÓN DANZÁRATTE:

Danzaratte es una revista anual, orientada en un amplio abanico de profesionales relacionados con la Danza en particular y la Artes Escénicas en general, interesados en el análisis de los principales problemas y temas de interés de la Artes Escénicas. Danzaratte acepta trabajos tanto teóricos (de revisión, de cuestiones técnicas, históricas, filosóficas o didácticas de estas disciplinas), como los estudios empíricos. La publicación tendrá un formato electrónico, siendo los idiomas de edición español, inglés y francés. Ni los editores ni la editorial tendrán responsabilidad por los contenidos expresados por los autores. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de revisión por especialistas, a no ser que no cumplan los objetivos de la revista o no se atengan a las normas de redacción de los trabajos. Las normas de la publicación están publicadas en la web de la revista (<http://www.csdanzamalaga.com/>).

CONTENIDO

05

EDITORIAL

*ÁNGELES ARRANZ DEL BARRIO
ESTEFANÍA BRAO MARTÍN*

06

DESDE LA “DES-DEFINICIÓN” DEL TÉRMINO DANZA CONTEMPORÁNEA HACIA EL USO DE LA “METÁFORA TERMINOLÓGICA” COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA DE SU ESTUDIO
FROM THE “UN-DEFINITION” OF THE TERM CONTEMPORARY DANCE, TO THE USE OF “TERMINOLOGICAL METAPHOR” AS AN EPISTEMOLOGICAL STUDY TOOL

IKER GÓMEZ DE LA HOZ

22

PSICOLOGÍA Y DANZA PROFESIONAL, DOS DISCIPLINAS CONOCIDAS AÚN POR ENCONTRARSE
PSYCHOLOGY AND PROFESSIONAL DANCE, TWO DISCIPLINES KNOW EVEN FOR FINDING

SUSANA IMBERNÓN GIMÉNEZ

38

LA COREOGRAFÍA DE JOSÉ ANTONIO RUIZ DE LA CRUZ “JOSÉ ANTONIO”. RASGOS SINGULARES
THE CHOREOGRAPHY OF JOSÉ ANTONIO RUIZ DE LA CRUZ “JOSÉ ANTONIO”. SINGULAR FEATURES.

FRANCIS NÚÑEZ

54

DANZA CONTEMPORÁNEA ACADÉMICA: TÉCNICA Y DISCIPLINA
CONTEMPORARY ACADEMIC DANCE: TECHNIQUE AND DISCIPLINE

GABRIELA RUIZ GONZÁLEZ

68

**PONENCIA INAUGURAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE MÁLAGA
CURSO 2019 - 2020**
ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES: VOLVER A LA LGE, VOLVER A CASA.
HIGHER ARTISTIC EDUCATION: BACK TO THE LGE, BACK HOME.

MANUEL F. VIEITES



Alicia Alonso

Autor: Annemarie Heinrich, 1912-2005

Procedencia: Fondo de Documentación e Investigación Alicia Alonso.

*Annemarie
Heinrich*

Querida Alicia Alonso, *Prima Ballerina Absoluta* de Cuba y del mundo, hito de la cultura del siglo XX:

Todos los que admiramos la Danza, y sobre todo los que nos dedicamos a ella, sentimos una gran pérdida con su marcha. Es usted, para nosotros imprescindible, su personalidad artística, vocación y aportaciones como Ballerina y Maestra marcan un antes y un después convirtiéndose en un referente histórico para el mundo de la Danza.

Desde la revista Danzaratte queremos homenajear y recordar su talento, dones y en especial, su capacidad de entrega y enseñanza, para dar a conocer la Danza Clásica, así como sus secretos técnicos y artísticos más preciados, intentando que ésta no se pierda nunca y perdure para siempre. Valores estos tan necesarios en los días que nos ocupan, donde las Artes Escénicas luchan por subsistir.

Usted ha mostrado con generosidad su arte y vivencias, haciendo de la Danza un estilo de vida. Verla bailar, escucharla, estar cerca de usted, ha sido siempre un regalo para muchos de los que nos dedicamos a esta disciplina. Extraemos de la entrevista televisiva que concedió a Amaury Pérez en el año 2017, posiblemente una de la últimas, algunas frases que expresó entonces, y que la perfilan no solo como artista, sino como ser humano:

La personalidad no se compra ni se vende, con eso se nace. Uno nace con esa cualidad de personalidad, (...) mucha gente nace con todo eso pero no sabe cómo desarrollarlo, hay que educarlo (...) para que le saque más partido.

Usted sabe que cuando se abre la cortina, usted va a salir a escena, (...) piensa, y tiene que llevar con una esa fuerza de agarrar al público, y uno sale –no importa el personaje que uno tenga– dentro del personaje que uno tiene, uno tiene que sentir el personaje y entregarlo al público inmediatamente. Si va a salir en Giselle es la alegría de Giselle, si va a salir en Carmen, es la sensualidad de Carmen...



Alicia Alonso junto a Mariemma y Antonio Ruiz.
Procedencia: Fondo de Documentación e Investigación Alicia Alonso.

Uno piensa: “¿Qué tengo que hacer ahora? Tengo que hacer algo mejor, yo tengo que superarme, yo tengo que hacer algo mejor, hacer algo bien...” Uno no ve lo que ha hecho, sino que uno se pone a mirar qué es lo que tiene que hacer, los pasos que tiene que seguir de ahora en adelante, no lo que hizo.

Cada palabra y gesto suyo han generado aplausos del público a nivel mundial, todo ello ha sido recogido en innumerables documentos escritos y medios audiovisuales, que dan fiel testimonio de su gran magnitud como artista y docente.

Su mayor legado, la Escuela Cubana y todos los magníficos bailarines y maestros, que han emanado de ella, los cuales llevan en su sentir un sello de identidad propio, sabiduría y excelencia que permanecerán visibles por el mundo entero.

Somos muchos los que le estamos eternamente agradecidos, no dude, que seguirá bailando entre nosotros.

¡GRACIAS ALICIA!

Dra. Ángeles Arranz del Barrio
Catedrática Dra. Estefanía Brao Martín



Desde la “des-definición” del término Danza Contemporánea hacia el uso de la “metáfora terminológica” como herramienta epistemológica de su estudio

From the “un-definition” of the term Contemporary Dance, to the use of “terminological metaphor” as an epistemological study tool

IKER GÓMEZ DE LA HOZ

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

RESUMEN

Los términos para aludir la multiplicidad de formas del hecho teatral se vuelven cada vez más complejos. Autores de las nuevas corrientes de la teoría teatral como Jorge Dubatti, Hans Thies-Lehmann, Erika Fischer-Lichte, André Lepecki, Patrice Pavis o Roberto Fratini, observan como actualmente la investigación de las artes escénicas se encuentra en una expansión, diversificación y reformulación de sus definiciones. Este artículo plantea una reflexión crítica sobre la actual comprensión y definición del término Danza Contemporánea, invitando a la búsqueda de formas más apropiadas que recontextualicen este término, a la vez que propone el uso de la “metáfora terminológica” como herramienta epistemológica para su estudio.

PALABRAS CLAVE: arte, coreografía, análisis coreográfico, teoría teatral, terminología.

ABSTRACT

There is a growing degree of complexity in the terms used to refer to the multiple forms in existence in the theatrical world. Authors of work on the new trends in theory of theatre, like Jorge Dubatti, Hans Thies-Lehmann, Erika Fischer-Lichte, André Lepecki, Patrice Pavis or Roberto Fratini, observe that investigation into theatrical arts is currently undergoing movements of expansion, diversification and reformulation of its definitions. This article proposes critical reflexion on the present comprehension and definition of the term Contemporary Dance, thus encouraging the search for more appropriate forms allowing to re-contextualise this term, while suggesting the use of the “terminological metaphor” as an epistemological tool for study.

KEYWORDS: art, choreography, choreographic analysis, theory of theatre, terminology.

LA “DES-DEFINICIÓN” DEL TÉRMINO DANZA CONTEMPORÁNEA

¿Danza-teatro o teatro-danza?, ¿*performer* o *mover*?, ¿coreógrafo o director de escena?, ¿cuerpo o texto?, ¿movimiento o palabra?, ¿presentación o representación? En las artes escénicas los términos para aludir lo relacionado con el hecho teatral se encuentran en una gran diversificación a la vez que se direccionan hacia territorios cada vez más complejos de definir. Esta constante expansión y diversificación requeriría por lo tanto de una reformulación de sus herramientas de estudio epistemológico. Este artículo plantea una reflexión crítica sobre la actual validez científica de la comprensión y definición del término Danza Contemporánea.

Concretar lo que a día de hoy se puede o no considerar como Danza Contemporánea o tratar de establecer lo que se incluye o se excluye dentro de este término, es posiblemente intentar concretar algo sobre una superficie altamente inestable. Un terreno en el que se cruzan categorías estéticas y poéticas, influencias, tendencias, conceptos filosóficos, contextos sociales, formas culturales, diferentes escrituras de movimiento y un largo etcétera, desde donde numerosas coreografías, reflexiones o debates que intentan identificarla, no consiguen encontrar una respuesta lineal, sino más bien seguir ampliando las ideas, en relación a la gran multiplicidad de posibilidades que hay en torno a la Danza Contemporánea.

Realizar esta tarea de “definición” con la danza anterior a la Danza Contemporánea, resulta una labor más realizable, especialmente en Europa y Norteamérica, si atendemos a criterios puramente estéticos, cronológicos o de corrientes artísticas. Desde las pioneras de la danza moderna como Isadora Duncan, Loïe Fuller o Martha Graham, pasando por la corriente expresionista encabezada por Rudolf

Laban, Mary Wigman o Kurt Jooss, las neoexpresionistas como Reinhild Hoffmann, Susanne Linke o Pina Bausch y llegando a las danzas posmodernas iniciadas por coreógrafos como Merce Cunningham, Anna Halprin, Trisha Brown, Yvonne Rainer o todo el movimiento alrededor de la Judson Church, podemos ver una clara relación rupturista tanto de las formas “antiguas”, como del rechazo hacia las ideas del pasado. Pero a partir de la década de los 80 y los 90 vemos una nueva corriente de coreógrafos como Jan Lauwers, Jerome Bel, Xavier Le Roy, Anne Teresa Keersmaecker, Wim Vandekeybus, Alain Platel, Jam Fabre, Lloyd Newson y un largo etcétera, que si nos detuviésemos a analizar bajo un punto de vista meramente estético, no alcanzaríamos a catalogar de ninguna forma homogénea ya que de ninguna manera comparten un patrón estético preestablecido. Se trata de una nueva generación que no está en la búsqueda de lo más novedoso, ni defiende o excluye ningún tipo de “escritura coreográfica” en sí, sino que más bien se preocupa por las posibilidades de reorganización y articulación del cuerpo y del movimiento en función del “discurso coreográfico” (R. Sommer et al., 2015).

Según la RAE la palabra “contemporáneo” alude a aquel o aquello que existe en el mismo tiempo que otra persona o cosa. También se refiere a lo que está vinculado a la época vigente. Si atendemos a un nivel estrictamente etimológico, en su origen en la lengua latina *contemporaneus*, se trata de una palabra que es fruto de la suma de tres componentes (prefijo, sustantivo y sufijo) que se encuentran claramente determinados:

1. “Con-”, que puede traducirse como “a la par” o “junto”.
2. “Tempus”, que se refiere a “tiempo”.
3. “-aneo”, que se utiliza para indicar pertenencia.

Por lo tanto, siguiendo una lógica tradicional, la Danza Contemporánea sería toda aquella danza relativa a su época, o dicho de otra manera, toda danza ha sido en su momento Contemporánea de “su tiempo”.

Pero este tipo de razonamiento, carece del necesario sentido metalingüístico para clasificar lo relacionado con la práctica teatral contemporánea, teniendo en cuenta que esta se encuentra siempre en una constante transformación.

En diversas etapas de la historia del teatro, y particularmente en el siglo XX, las palabras y los conceptos disponibles en los diferentes idiomas se han adaptado difícilmente a los cambios de concepción. En ciertos períodos, suele ocurrir que las palabras existentes ya no bastan. Habría entonces que recurrir a otra forma lingüística y conceptual para describir los fenómenos, cambiar de lengua, o incluso recurrir a neologismos. (Pavis, 2008, p.1)

En el mismo sentido Eco (2012) apunta en un ensayo sobre el signo, que el uso de determinadas palabras para designar el hecho teatral, y por lo tanto de su estudio, pueden encerrar diferentes conceptualizaciones:

(...) no es casual que para indicar la acción teatral usemos, al menos en italiano, el término representación, el mismo que se usa para el signo. Llamar a una representación teatral *show* acentúa sólo sus características de exhibición de determinada realidad; llamarla *play* acentúa sus características lúdicas y ficticias; llamarla *performance* acentúa sus características de ejecución: pero llamarla representación acentúa el carácter signico de toda acción teatral, donde algo, ficticio o no, se exhibe, mediante alguna forma de ejecución, para fines lúdicos, pero sobre todo para que esté en lugar de otra cosa. (p.43)

Quizás por ello, estos consagrados creadores pertenecientes al ámbito de la Danza Contemporánea, se han enmarcado igualmente bajo etiquetas como la *Next Wave*, primera y segunda generación de la *Non Danse* francesa, la Danza Belga, Teatro Físico, Teatro Danza, Danza Teatro, Danza Abstracta, Danza Minimalista, Danza Conceptual, Danza *Butoh*, Teatro Energético, Danza Pura, Danza Bastarda, Danza Performativa, etcétera, que siendo heterogéneas en su estética, coinciden en el modo de repensar el hecho teatral y de confrontar la tensión existente entre la “representación” y la “presentación” heredadas o iniciadas por el *Performing Art* y el *Happening* (Butterworth et al., 2011).

Le Breton (2010) califica la Danza Contemporánea como una existencia pura que desmaterializa cualquier identidad, consiguiendo fracturar el reconocimiento de uno y de los otros, latiendo en la búsqueda de las posibilidades del cuerpo, a través de acuerdos y desacuerdos entre el movimiento y los gestos. Cada coreografía puede construir autónomamente su propia necesidad. Pero debido a su autonomía en relación a otras esferas del arte también tiene una responsabilidad que cumplir: evitar caer en un mero desarrollo personal que fomente quedarse en un entorno privado, o ensimismado, ni tampoco abrazar la homogeneización cultural del espectáculo globalizado. Lo primero puede provocar una falta de comprensión del discurso y no llegar a la esfera pública. Mientras que lo segundo aniquila las identidades culturales y anestesia la conciencia de las sociedades.

Maxwell (2015) nos habla del concepto de “Auto-adjudicación”:

Sin embargo, se puede apreciar que se auto-denominan como artistas de la danza contemporánea una enorme cantidad de creadores proviniendo de territorios muy diferentes, con propuestas de una heterogeneidad asombrosa, con metodologías, lenguajes, influencias, formaciones, técnicas, acercamientos a otras artes y a otras disciplinas, ideas, aspiraciones, recorridos, gustos, usos del cuerpo, de la escena (o no escena) y sus artificios, etc... absolutamente diversos. ¿Será entonces que más que un estilo o tipo identificable de danza, más que una técnica o un conjunto de técnicas, más que un movimiento, más que una corriente artística, la danza contemporánea es una auto-categorización que, aunque para algunos sea arbitraria, tiene la especificidad de ser auto-adjudicada dentro de una pluralidad de concepciones? (p.21)

Así mismo Maxwell (2015) “des-define” la Danza Contemporánea, más allá de un deseo de identificarse y de un intento de entender su propia práctica, de la siguiente manera:

(...) por eso es posible leer o escuchar descripciones infinitamente variadas sobre la danza contemporánea: Como sinónimo de creación perpetua y ya no una acumulación de repertorio, de investigación corporal y escénica, muchas veces acompañada o fusionada con la investigación teórica (...) como creación ya no separada de otras disciplinas artísticas y de producción de conocimiento (multi/ pluri/ trans/ inter/ anti/ in/ disciplina), como arte experimental, como conformación de relaciones horizontales con el espectador y entre artistas (...) como experiencia somática transformadora, como teatralidad, como conciencia del espacio común de la experiencia estética escénica, como búsqueda permanente, como cuestionamientos hacia la propia disciplina de la danza, etc. (p.30)

Parece así invitarnos a concretar que las formas de la Danza Contemporánea, al igual que las ideas y el pensamiento, tienen únicamente un inicio pero no tienen un final, solo tienen continuidad, transformación y diversidad. Es como si la Danza Contemporánea estuviese inscrita en una constante reinención, en un cambio permanente que es lo propio de la vida humana.

Por lo tanto, podríamos decir que, a día de hoy, el intento de catalogar cronológicamente la Danza Contemporánea o pensar en su evolución deja de ser útil. Más bien, podríamos pensar que la Danza Contemporánea no es “aquí y ahora” sino que “pasa en este tiempo” y que tampoco evoluciona sino que “se expande”.

Pero, ¿cuál es la dimensión actual de esta “expansión”? y, ¿dónde se encuentra o incide con

mayor “intención”?, ¿en el “cómo se dice”, en lo “qué se dice” o en lo “que hay detrás de lo que se dice”?

1.1. Alcance e intención de la Danza Contemporánea

Para poder atender estas preguntas, valdría con analizar de manera comparativa las tan alejadas formas de entender de un conjunto de obras de la actualidad como *Sutra* (2003) de Sidi Larbi, *C(h)oreous* (2012) de Alain Platel, *Last Work* (2015) de Ohad Naharin, *Political Mother* (2010) de Hofesh Shechter, *Dark Matters* (2009) de Crystal Pite, *Ludum* (2019) de Anton Lachky, *Impromptus* (2004) de Sasha Waltz, *Yes We Can't* (2010) de William Forsythe, *La casa de la fuerza* (2009) de Angélica Liddell, *John* (2014) de Lloyd Newson - DV8, *Sideways* (2010) de Guilherme Botelho, *Mount Olympus* (2015) de Jan Fabre, *Omphalos* (2018) de Damien Jalet, *Fortune Cookies* (2014) de Jirí Kylián, *Le Salon* (2014) de Gabriela Carrizo y Franck Chartier, *Nowhere* (2009) de Dimitris Papaioannou y un extensísimo etcétera, y esto si sólo mencionáramos una parte de las obras que tienen repercusión en el ámbito internacional, sin menospreciar por ello a las que se pueden encontrar al margen del reconocimiento convencional y que también son responsables de la expansión de la Danza Contemporánea.

Si atendemos a la coreografía en relación al “cómo se dice” observamos un amplio espectro en el que entran escrituras coreográficas que van desde lo puramente cotidiano al movimiento más estilizado. Analizadas diferentes obras comparativamente y de una manera descriptiva, se observan multitud de maneras de entender las formas de la danza. Desde los movimientos de dinámica vertiginosa de Anton Lachky que desestabilizan la idea del equilibrio del tiempo, pasando por el concepto de técnica estética y armonía compacta que esgrime Jirí Kylián, la fisicalidad extrema y catártica de Jan Fabre, la sofisticación de la parte animal propia y genuina de cada cuerpo que desarrolla Ohad Naharin, el ilusionismo poético-visual que consigue Dimitris Papaioannou, pasando por el minimalismo abstracto de Guilherme Botelho, hasta la interconexión del movimiento que trabaja Lloyd Newson en sus últimas creaciones entre cuerpo y palabra, una de las conclusiones que de una manera epistemológica e inequívoca podríamos afirmar es que dentro del heterogéneo concepto de Danza Contemporánea, se circunscriben una gran diversidad de formas de escritura de movimiento, además de que todas ellas empoderan una permisividad y sana libertad de maneras de ser y entender el cuerpo.

En relación a esto, Osorno (2009) menciona:

(...) los planteamiento del quehacer dancístico contemporáneo no anuncian una nueva manera de moverse sino una experiencia que invita a desbordar las cuadraturas de las técnicas de formación disciplinar y a la mirada prohibitiva del cuerpo como exceso y exuberancia, con lo que se plantea una nueva sensibilidad: al final tenemos que la danza contemporánea abre un espacio al movimiento que se alimenta de la indisciplina y de la multiplicidad del cuerpo que, aunque nunca es totalmente libre, encuentra un lugar para experimentarse sin recato. (p.145)

Atendiendo a lo “qué se dice” y a lo “qué hay detrás” de lo que se dice, se puede advertir que desde un espacio inclusivo y no rupturista, la Danza Contemporánea realiza una apertura del concepto de “discurso coreográfico” para poder pensar y pensarse a través del hecho teatral. Podemos observar múltiples variables dentro de las creaciones recientes. Desde propuestas de carácter puramente conceptual como los trabajos visuales desarrollados por Dimitris Papaioannou, los discursos neoexpresionistas que crea Sasha Waltz, el género *Verbatim* y político que trabaja Lloyd Newson en piezas como *Can We Talk About This?* (2011), la ceremonia ritual en piezas como *Vessel* (2016) de Damien Jalet, el discurso de corte autobiográfico y de estética performativa que se puede ver en *Te haré invencible con mi derrota* (2009) de Angélica Liddell, propuestas de línea reivindicativa como las que desarrolla la artista Zireja, de carácter inclusivo como el desarrollado por la compañía anglosajona *Candoco Dance company* o de carácter puramente abstracto, como los renovadores pensamientos que experimentan desde una abstracción del cuerpo alejado de la fisicalidad y la humanidad como en la obra *Contra-Mondes* (2017) de Guilherme Botelho, o desde la abstracción del movimiento y la kinestesia en trabajos como “4” (2012) de Tao Ye. Realizando un análisis comparativo, es observable que todos estos creadores están lejos de realizar un discurso coreográfico narrativo y formal con una relación causa-efecto que apunte hacia un supuesto sentido definido de la obra.

Al hablar de la poética del cuerpo en el acontecimiento teatral, el crítico e investigador teatral Jorge Dubatti (2012), dice:

Toda formulación de una poética (con minúscula) es, en realidad, una aproximación al secreto jeroglífico de la poíesis (...) cuya razón de existencia no se agota en su posible capacidad comunicativa, generadora de sentidos o simbolizadora: la poíesis no existe para producir sentido, sólo existe, sin por qué ni para qué. Su razón de existencia está en su ofrecerse como ampliación, complemento ontológico de este mundo. Un ejemplo puede hallarse en la danza

contemporánea, en sus formas más abstractas: ¿qué significa, qué representa, qué “quiere” decir, qué dice?, son preguntas impertinentes. Sólo se ofrece en su entidad ontológica, en su estado de existencia y, simplemente, acontece. (p.62)

En el mismo sentido, la canadiense Michèle Febvre afirma “Mostrar sin demostrar, sin decir, hacer que la cosa exista sin justificar su existencia (...) Hacer y no re-hacer el mundo. Existir como acontecimiento del mundo, no como simulación” (Febvre, 1995, p.20).

Observamos entonces un amplio espectro donde el discurso del lenguaje contemporáneo se mueve entre el representar “visiones del mundo”, reorganizando los elementos de la escena para ser mirado, escuchado y pensado, y el presentar “metáforas epistemológicas” donde la obra de arte se legitima a sí misma a través de la encarnación de una abstracción o concepto.

De esta manera, la coreografía en la Danza Contemporánea se encuentra entre la exhibición del “saber hacer” del cuerpo dancístico y la necesidad del “poder decir” del cuerpo expresivo, entre la energética presencia de la dinámica del movimiento y de lo subjetivo que se esconde detrás del gesto, entre la percepción semiótica y la experiencia performativa. Alejándose de la linealidad narrativa para virar hacia otros principios de estructura, como la multiplicidad, la fragmentación o la descontextualización. Entre un complicado equilibrio de doble existencia moviéndose en una balanza que se equilibra entre tensiones y relaciones, dentro y fuera de la liminalidad, inclinándose en un sentido o en otro según la propuesta específica de las intuiciones, ideas, emociones, meta-realidades y subjetividades que en sí cada obra desea testimoniar.

Con ello podríamos sustraer la certeza de su complejidad y en consecuencia la complejidad de su estudio. No obstante, esta misma complejidad que nos empuja a no pretender reducirla, es la misma que nos invita a entenderlo de una manera que asuma que no puede ser reconocida de una manera acabada. Se requiere por tanto de una reflexión crítica sobre la validez científica de la terminología utilizada hasta ahora y de buscar formas más apropiadas que impulsen y recontextualicen el modo de transmisión de conocimiento e investigación que existe dentro del ámbito artístico de la Danza Contemporánea.

Esta condición “compleja” de la Danza Contemporánea podría establecer un diagnóstico perturbador en los términos de las ciencias tradicionales. Sin embargo podría resultar alentador si se piensa en términos más relacionados con la Nueva Ciencia, las nuevas corrientes del estudio de la lingüística como la Poética Cognitiva o como apuntan las aportaciones del filósofo Edgar Morin en términos del Pensamiento Complejo. “Se dice cada vez más a menudo ‘eso es complejo’ para evitar explicar. Es necesario proponer una verdadera ruptura y poner de manifiesto que la complejidad es un reto que el espíritu debe y puede conquistar”. (Morin, 2003, p.12)

2. LA “METÁFORA TERMINOLÓGICA” COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA. ANÁLISIS DE CASOS

Atendiendo a lo expuesto con anterioridad, se hace latente la necesidad del desarrollo de herramientas para la comprensión de lo cinestésico, lo abstracto, lo conceptual, lo poético y todo aquello que se pueda suscitar desde el término Danza Contemporánea.

Este artículo propone el uso de la “metáfora terminológica” como una herramienta para analizar el objeto de estudio. A continuación, se intenta plasmar como una utilización adecuada de la “metáfora terminológica” podría tener validez científica para comprender ciertas controversias existentes en la teoría y análisis coreográfico cuando se hace un uso reduccionista del término Danza Contemporánea. Controversias tales como: ¿Por qué formas de movimiento tan eclécticas y divergentes de la Danza Contemporánea se engloban dentro del mismo término, mientras que obras coreográficas que comparten características de mayor similitud en lo referente al movimiento se engloban en contenedores de la danza claramente contrapuestos?

Para ejemplificar y atender a esta controversia que se acaba de exponer, se examinan dos casos diferentes a partir de un análisis coreográfico comparativo y desde la observación descriptiva. En el primer caso se toman dos obras de inicios del siglo XX. Una obra de Isadora Duncan de su etapa dramática (1903-1913), con una pieza como *Sheherezade* del coreógrafo Michel Fokine estrenada en 1910. Para el segundo caso se analizan dos obras de inicios del siglo XXI. La obra *Naharin's Virus* (2001) de Ohad Naharin con *Impregnaciones de la señorita nieve y guitarra* (2011) de la coreógrafa española Mónica Valenciano.

Observando la corriente o línea artística de los creadores, se puede mencionar lo siguiente:

- En el primer caso se observa que la obra de Isadora Duncan pertenece a la corriente artística denominada danza moderna mientras que *Sherezade* forma parte del repertorio del ballet clásico. Ambas formas o contenedores de la danza se posicionan históricamente en la antítesis artística. La danza moderna liderada por Duncan surge como una rebelión contra el teatro naturalista, que había llevado desde la idea de perfección formal de la estética visual y corporal de la danza hacia términos meramente técnicos y académicos (R. Sommer et al., 2015).
- En el segundo caso, se observa que ambas piezas son consideradas obras de Danza Contemporánea, tanto por sus creadores, como por la crítica especializada.

Sin embargo, si atendemos solamente a la forma del baile o a la escritura coreográfica, desde un punto de vista meramente descriptivo, se puede concluir que hay muchas más similitudes entre los bailes de Duncan y Fokine que entre las propuestas de Naharin y Valenciano. En el primer caso podemos observar cómo en ambas propuestas, existe una dependencia entre el tempo musical y el baile. Igualmente, aunque Isadora Duncan rehúye de la técnica académica estricta del ballet clásico que domina Fokine, se observa como en sus coreografías se podrían nombrar muchos de sus pasos con la terminología propia del ballet clásico, como el *Tombé pas de bourrée*, el *Passé retiré* o el *Arabesque*. Atendiendo a la escritura coreográfica del segundo caso, se observa que aunque ambas son obras de creadores considerados contemporáneos, existe un gran distanciamiento entre la escritura de ambos. Mientras Naharin trabaja el movimiento desde una búsqueda de las máximas posibilidades de los bailarines desde la creatividad y la conexión de su lado más animal e intuitivo, Valenciano construye sus formas de la danza desde el concepto, la expresividad y el gesto. Este distanciamiento y gran divergencia entre las formas de escritura de los coreógrafos de la Danza Contemporánea es muy común. Nada tiene que ver la manera de entender la escritura de la danza del coreógrafo español Alejandro Cerrudo con la del francés Olivier Dubois, ambos considerados, figuras relevantes de la Danza Contemporánea en la actualidad. Igualmente, se pueden ver más similitudes en términos dancísticos entre la obra de danza moderna *The moor's pavane* (1949) del coreógrafo José Limón y el ballet del repertorio clásico *Romeo y Julieta* (1958) de John Cranko. Así como de la misma manera podríamos observar dos casos de obras

contemporáneas como *Play* (2017) del coreógrafo sueco Alexander Ekman que se sitúa en formas muy alejadas de propuestas como *Fragments* (2012) del colectivo de danza *Les Slovaks*.

2.1. El “Big Bang” y la idea de “La Expansión de la Danza”

Para estudiar académicamente las razones por las que ocurre esta paradoja, vamos a hacer uso de la “metáfora terminológica” realizando un paralelismo entre la teoría del *Big Bang* y la idea de “la expansión de la danza”. Queremos remarcar aquí que el uso de la “metáfora terminológica” al que se hace referencia, se distancia de la metáfora clásica subjetiva y desvinculada del rigor científico, la cual tiene claramente solo fines puramente retóricos o de adorno poético. Se trata de manejar un tipo de metáfora, que sin buscar un ideal de precisión terminológica, contenga una sistematización conceptual y una neutralidad de interpretación que ayude a la comprensión del sentido de las experiencias sensoriales del campo artístico de la Danza Contemporánea como una forma de pensamiento.

De una manera muy simplificada la teoría del *Big Bang* expone que el universo estaba inicialmente en un estado de una altísima densidad y que a partir de un momento singular comenzó a expandirse en el espacio y en el tiempo, tal y como se observa en la *Figura 1*.

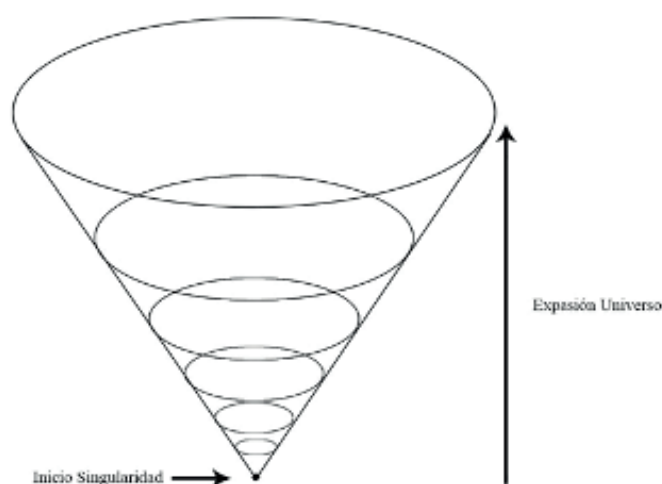


Figura 1. Diagrama expansión del Universo. Elaboración propia.

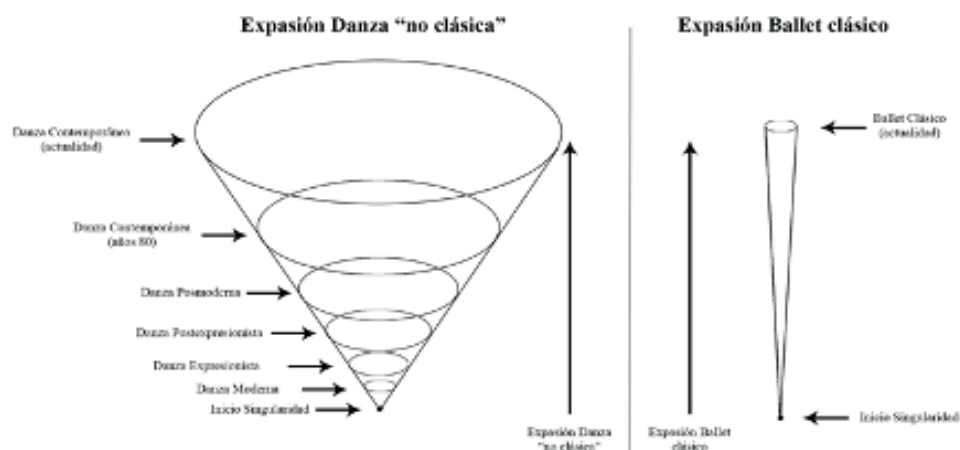


Figura 2. Diagrama expansión de la danza “no clásica” y del ballet clásico. Elaboración propia.

Si establecemos una analogía del *Big Bang* por un lado para el universo del ballet clásico y por otro lado para el universo de las danzas que han surgido como respuestas rupturistas de los cánones que se establecían desde el ballet clásico, obtendríamos unos diagramas como los que se muestran en la Figura 2, donde se observa como la expansión del ballet clásico en relación a la escritura y el discurso coreográfico se mantiene muy similar. Los cambios se centran mayoritariamente en la mejora de las capacidades técnicas e interpretativas de los bailarines así como en el uso de los recursos luminotécnicos y de escenografía que han ido evolucionando hasta la actualidad. Sin embargo, observando el diagrama de la danza “no clásica”, vemos como las maneras de entender el cuerpo y el movimiento en relación a la danza y la coreografía son, cada vez, más amplias. Si superponemos ambos diagramas de la Figura 2 se observa lo siguiente en la Figura 3:

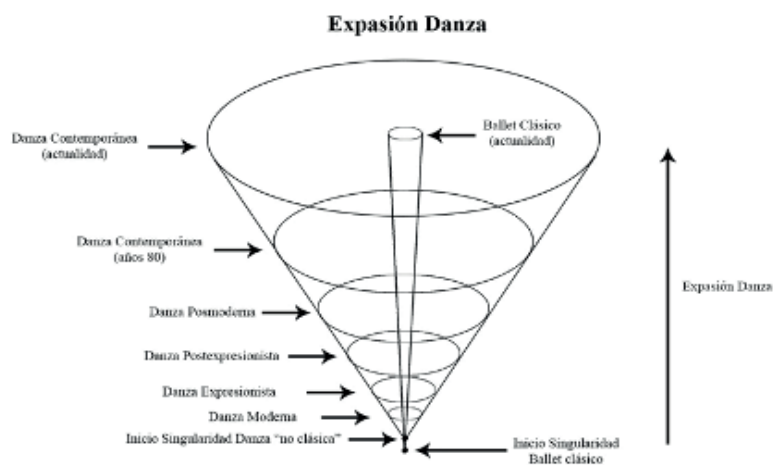


Figura 3. Diagrama expansión de la Danza. Elaboración propia.

Como se puede observar en la *Figura 4*, si establecemos una línea recta que trace la distancia que existe entre dos puntos del espacio de la danza moderna y del espacio coetáneo a esa época del ballet clásico, veríamos que sería una línea mucho menor que la que se puede trazar entre dos puntos diferentes del mismo espacio de la danza de la actualidad.

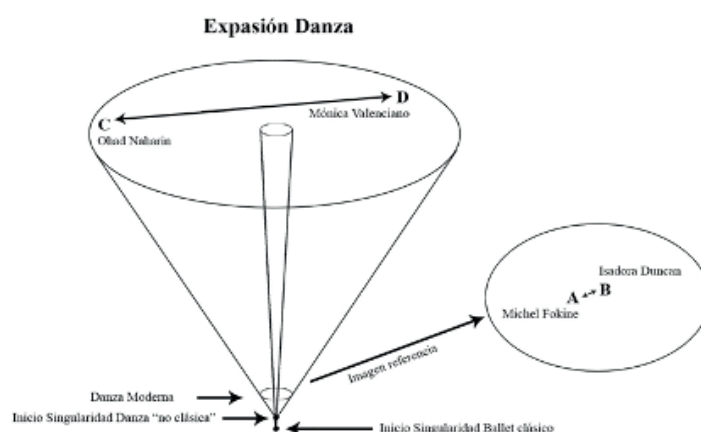


Figura 4. Distancias en referencia a las diferencias coreográficas. Elaboración propia.

Podemos observar entonces en la *Figura 5*, que aunque perteneciendo a “universos” diferentes y considerados opuestos desde un punto de vista de “corriente artística”, la distancia y diferencia entre Michel Fokine e Isadora Duncan es mucho menor que la que hay entre Ohad Naharin y Mónica Valenciano, aún perteneciendo estos últimos creadores al mismo “universo” que abarca la Danza Contemporánea en la actualidad.

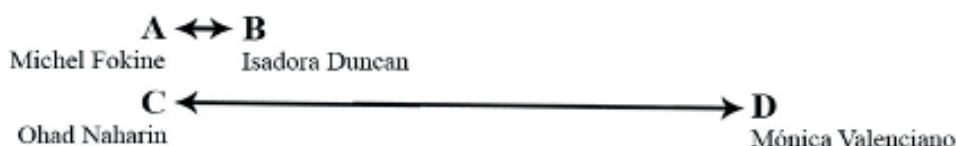


Figura 5. Distancias en referencia a las diferencias coreográficas. Elaboración propia.

A través de estos diagramas y a partir de la “metáfora terminológica” del *Big Bang*, podemos

establecer tal y como se ha mencionado con anterioridad, que la danza en sí no evoluciona con el tiempo, sino que más bien se expande. Y que esta expansión en términos de análisis coreográfico, requiere de herramientas que no sean de carácter reduccionista, de carácter meramente formal o que concurren únicamente en cuestiones de estilo de movimiento.

CONCLUSIÓN

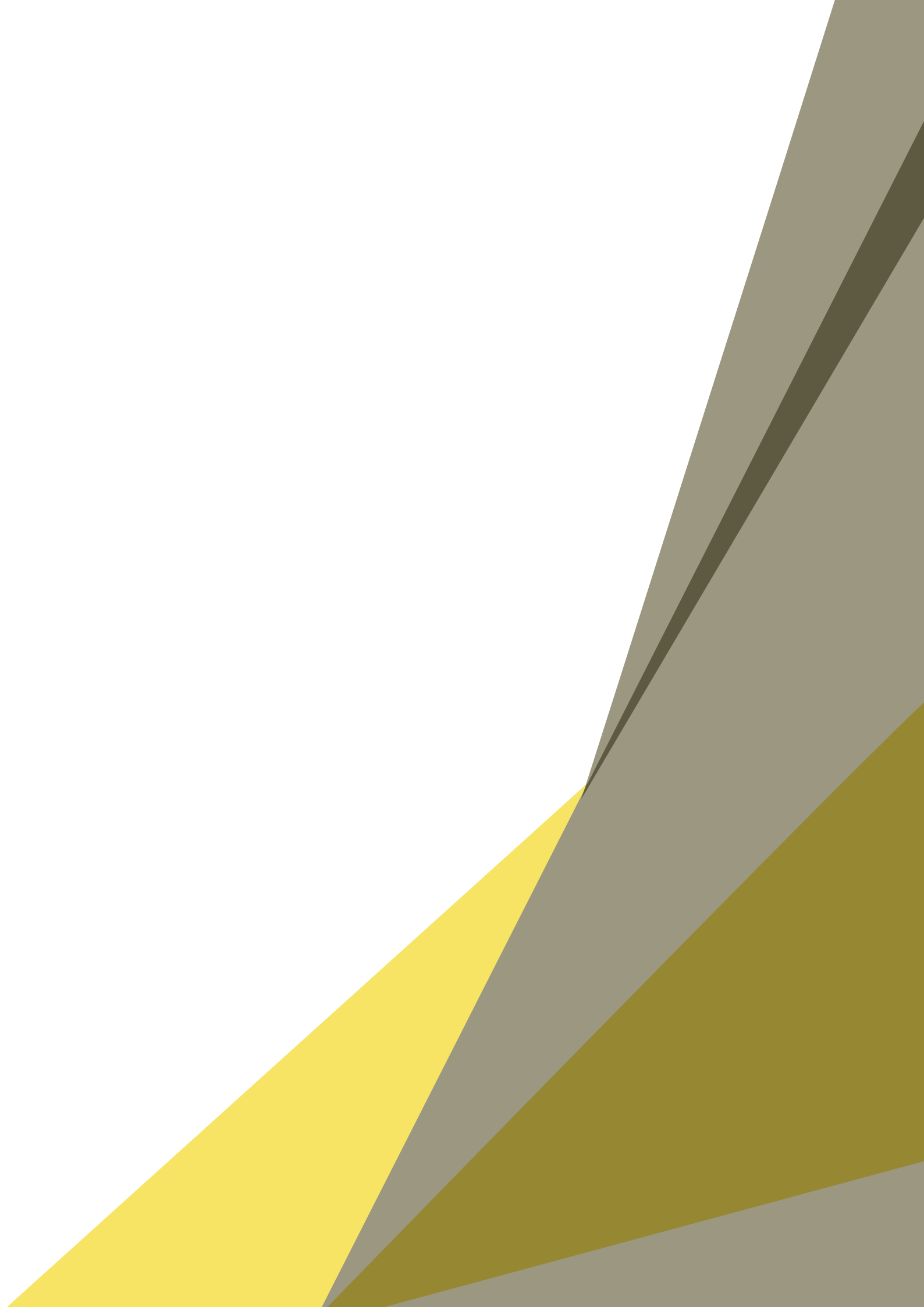
Si entendemos la palabra postular como una tarea teórica para abrir conceptos y no para proponer normas y teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, podríamos empezar a postular la idea de la imposibilidad de definir la Danza Contemporánea como tal, o al menos dejar de hacerlo dentro de una definición en su sentido estricto. Se trataría más bien, de comenzar a pensar en la idea de “Deshacer” la definición de Danza Contemporánea, entendiendo que “Deshacer” no sólo sugiere el proceso teórico de deconstrucción, sino también el acto práctico de poner las cosas en su lugar.

Ya que el concepto en sí de “definir” nos evoca a la idea de fijar o de limitar un objeto o concepto, quizás pueda resultar más adecuado la idea de “Des-definir” la Danza Contemporánea y el uso, entre otras herramientas metodológicas, de la “metáfora terminológica” para su estudio. Se trata con ello de validar la Danza Contemporánea como una entidad con características que más allá de enmarcar, elimina barreras, más allá de fijar, se encuentra en constante movimiento, y más allá de limitar, acepta las diferencias. En definitiva, una entidad que se expande aceptando la divergencia.

Por último, se percibe que la investigación coreográfica no cuenta con una tradición científica tan consolidada como otras manifestaciones artísticas. Para contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la danza escénica contemporánea, y con ello, poder aproximarse a su complejidad perceptiva, creativa y teórica, se hace necesario el desarrollo de métodos que, en lugar de disponer únicamente de una terminología unificada, supiesen igualmente usar con rigurosidad una terminología subjetiva o “indefinible”. Se trataría por ello de empezar a complementar y configurar un nuevo campo ontológico desde donde poder recoger la cultura viviente y expansiva que surge de la Danza Contemporánea.

REFERENCIAS

- Breton, D. L. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Butterworth, J., Bremser, M., & Sanders, L. (2011). *Fifty Contemporary Choreographers*. Londres: Taylor & Francis.
- Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral: Teoría y práctica del teatro comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales: Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubois, X. (Productor) y Pascal, T. (Director). (2017). *Alexander Ekman's Play*. [DVD]. Paris: Belair Classiques.
- Eco, U. (2012). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Febvre, M. (1995). *Danse contemporaine et théâtralité*. Asheville: Chiron.
- Maxwell, A., Rossel Gallardo, C., Brzovic, V., Crisóstomo, F., Carvallo Carrasco, I., Molina, P., Marín, P., Gutiérrez, K., Caviedes, L., Longás, C., & Tello, C. (2015). *Lecturas emergentes sobre danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- May, D. (Director). (2008). *Sutra*. [DVD]. Londres: Axiom Films.
- Morin, Edgar. 2003. *Educación en la era planetaria*. Editorial GEDISA.
- Osorno, Z. M. (2009). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. Bilbao: Artezblai SL.
- Owen, N. (Productor). (2002). *José Limón - Three Ballets*. [DVD]. Pleasantville: Vai CMS.
- Pavis, P. (2008). Puesta en escena, performance: ¿cuál es la diferencia? *Telón de Fondo*, 7, 1-37.
- R. Sommer, S., Olabarria, B., Muñoz, M., Monés, N., Abad, A., Cayuela, G., Vendrell, E., Elvira, A. I., Giménez, C., de la Fuente, S., Carrasco, M., & García, R. (2015). *Historia de la danza. Vol. II. El siglo XX*. Valencia: Mahali Ediciones.
- Tuggle, J. (Director). (2019). *Stuttgart Ballet: John Cranko's Romeo & Juliet*. [DVD]. Stuttgart: Unitel Edition.





Psicología y Danza Profesional, dos disciplinas conocidas aún por encontrarse

Psychology and Professional Dance, two disciplines know even for finding

DRA. SUSANA IMBERNÓN GIMÉNEZ

CENTRO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN (CIO) Y UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las publicaciones que existen actualmente relacionadas con la necesidad de incorporar en la Danza Profesional un trabajo psicológico desde el punto de vista clínico y de la Salud Mental, además de acreditar si éstas son suficientes para corroborar dicha necesidad y crear a partir de este trabajo nuevas líneas de actuación que consoliden esta hipótesis. Analizaremos una muestra de 53 artículos relacionados con la Psicología, la Salud mental, la Danza (Profesional y Amateur) y la Formación Psicológica. Los resultados demuestran que a pesar de existir un porcentaje adecuado en investigaciones que demuestran los beneficios terapéuticos y psicológicos de la Danza, son insuficientes las publicaciones que relacionen estrechamente la necesidad de un trabajo y una formación psicológica en la Danza Profesional.

Como conclusión diremos que la Salud Psicológica y Mental es una necesidad en la Danza Profesional como motivación y autonomía en la profesión, por lo que es preciso integrar en la formación en danza aspectos psicológicos que provean un óptimo rendimiento en el bailarín profesional.

PALABRAS CLAVE: bienestar psicológico, desarrollo humano, danzaterapia, psicoterapia.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the publications that currently exists related to need to incorporate in the Profesional Dance a Psychological work from the clinical and Mental Health point of view and if these are sufficient to corroborate this need. To create from this work new lines of action that consolidate this hypothesis. We will analyze a sample of 53 articles related to Psychology, Dance and Psychological Training. The results show that despite there being an adequate percentage in research that demonstrates the therapeutic and psychological benefits of dance, publications that closely related the need for work and psychological training in Profesional Dance are insufficient. In conclusion, we will say that Psychology and Mental Health is a necessity in Profesional Dance as motivation and autonomy in the profession, so it is necessary to complement dance training with psychological aspects that provide optimum performance in the professional dancer.

KEYWORDS: psychological, well-being human, development, dance therapy psychotherapy.

INTRODUCCIÓN

La Psicología y la Danza son dos disciplinas íntimamente ligadas y que se retroalimentan positivamente entre ellas. Que la Danza aporta beneficios psicológicos en el ser humano y que el bienestar psicológico beneficia al bailarín no es algo novedoso. Durante los últimos años ha habido una gran incidencia en la educación de la Danza. Cada vez son más los profesionales implicados en temas educativos, profesores, bailarines, pedagogos, neurólogos y psicólogos entre otros, los que incluyen en sus programas o intervenciones terapéuticas la actividad de Danza como una herramienta para ayudar en el desarrollo personal del ser humano a través de la psicología y el movimiento. García-Dantas, Caracuel-Tubio y Peñaloza-Gómez (2012) discuten sobre la Intervención formativa con el Profesorado de Danza e Influencia motivacional en su alumnado. Zapata (2016) describe el bienestar psicológico y social en estudiantes que practican Danza folklórica. Por otra parte, Alonso, Leo, Sánchez, Oliva y García (2011), investigaron la relación entre la autodeterminación y la fluidez disposicional en estudiantes de Danza. También Requena-Pérez, Martín Cuadrado y Lago-Marín (2015), hablan de la imagen corporal, la autoestima, la motivación y su relación con el rendimiento en practicantes de Danza.

Del mismo modo, es común encontrar en la actualidad formación pedagógica en escuelas y/o conservatorios de danza que ayude a optimizar los estudios de baile. Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Santiago (2015), defienden la necesidad de un planteamiento pedagógico que abarque componentes cognitivos, emocionales y motrices en la formación de la Danza, para así facilitar un

óptimo rendimiento. Estos autores hablan de la necesidad de realizar un diagnóstico previo que ayude a orientar la formación pedagógica del bailarín. Sin embargo, una formación pedagógica quedaría incompleta si no se complementara con un trabajo psicológico en el que se valore y estime los recursos psicológicos de los bailarines, ayudando a encontrar aquellos que pudieran haber quedado mermados y desarrollar otros nuevos. Y aunque cada vez son más las escuelas de danza y compañías que reconocen contar con un servicio de apoyo psicológico, aún hoy en día son insuficientes las investigaciones que existen acerca de la necesidad imperiosa de complementar la formación del bailarín en Psicología Clínica y de la Salud Mental desde la Danza Profesional. Este es el motivo por el que es relevante reflexionar sobre esta cuestión y su importancia. Sharp (2007), habla de la ayuda que supondría para los bailarines la ampliación como parte del equipo multidisciplinar de un servicio de atención psicológica.

Teorías del desarrollo humano y su implicación en la danza

Desde el punto de vista de la psicología y la psicomotricidad, se resalta la importancia del desarrollo motor para el desarrollo humano. En este sentido, Palacios y Mora (1991), se adelantaban a describir la meta del desarrollo psicomotor como el control del propio cuerpo para sacar todas sus posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles.

Para cualquier persona, los actos más complejos de su movimiento, son en parte el resultado del aprendizaje que adquiere en su relación con el exterior y la maduración tanto morfológica como funcional de su sistema nervioso. Estos movimientos derivan de su experiencia adquirida de forma individual a lo largo de su vida, formando la base de sus relaciones intra e interpersonales.

Al igual que en el desarrollo intelectual, el bailarín llega a la asimilación de su esquema corporal cuando es capaz de hacer representaciones mentales, imágenes que puedan ser evocadas y creadas, desligándose de la acción inmediata. La última consecuencia de este progreso es lograr visualizarse a sí mismo en un espacio actuando en un tiempo, capaz de figurar su propio cuerpo por analogía con el de otro.

La Danza es un arte que utiliza lo sensoriomotor, es decir, el movimiento y las sensaciones del cuerpo como una forma de expresión, de relación y de comunicación. El bailarín, a través de sus gestos

y movimientos habla de sus emociones, sus sentimientos y sus pensamientos. Hamilton (1989) hablaba de la importancia de la educación en este aspecto. Afirmaba que cuando prestas atención interna a tu cuerpo en movimiento, obtienes una información personalizada e individualizada, información que debe ser adquirida por los bailarines, y cuanto mejor comprendan sus sentimientos y emociones mejor será su capacidad de expresión.

A través de la Danza, el bailarín comienza a relacionarse con su cuerpo y con él mismo creando esquemas mentales de la sucesión de pasos y sus emociones. Se relaciona también con otros bailarines en el espacio escénico y desde el exterior con su público. Esto es, por medio del baile, el danzante crea relaciones intra e interpersonales.

Desde el punto de vista de la psicología, diversas teorías del desarrollo evidencian la importancia del movimiento para el Ser Humano. Piaget (1969) y Wallon (1974) resaltaban la psicomotricidad como la base del desarrollo cognitivo y de la personalidad. Vayer (1977) decía que el Yo corporal es la base de la personalidad. Enunciaba que únicamente el niño que domina el uso de su cuerpo puede aprender los elementos del mundo y establecer relaciones con él. Por otra parte, Le Boulch (1984b), defendía tres etapas del desarrollo corporal: etapa de cuerpo vivido, etapa de discriminación perceptiva y etapa del cuerpo representado. Estas etapas no pasan desapercibidas en el bailarín, quien para llegar a la máxima representación ha de vivir su propio cuerpo con vida propia, discriminar el entorno y representarse en su mayor capacidad de expresión. Freud (1924) descubrió la relación entre el movimiento y los códigos del lenguaje, de lo que defendía el movimiento del menor como una manera de desarrollo y de relación afectiva. Ajuriaguerra (1983), propuso una reeducación de los problemas mentales a través del movimiento. Este autor afirmaba que la imagen mental es una consecuencia de los sentimientos y las sensaciones del cuerpo.

Entendiendo la importancia del movimiento desde el punto de vista de las distintas teorías, es fácil comprender la relevancia de la Psicología en el mundo de la Danza, más en concreto en la Danza Profesional. Trabajar el movimiento desde el enfoque psicológico, conociendo y siendo conscientes de los beneficios y la repercusión de quién lo práctica, puede ser una herramienta de éxito que ayude a optimizar el rendimiento del bailarín.

Necesidad de un trabajo psicológico en la danza profesional. Evidencia o controversia.

La Danza es una disciplina ligada a la historia de la humanidad. Ya en la antigua Grecia se llamaba *Danza hablada* al teatro. Cualquier tipo de danza lleva en sí misma la expresión de emociones y sentimientos. Desde siempre el baile se ha utilizado con propósito religioso, social o de salud. A través de la Danza el bailarín debería poder expresar la máxima representación de su ser, posibilitando el desarrollo de su persona de una manera global alcanzando el bienestar personal, entendido éste como la suma de bienestar psicológico y social. Existen estudios que defienden los beneficios que por medio del movimiento se obtienen en áreas del desarrollo como son la física, la afectiva, la psicológica y la cognitiva-mental.

Desde el punto de vista físico tenemos a Ferrer (s.f), quién demostró que la Danza aportaba beneficios en el volumen y la resistencia cardiovascular entre otros. Investigadores del Instituto de Neurociencias (UBNeuro) en la Universidad de Barcelona (2015), observaron que el baile mejoraba aspectos cognitivos como: la atención, la orientación espacial, la memoria, la función ejecutiva, la organización temporal, el control inhibitorio, el tiempo de reacción, el rendimiento académico y la creatividad. Apreciándose además cambios en las estructuras cerebrales de los ganglios basales, el hipotálamo, la corteza pre frontal y la sustancia gris entre otros, responsables estas áreas del movimiento.

A nivel afectivo, el Instituto de Neurociencia y Psicología; Investigadores de Glasgow University en Reino Unido (2014) describen como eje central de las emociones 4 estados básicos. Estos son: alegría, miedo, rabia y tristeza. Estas emociones se expresan en cualquier tipo de danza (clásica, contemporánea, española, flamenco, folklórica, urbana, latina...). La Danza es una de las primeras manifestaciones artísticas de la historia que implica la ejecución del movimiento al ritmo de la música y que permite expresar sentimientos y emociones. En este sentido la Danza está completa cuando se ejecuta no solo con el cuerpo y sus movimientos en el espacio, sino cuando se representa en las estructuras rítmicas y el carácter expresivo que la compone.

A pesar de que estos beneficios son defendidos por profesionales tanto en el ámbito de la Danza como en el ámbito de la Psicología, esta reflexión es controvertida desde el punto de vista de la Danza Profesional. Para el bailarín profesional el bienestar es en ocasiones contradictorio, dada

la cantidad de presiones a las que está sometido: mayor riesgo de lesiones y enfermedad, exigencias estéticas y profesionales, creencia de que pueden bailar hasta una cierta edad o la inseguridad profesional entre otras. Sánchez-Oliva (2014) habla de tres pilares básicos en la práctica de la danza desde una perspectiva psicológica: la motivación, la ansiedad y el estado de *Flow*, entendido este último como un estado disposicional para un rendimiento óptimo. El fallo de uno de estos tres pilares supone un motivo por el que el bailarín pierde su sensación subjetiva de autonomía y deseos de continuar. A mediados del siglo pasado, Winnicott (1965) afirmaba que la madurez está relacionada con la vinculación afectiva, la identificación personal, la separación y el acceso a la autonomía. Para este autor hablar de autonomía suponía el proceso de separación y distinción de las figuras de apego. Afirmaba que el proceso de alcance de la autonomía nunca acaba, puesto que siempre estamos destinados a diferenciarnos de los otros, Winnicott (1968). Esta falta de autonomía y distinción de las figuras de autoridad genera en el bailarín una sensación de dependencia que se contradice con lo que el desarrollo humano persigue. El desarrollo humano es el estado de mayor nivel subjetivo de bienestar desde el punto de vista psicológico.

Es en este punto donde la Danza y la Psicología se encuentran. Sofío (2019), analizó los procesos artísticos y psicoanalíticos a través de las danzas de Morgan y Warhol las cuales tomó como ensayos clínicos, desde el psicoanálisis de Herrán y Freud investigando qué disciplina es relevante para el campo artístico. El objetivo es caminar en una misma dirección y posibilitar el desarrollo integral del danzante. Trabajar los aspectos básicos del ser humano es un requerimiento necesario en cualquier persona, cuanto mayor será en el bailarín profesional. En este sentido, realizar una labor psicológica en la Danza Profesional es de suma importancia para poder garantizar en el bailarín el máximo desarrollo de su persona y de esta forma optimizar la máxima expresión y representación de su carrera profesional. Aportando recursos de afrontamiento que favorezcan la adaptación y la relación con uno mismo y con el exterior.

La Psicología es entendida como una manera de sentir, de pensar y de comportarse de una persona o una colectividad. Es la ciencia que estudia los procesos mentales, las sensaciones, las percepciones y el comportamiento del ser humano, en relación con uno mismo y el medio ambiente físico y social que lo rodea. En la Danza esto es discutible. Existen estudios que hablan de las

exigencias por las que el bailarín pasa y que provoca en él estados de desconfianza personal, miedo e insatisfacción que no coinciden con un buen planteamiento psicológico de éste. Es por este motivo por lo que desde hace unos años se resalta la importancia de un trabajo psicológico en los bailarines no solo desde el punto de vista de la psicología deportiva como una herramienta para trabajar aspectos motivacionales, creativos, de distensión, relajación corporal, autocontrol y autoconfianza. También desde el punto de vista de la Psicología Clínica y de la Salud Mental, cuyo fin sería alcanzar un grado de satisfacción personal que conllevara a un estado subjetivo de sublime desarrollo personal. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el estado de bienestar como el estado por el que el sujeto es consciente de sus propias capacidades para afrontar las tensiones de la vida, trabajar de forma fructífera y hacer contribución a su comunidad (OMS, 2011). El trabajo psicológico del bailarín debe tener como punto de partida un estado de salud que le permita alcanzar un desarrollo integral como ser humano y optimizar su carrera profesional.

MÉTODO

El objetivo del presente estudio era analizar los trabajos publicados que evidencian la importancia de una Formación Psicológica en la Danza Profesional y si éstos son suficientes para corroborar dicha necesidad. Se realizó una búsqueda bibliográfica de trabajos empíricos con contenido temático relacionado con la Danza Profesional y/o Amateur, la Psicología Clínica y de la Salud Mental, y los beneficios psicológicos en Danza Profesional que motivan o no la continuidad de la profesión en las siguientes bases de datos: Pubmed, Web of Science y Google Scholar. Se utilizaron palabras clave como: *Salud Mental, Danza Amateur, Psicología Clínica, Danza Profesional, Formación Psicológica en Danza, beneficios psicológicos en la Danza y Danzaterapia*. Inicialmente se localizaron 96 artículos. Todos ellos publicados en revistas reconocidas de habla hispana como *Revista de Psicología del Deporte, Cuadernos de Psicología del Deporte, Estudic Escenics, Ciencia y Futuro, Revista Internacional de Ciencias del Deporte, Dialnet, Psicología y Educación y Papeles del Psicólogo* entre otras, comprendidas entre los años 2000 y 2020. El criterio de selección de los estudios fue relacionar la Danza con la Salud Mental, la Psicología, la Formación Psicológica y Otras disciplinas médicas y/o sociales desde el punto de vista de la necesidad formativa y/o terapéutica en psicología para la danza y los beneficios psicológicos de ello. Finalmente se seleccionaron 53 artículos de estas revistas.

Las variables cualitativas estudiadas han sido: Danza Profesional, Danza Amateur, Psicología, Salud Mental, Formación Psicológica y Otras disciplinas terapéuticas.

Las variables cuantitativas analizadas son: publicaciones en Psicología y Danza (Profesional o Amateur), publicaciones en Salud Mental y danza (Profesional o Amateur), publicaciones en Formación y Danza, publicaciones en Danza y Otras disciplinas terapéuticas.

RESULTADOS

Para el análisis estadístico de la muestra se han exportado los datos a una Tabla Excel. Se han utilizado los métodos descriptivos básicos de las variables cualitativas (Psicología, Danza profesional, Danza Amateur, Salud Mental, Formación y Otras disciplinas). El número de casos de cada variable y el porcentaje se han obtenido mediante la prueba chi-cuadrado.

El objetivo principal del análisis estadístico era el de cuantificar el número de publicaciones existentes y su porcentaje según las variables cualitativas. Para ello, se establecieron los siguientes cruces:

- Psicología y Danza Profesional (PyDP)
- Psicología y Danza Amateur (PyDA)
- Salud Mental y Danza Profesional (SMYDP)
- Formación y Danza (F)
- Otros beneficios terapéuticos (Otros)

Otros cruces analizados han sido:

- Publicaciones que relacionan Psicología y Danza (Profesional o Amateur)
- Salud Mental y Danza (Profesional o Amateur)
- Formación y Danza
- Otros

El objetivo principal de la investigación es cuantificar las publicaciones existentes que reivindican la necesidad de incorporar en la Danza Profesional ya sea en Formación o en la Profesión, de una instrucción psicológica que ayude al profesional a obtener un estado de plena satisfacción personal, mejorar su rendimiento profesional y la decisión de continuar bailando. Otro objetivo es el de, a partir de los datos encontrados, emprender nuevas líneas de actuación en apoyo a esta cuestión.

En la tabla 1 se muestra el descriptivo de las variables del estudio, así como los porcentajes de cada una de ellas. Los resultados demuestran que existen estudios suficientes que relacionan la práctica de la Danza con beneficios de aspecto psicológico tanto en la Danza Profesional como en la Amateur, además de beneficios en otras patologías neuropsicológicas, sociales y/o médicas. En contraste con esto, son pocos los trabajos publicados que evidencien la necesidad de una Formación en Psicología para la Danza Profesional. Tampoco hay estudios suficientes que justifiquen la necesidad de trabajar desde la Psicología Clínica y de la Salud Mental para optimizar el rendimiento de los bailarines y aumentar su *Flow* disposicional.

Variable n (%)	Danza Profesional	Danza Amateur
Psicología	12 (22.64)	8 (15.09)
Salud Mental	4 (7.55)	0 (0.00)
Formación	2 (3.77)	0 (0.00)
Otros	4 (7.55)	23 (43.40)

Tabla1. *Análisis descriptivo de las variables y porcentajes estadísticos.*

En la Figura 1 se aprecia las diferencias en los porcentajes de artículos encontrados para los beneficios en la Danza Profesional, en la Danza Amateur, la Salud Mental, la Formación y Otros. Se ve con claridad como los relacionados con los beneficios que aporta practicar Danza y en Otras disciplinas científico-médicas superan a los que tiene como objetivo demostrar la necesidad de Formación o trabajo terapéutico psicológico en la Danza Profesional.

■ PyDP ■ PydDA ■ SMyDP ■ F ■ Otros

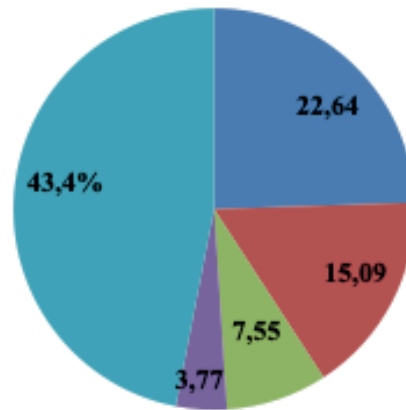


Figura 1. *Comparativo de porcentajes en trabajos publicados según las variables psicología y danza profesional, psicología y danza amateur, salud mental y danza profesional, formación y danza y otros.*

La tabla 2 nos informa con carácter descriptivo del número de publicaciones relacionadas con la Psicología y la Danza ya sea Profesional o Amateur, trabajos con un corte más psicoanalítico y de Salud Mental ligados a la Danza, de Formación y trabajos de Otras disciplinas. Una vez más vemos como aquellos que relacionan aspectos formativos con la Danza y los que discriminan la Salud Mental en la Danza son significativamente inferiores.

	DP	DA	Total	(%)
Psicología	12	8	20	37,74
Salud Mental	4	0	4	7,55
Formación	2	0	2	3,77
Otros	4	23	27	50,94

Tabla 2. *Comparativo de trabajos que relacionan la danza profesional y amateur con la psicología, la salud mental, la formación y otros campos.*

La figura 2 muestra con claridad la desventaja anteriormente descrita según porcentajes de trabajos publicados relacionados con las variables estudiadas.

■ Otros ■ Psicología ■ Formación ■ Salud Mental

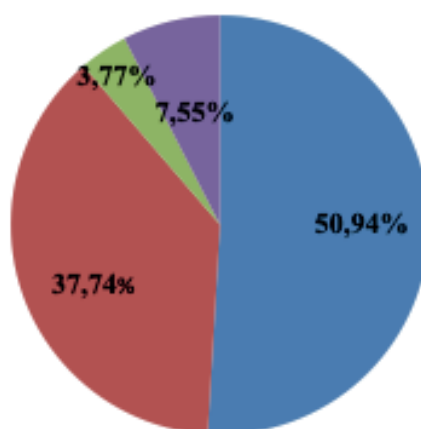


Figura 2. Comparativo de trabajos según variables psicología, salud mental, formación y otros.

DISCUSIÓN

Se encontraron 53 publicaciones que relacionaban la danza con variables psicológicas donde el 43,40% de los trabajos relacionaban los beneficios de la Danza con disciplinas médicas y/o sociales, beneficios psicológicos y la Danza Profesional con un 22,64% de los trabajos, la Danza Amateur con un 15,09%, la Formación en algún aspecto psicológico en Danza Profesional con un 3,77% y la necesidad de Psicología Clínica o de Salud Mental en la Danza Profesional con un 7,55%. Los resultados demostraron que existen diferencias en los porcentajes de trabajos que relacionaban la Danza (Profesional o Amateur) con la Psicología, trabajos que relacionan la Danza con beneficios terapéuticos, los relacionados con Formación y Danza y aquellos que hablan de la necesidad de un trabajo en Psicología de la Salud Mental y Danza Profesional, viéndose los de carácter formativo y estos últimos en notable desventaja (3,77% para F y 7,55% para SMyDP, frente a 22,64% en PyDP, 15,09% en PyDA y 43,40% en Otros). Así mismo se encontraron 20 trabajos que suponen un porcentaje de 37,74% de trabajos que relacionan la Psicología con la Danza Profesional o Amateur, 4 (7,55%) para la Salud Mental y la Danza, 2 (3,77%) relacionados con la Formación de aspectos psicológicos en la Danza y 27 (50,94%) en Otros trabajos relacionados con la medicina y los beneficios del baile.

Balaguer, Castillo, Duda, Qusted y Morales (2011) demostraron como aspectos que están

relacionados con la percepción de la autonomía ofrecida por el profesor de danza era una variable que promovía la decisión de seguir formándose en Danza Profesional. También Heredia (2012) aseveró que existe una importante consistencia en los contenidos y los sentidos de subjetividad de los bailarines de danza clásica en su vida profesional que supone la presencia de rasgos de alineación profesional. El psiquiatra Greben (2002), describe a los bailarines como seres inteligentes, con múltiples talentos y altamente motivados. Sin embargo, destaca de ellos la costumbre de recibir directrices y correcciones que los lleva a considerar que cualquier persona con autoridad les puede enseñar algo. El hecho de vivir así desde pequeños les hace a veces no sentirse lo suficientemente autónomos e independientes y considerar la Danza no un medio de vida, sino su propia vida, algo que puede llegar a desorientarlos tras la pérdida de ésta, viéndose amenazado su bienestar personal (Sanahuja, 2009). En nuestro estudio se ha encontrado que de 53 casos solo 2 que se corresponden con el 3,77% de los trabajos publicados hacen referencia a aspectos de Formación y su importancia en la docencia de la Danza Profesional. En este sentido, García-Dantas, Caracuel-Tubio y Peñaloza-Gómez (2012), demostraron que profesores que recibían Formación en la variable psicológica llamada influencia motivacional, mejoraban su docencia y los alumnos se veían beneficiados en su práctica docente.

Solo se han encontrado 4 (7,55%) publicaciones que dejan entrever la importancia de la Salud Mental en el ejercicio profesional de la Danza para su óptimo rendimiento. Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2011), encontraron en su investigación que los practicantes de Danza con mayores niveles de autodeterminación y mayor satisfacción en su relación con los demás y consigo mismos, tienen una mayor disposición a experimentar un rendimiento mejor.

La Atención Psicológica en la Danza es un hecho que debería estar ligada como un trabajo más añadido a la técnica. Sanahuja (2009), evidenció el estrés, la desconfianza, el miedo escénico y la ansiedad entre otros aspectos, a la que están sometidos los bailarines profesionales fundamentalmente después de una lesión. Y como solo unos pocos habían recibido atención psicológica externa, no siendo fácil el acceso a esta atención dentro de la compañía a la que pertenecían.

Sánchez-Oliva (2014) explica en su libro como a pesar de que cada vez son más los equipos técnicos que incluyen la figura del psicólogo del deporte como pieza importante para trabajar en conjunto con entrenadores, médicos y preparadores físicos, todavía queda mucho por realizar para la reivindicación de la importancia del psicólogo en las Artes Escénicas como es el caso de la Danza. A lo que justifica diciendo que una de las causas puede ser la falta de conocimiento y transferencia en la práctica de esta disciplina. Este es uno de los motivos por los que uno de los objetivos de este trabajo es crear nuevas líneas de actuación que aporten el conocimiento necesario para concienciar de la necesidad imperiosa de un trabajo clínico psicológico en la Danza Profesional.

CONCLUSIONES

Los datos han demostrado la insuficiencia de publicaciones que hablen de la importancia de realizar un trabajo psicológico desde el punto de vista clínico y de la Salud Mental en la Danza Profesional. La Danza es una disciplina hermanaada con otras con carácter multidisciplinar. Si bien, es fácil encontrar la relación de ella desde el punto de vista metodológico, técnico y/o pedagógico, desde la psicológica del deporte o desde el punto de vista de la salud. Sin embargo, es fácil que pase desapercibido el trabajo psicológico con carácter clínico o terapéutico que en su práctica profesional debe de estar presente a diario. A pesar de que cada vez hay más trabajos que aportan información sobre los beneficios psicológicos de la Danza y viceversa, aún hoy en día no hay estudios suficientes que conciencien a las instituciones privadas o públicas dedicadas a la Formación o el Ejercicio Profesional en Danza de la necesidad de trabajar y formar en conjunto a la técnica en Aspectos Psicológicos. Las exigencias de la Danza Profesional son en gran medida responsables de estados de desconfianza, inseguridad e inquietud entre otros, por los que los bailarines pasan a lo largo de su carrera profesional, tal es el caso, que en muchos de ellos se convierten en parte de su persona hasta el punto de perder la conciencia de quienes son como ser humano y como persona global, siendo esta falta de autonomía uno de los motivos de pérdida de motivación y abandono de la profesión tal y como demostró Heredia (2012). Tomar conciencia de esto es algo que debería estar incluido con carácter obligatorio en los planes de formación de la Danza Profesional, así como en las compañías de baile, ya sean estatales o privadas. Cuidar la salud psicológica del bailarín no es algo opcional, es algo prioritario. La Danza es la expresión a través del movimiento y el ritmo. Una herramienta que ayuda a comunicar emociones y sentimientos a través del trabajo corporal. Un ser humano en salud psicológica

es la expresión máxima de su persona, la cual queda reflejada en su estado corporal y su manera de relacionarse e interactuar con él mismo y con el medio. Si bien este trabajo supone un comienzo para futuras líneas de investigación que ayuden a que psicología y danza se encuentren. Hablar de Danza Profesional es hablar de Psicología. Hablar de Psicología es hablar de Danza Profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

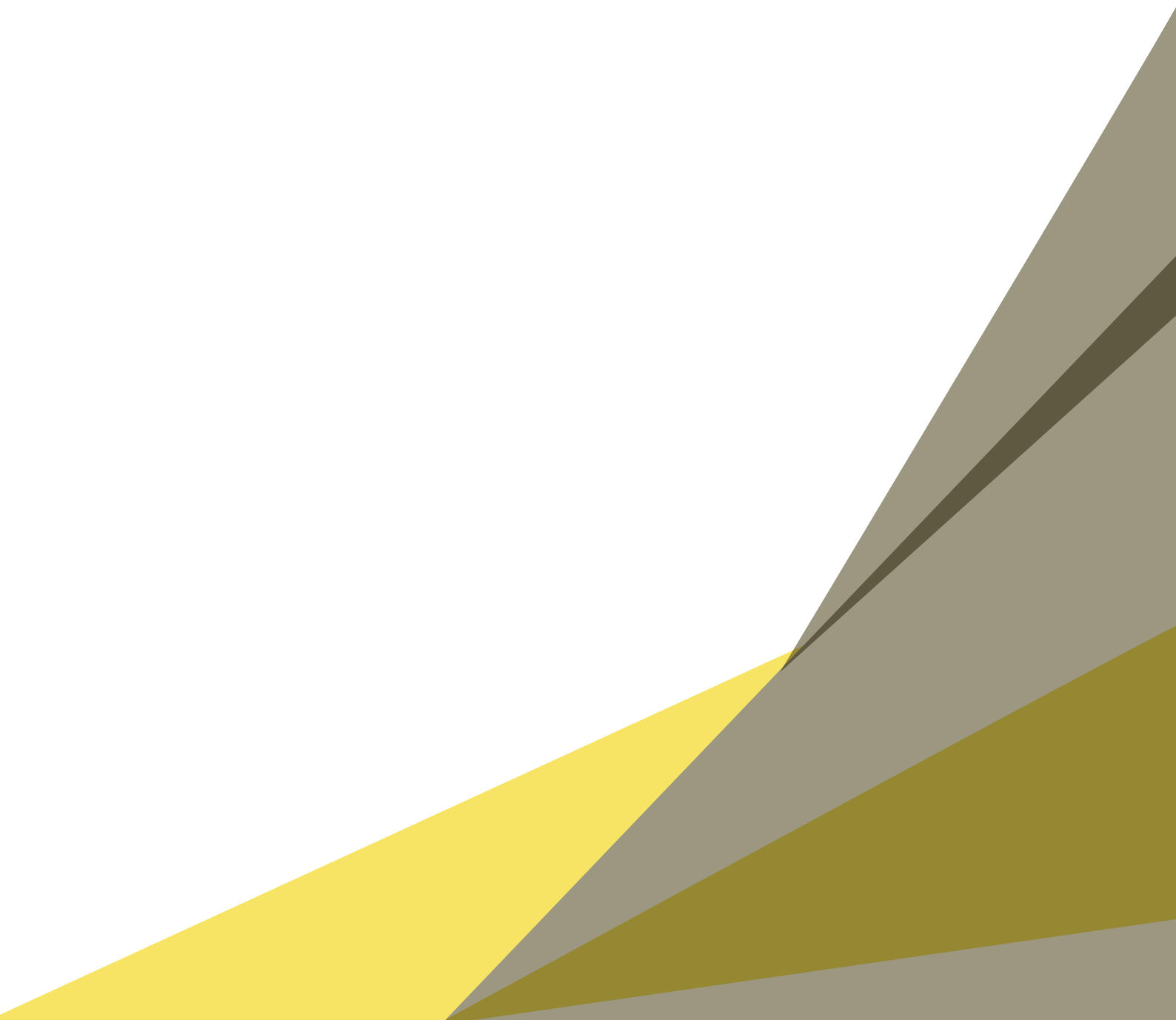
- Ajuriaguerra, J. (1983). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Massón.
- Amado, D., Leo, F.M., Sánchez, P.A., Sánchez, O. y García, T. (2011). Interacción de la teoría de la fluidez de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de psicología del deporte*, 11 (1):7-17. , Disponible en: <https://dialnet.unirioja.net>. (Consulta: diciembre de 2019)
- Balaguer, I., Castillo, J., Duda, J.L., Quested, E. y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar practicando: un análisis desde la SDT en danza. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 7 305-319. Disponible en: www.cafud.com. (Consulta: enero 2020)
- Ferrer, R. (s.f). *El baile como medio para mejorar la condición física y la salud*. En Gustems, J. (ed). Arte y Bienestar. Investigaciones aplicadas (pp103-109). Universidad de Barcelona.
- Freud, S. (1924). *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*. Buenos Aires: Editorial Americana.
- García-Dantes, A., Caracuel-Tubio, J.C. y Peñaloza-Gómez, R. (2012). *Intervención formativa con el profesorado de danza e influencia motivacional en su alumnado*. Cuadernos de psicología del deporte, 13 (2):9-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.net> . (Consulta: diciembre 2019)
- Greben, E. (2002). Career transition in profesional dancers. *Journal of dance Medicine and Science*, 6 (1): 14-19. Disponible en: <https://researchgate.com>. (Consulta: diciembre 2019)
- Hamilton, H. (1899). Personality, stress, and injuries in profesional ballet danza. *The American Journall of Sport Medicine*, (17): 263-267. Disponible en: <https://ncbi.nlm.nih.gov/pudmed.com>. (Consulta: diciembre 2019)
- Heredia, M.E. (2012). Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro. *Revista intercontinental de psicología y Educación*, 14 (1): 169-188. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034009>. (Consulta: diciembre de 2010)

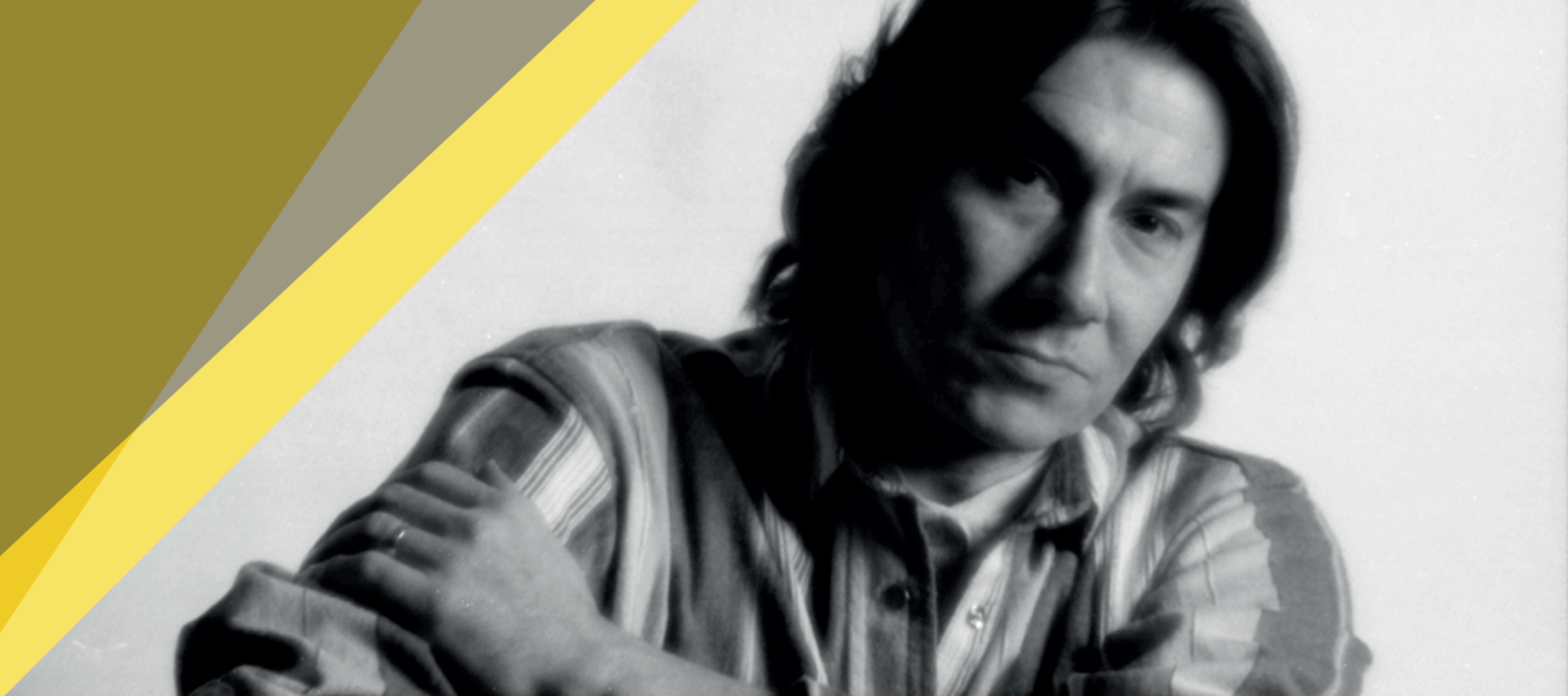
- Instituto de Neurociencias, UBNeuro (2015). Universidad de Barcelona. Disponible en: www.neurociencias.ub.neuro. (Consulta: diciembre 2019)
- Instituto de Neurociencias y Psicología, Glasgow, Reino Unido (2014). Disponible en: www.psicologaiymente.com. (Consulta: diciembre 2019)
- Le Boulch (1984a). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Iberoamérica. Paidós.
- Le Boulch, J. (1984b). *Educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Organización Mundial de la Salud. Disponible en: www.who.int (Consulta: diciembre 2019)
- Palacios, J., y Mora, J. (1991). Desarrollo físico y psicomotor a los largo de los años preescolares. *Revista psicológica del desarrollo y la educación en la edad escolar*, (1): 133-142. La Habana: Editorial Félix Valera. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.com>. (Consulta: noviembre 2019)
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Ed. Madrid: Aguilar.
- Requena-Pérez, C.M., Martín-Cuadrado, A.M. y Lago-Marín, B.S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1): 37-44. Disponible en: www.pscynet.apa.org. (Consulta: diciembre 2019).
- Sanahuja, M. (2009). Algunos aspectos psicológicos en los profesionales de la danza. *Estudis Eccénics*, 36; 436-447. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.com>. (Consulta: diciembre 2019)
- Sánchez-Oliva, I. (2014). *Otra forma de abordar un mundo tan complejo como es la danza*. En amado, D. (2013). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Sevilla: Wanceulen.
- Sharp, L. (2007). *Psychological considerations in enchancing dance performance*. En Solomon, R., Solomón, J. (eds). *Procedings of the 17th Annual Meeting of the Interbational Association for Dance Medicine and Science*. (pp 352-355) Canberra, Australia: Eugene, OR IADMS.
- Sofio, F. (2019). Proceso artístico y proceso psicoanalítico: pensando en Morgan, Warhol, Herrann y Freud. *Psicol.USP*, 30 (1): 1-12. Disponible en: www.scielo.com (Consulta: enero 2020)
- Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo en la edad de los aprendizajes escolares*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Wallon, H. (1974). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Nueva visión.

Winicott, D. (1965). *Los procesos de la maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.

Winicott, D. (1968). *La interpretación en psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Zapata, A.A. (2016). *Bienestar psicológico y Bienestar social en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas*. (Tesis Doctoral). Universidad católica de Perú.





La coreografía de José Antonio Ruiz de la Cruz “José Antonio”.

Rasgos singulares

The choreography of José Antonio Ruiz de la Cruz “José Antonio”.

Singular Features.

FRANCIS NÚÑEZ

PROFESOR, BAILARÍN Y COREÓGRAFO DE DANZA ESPAÑOLA

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo descriptivo, realizado sobre la coreografía de una de las figuras de la Danza del siglo XX y XXI José Antonio Ruiz de la Cruz, más conocido por “José Antonio”. El estudio trata de identificar una serie de rasgos singulares que caracterizan su obra. Diferentes actores han sido clave para el desarrollo de nuestro estudio. La entrevista realizada al propio “José Antonio”, nos ha permitido abordar en profundidad y posteriormente contrastar, ciertos aspectos generales de su coreografía. En función de los objetivos alcanzados en nuestro estudio, el artículo pone en relieve los rasgos más singulares que reconocen e identifican al coreógrafo.

PALABRAS CLAVE: Métodos, creación, movimiento, música.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative descriptive study, concerning the choreography of one of the figures of the world of dance from the 20th and 21st centuries, José Antonio Ruiz de la Cruz, more commonly known as “José Antonio”. The study attempts to identify a series of singular traits that characterize his work. Different actors have been key for the development of this study. The interview of “José Antonio” himself has allowed us to delve deeply and furthermore contrast certain general aspects of his choreography. With regards to the objectives achieved in our study, this article highlights those most singular traits which recognize and identify the choreographer.

KEY WORDS: Methods, creation, movement, music.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se centra en el estudio de los procesos creativos de uno de los coreógrafos más relevantes de la danza en nuestro país, José Antonio Ruiz de la Cruz, más conocido por “José Antonio”. La naturaleza de nuestro estudio se centra en, cómo es su manera de proceder y que rasgos lo caracterizan.

A través de una entrevista personal realizada al coreógrafo sobre sus procesos creativos, descubrimos ciertos aspectos. Lo más interesante, fue preguntarle si existía algún método para la elaboración de sus procesos creativos. Según él, en su proceso coreográfico no existe un método único, se deja llevar por las situaciones y el trabajo determinado. No hay una metodología consciente, pero existe. No usa un mismo patrón, prefiere descubrir nuevas formas de crear, porque los descubiertos pierden su aliciente. Dentro de él, nace un guion interno que posteriormente será el que desarrolle. Aunque el coreógrafo, no es consciente de que exista una metodología por su parte nos revela que, al estudiar su obra, puedes ver unos rasgos, su ADN.

Estos rasgos a los que “José Antonio” denomina ADN y el hecho de que no exista una metodología al menos consciente, nos hizo plantear las dos hipótesis principales de nuestro estudio: Si no existe un método: ¿Cómo es su proceso creador? ¿Cuáles son esos rasgos a los que “José Antonio” denomina ADN?

Este artículo pone en relieve una serie de rasgos singulares que, en líneas generales, caracterizan al coreógrafo.

El objetivo de nuestro estudio es indagar a fondo aquellos aspectos propios y característicos de su coreografía, en base a los procesos creativos y su forma de actuar ante ellos.

La metodología empleada, está dentro de una perspectiva cualitativa, en base a las percepciones de diferentes actores que han sido clave.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, en primer lugar, se realizó una revisión de la obra de “José Antonio”. También, se visita el Centro de Documentación de las Artes Escénicas de Andalucía para la revisión de la obra completa del coreógrafo realizada en la Comunidad Andaluza durante su etapa como Director del Centro Andaluz de Danza y de la Compañía Andaluza de Danza (1997-2004).

Además de la entrevista personal realizada al propio “José Antonio”, se han entrevistado a varias personalidades de la danza que mejor conocen la obra del coreógrafo. Destacamos para este artículo las entrevistas personales realizadas al bailarín y coreógrafo Fernando Romero, a la periodista y crítica de danza Marta Carrasco y a la maestra repetidora del Ballet Nacional de España Maribel Gallardo. Finalmente, se realiza un proceso de análisis de contenido de datos, en base a nuestro objeto de estudio, que fueron ordenados, clasificados y seleccionados.

Los rasgos singulares del coreógrafo, que presentamos en este escrito son: los métodos que utiliza para la elaboración de su obra, la diversidad de estilos coreográficos, el concepto alegórico que observamos en sus coreografías, el uso del espacio escénico, el concepto de singularidad del cuerpo de baile en su totalidad, el paso a dos y su relación con la música.

Los términos utilizados se corresponden a los que se emplean en el libro *Teoría y práctica del análisis coreográfico* (Adhead et al., 1999), de modo que podamos seguir una línea conceptual determinada en base a nuestro objeto de estudio.

La finalidad de este estudio es que la información aportada sirva como material de consulta para los estudiantes y futuros coreógrafos y así puedan conocer desde una mirada interna, la esencia del coreógrafo.

1. RASGOS DE LA COREOGRAFÍA DE “JOSÉ ANTONIO”

José Antonio Ruiz de la Cruz, nace en Madrid el 16 de abril de 1951. Es considerado heredero del rico Patrimonio Nacional de la Escuela Bolera. Maestro, bailarín y coreógrafo, de gran prestigio nacional e internacional (Khan, s.f.). Debutó por primera vez a la edad de 8 años en la ciudad de Buenos Aires, obteniendo sus primeros éxitos.

A lo largo de la trayectoria artística de “José Antonio”, sobresalen dos aspectos fundamentales: su calidad extraordinaria como intérprete y su extensa labor coreográfica. No podemos eludir una de las características más relevantes de José Antonio, su vocación y calidad como intérprete (Martínez, 1991).

Hay tantas maneras de coreografiar como coreógrafos haya. Está claro que cada artista tiene un criterio personal a la hora de elaborar sus procesos creativos. El poder analizar los rasgos característicos de un coreógrafo, nos permite conocer con mayor profundidad su obra.

“José Antonio” nos confiere, que en todas sus obras existe un decálogo de conocimiento. La estética en la coreografía para él, es fundamental. Muchas veces le da la pauta para saber qué camino o qué lenguaje utilizar (Ruiz, 2017).

La periodista y crítica de danza Marta Carrasco, defensora de la Danza Española y en especial de la Escuela Bolera, a “José Antonio” lo califica como, “una de las figuras de la Danza del siglo XX y XXI” y un gran referente. En la entrevista, nos habla de una serie de aspectos que consideramos oportuno exponer:

“José Antonio”, como intérprete y como coreógrafo tiene unos amplísimos conocimientos de danza y de cultura en general y, eso se nota cuando alguien crea algo. Se puede saber de Danza Española, pero él sabe muy bien, dónde hay que situar cada forma de bailar, a mí me parece fundamental (Carrasco, 2017).

A la crítica de danza, le parece interesante la forma de crear las coreografías: el concepto del espacio, el concepto de movimientos de grupos, el concepto de singularidad de los solistas y, al mismo tiempo, cómo da a sus obras, el elenco perfecto. El cuerpo de baile para el coreógrafo, es relevante, nunca está detrás (Carrasco, 2017).

Hellín (2016) en su libro *La Danza Española y la narrativa escénica* nos expone que “un coreógrafo tendrá mayor competencia comunicativa, cuanto más rico sea el lenguaje artístico y técnico que posea, para comunicar aquello que pretende transmitir”. A su vez, la autora nos cita las palabras del filósofo, lógico y científico Charles Sanders Peirce (1839-1914) en el que dice: “mi lenguaje es la suma total de mí mismo”.

A continuación, procedemos a desarrollar los rasgos singulares de la coreografía de “José Antonio”, que han sido objeto de nuestro estudio:

1. Métodos.
2. Estilos coreográficos.
3. El concepto alegórico en sus coreografías.
4. El uso del espacio escénico.
5. El concepto de singularidad del cuerpo de baile en su totalidad.
6. El paso a dos.
7. La importancia de la música para “José Antonio”.

1.1. Métodos

Para la elaboración de una pieza, un coreógrafo trabaja con el movimiento y los demás elementos, teniendo en cuenta los numerosos tipos de relaciones que puedan surgir dentro del contexto y concepto global de la obra (Adshead et al., 1999).

El legado coreográfico de “José Antonio” es tan diverso, como lo son a su vez los distintos lenguajes que emplea. Así lo hemos comprobado en la revisión de sus obras, en sus distintas etapas como creador y contrastado con las principales fuentes de nuestra investigación:

- 1ª etapa: Ballet Siluetas (1971-1978).
- 2ª etapa: Ballet Nacional de España (1ª etapa como director 1986-1992).
- 3ª etapa: “José Antonio” y “*los Ballets Españoles*” (1993-1996).
- 4ª etapa: Compañía Andaluza de Danza (1997-2004).
- 5ª etapa: Ballet Nacional de España (BNE), 2ª etapa como director (2004-2011).

“José Antonio” señala que, en sus procesos creativos no existe un método único. Según el coreógrafo, se deja llevar por las situaciones y el trabajo determinado.

El maestro, bailarín, coreógrafo y compositor Fernando Romero, premio Benois 2011 (al Mejor Bailarín por su papel de Dante en la coreografía *Paseo por el amor y la muerte*), es una de las personas que mejor conoce la labor coreográfica de “José Antonio”. Trabajó junto a él en el BNE (2004-2008) como Adjunto a la Dirección y maestro de flamenco. Además, fue colaborador del TEBNE (Taller Estudio del Ballet Nacional de España) como maestro de flamenco. Romero, nos revela, el punto de partida del proceso creativo de “José Antonio”. Nos comenta que, él es muy de imágenes y de personajes. Es a partir de esas imágenes, donde comienza a crear la obra, lo demás brota alrededor de ese tipo de célula. Todo lo ve en conjunto, las luces, el vestuario, el movimiento, etc. (Romero, 2017).

Otro tipo de célula como punto de partida, son los personajes que participan en una obra, para el coreógrafo son de vital importancia. Según Romero, “José Antonio” intenta que la personalidad del rol a interpretar esté muy definida, procura imprimírsela al bailarín al máximo, a través del carácter que éste requiere.

En cuanto a la elaboración de una obra, el coreógrafo parte de unos códigos, unas estructuras ambientales y sobre estas va creando. Romero (2017) nos comenta, que “José Antonio” parte de una estructura base, una estructura donde se integran una serie de pilares (como los que conforman

la estructura de un edificio) y encima de esa estructura base es donde comienza a elaborar la obra. Esta estructura, puede variar de un lado a otro, dependiendo del ambiente y del contexto de la obra. A continuación, exponemos el modelo de estructura base al que se refiere Romero (2017), planteado para una obra de danza de género narrativo:

MODELO DE ESTRUCTURA BASE SOBRE UN GUIÓN LITERARIO
1. Lectura completa de la obra
2. Creación del guion
3. Los personajes
4. El contexto de la obra (qué estilo quiere plantear)
5. Mesa de trabajo con el compositor musical, diseñadores de vestuario, iluminación y escenografía si la requiere.
6. Una vez tiene los primeros bocetos musicales de las primeras escenas, comienza a crear directamente con los bailarines.

Tabla 1. Modelo de estructura base de una obra basada en un guion literario, según Romero (2017).

1.2. Estilos coreográficos

El coreógrafo, aunque parte de una estructura base, el amplio conocimiento que posee en estilos y lenguajes dancísticos, hace que sus obras varíen según el contexto y lo que quiere contar, mostrando así géneros distintos.

Un estilo coreográfico, lo encontramos en *Corazón de Piedra Verde* (2008), un ballet de género narrativo (Salas, 2008). Otras obras, como, *Golpes da la vida* (1998) o *La Leyenda* (2002), son géneros coreográficos más concretos. En cambio, *Negro Goya* (2011) es un ballet que no sigue una línea argumental, es un género más abstracto (Perales, 2011).

Las obras de “José Antonio”, son una renovación constante y así lo hemos podido comprobar en el tiempo. Un ejemplo, lo encontramos en *Cachorro* (1994), donde el coreógrafo “muestra un buen gusto, calidad y renovación a todos los niveles” (Sande, 1994) .

No podemos obviar, que también forman parte de ese modus operandi, los creadores que han formado parte de su experiencia artística, personal y profesional y que, en cierto modo, han estado

presentes en su creación, “Antonio el Bailarín”, “Antonio Gades” y “José Granero”.

1.3. *El concepto alegórico en sus coreografías*

El concepto de alegoría, el uso de la metáfora, la analogía o la simbología, están presentes en las obras de “José Antonio”. El coreógrafo, en algunas de sus obras, se expresa a través de lo visible y de lo invisible. Un ejemplo lo encontramos en *La Leyenda*, así lo expone en el programa de mano la periodista y crítica de danza Rosalía Gómez (2002) recogido en el libro *El vestuario en el Ballet Nacional de España* (Blake y BNE, 2009):

El proyecto no alberga pretensiones biográficas ni miméticas - Carmen era, en verdad, única y sería absurdo quererla imitar -, sino desplegar en imágenes una especie de alegoría de ciertos momentos de su vida y de su baile, de su fuerza y de su delicadeza, de su grandeza y de su soledad, de una dicotomía de la que ella y sólo ella podría constituir la antítesis. Ella la mujer carnal, y Ella la artista inmortal.

“José Antonio”, para *La Leyenda*, hizo realizar una bata blanca exageradamente larga, que creara la ilusión de ver una estrella fugaz en el escenario, dejando entrever la grandeza de la gran estrella que fue Carmen Amaya, así nos lo expresa el coreógrafo (Ruiz, 2017).

En *Negro Goya*, encontramos al principio de la obra, unos pequeños destellos de Escuela Bolera, que dejan entrever, esa etapa de Goya en la Escuela Bolera. Un pasaje camuflado, creado por el coreógrafo, para así evitar lo literal de la danza.

A su vez, las obras de “José Antonio” elaboran unos espacios repletos de luz y colores simbólicos. Es el caso de *Picasso-Paisajes* (2001) y *Vals Patético* (1998) dos obras, donde el color juega un papel importante, realzando las claves alegóricas (Blázquez, 2016).

En ellas se observa como “José Antonio” utiliza el color a través de la luz y el vestuario, creando imágenes de una forma alegórica, como es el caso de *Picasso-Paisajes*. Nos invita a viajar, como así lo indica el crítico y flamencólogo Navarro (2004), “por las tres etapas que vivió el pintor

malagueño, en una obra dividida en tres cuadros: *Paisaje azul, Paisaje rosa y Paisaje Negro*”.

En *Vals Patético*, el color negro se convierte en alegórico, cobrando un especial protagonismo. El coreógrafo nos transporta a un mundo de oscuridad, lleno de luces y sombras, donde la muerte se convierte en el papel principal, interpretado por una mujer seductora (Navarro, 2004).

Otro de los elementos donde “José Antonio” emplea la simbología es el vestuario y así lo comprobamos en la obra del *Café de Chinitas* (2004). Recogemos las palabras textuales que el coreógrafo plasma en el libro *El vestuario en el Ballet Nacional de España* (2009), una obra llena de valores simbólicos:

Este mundo de símbolos, unido a la profundidad y a la sencillez de las Canciones Populares de Lorca, constituye un vehículo idóneo para crear un espectáculo que se convierte casi en una invocación al Arte, a la Belleza y al Dolor para unirlos de nuevo, más allá del tiempo, a Salvador y a Federico (Blake y BNE, 2009, p.13).

1.4. *El uso del espacio escénico*

El balance del espacio escénico para “José Antonio”, es primordial. Una de las características que más se evidencian al observar su obra, es el equilibrio de la escena. La perspectiva y la movilidad del ojo del espectador (Arnheim, 2006), se relacionan con los movimientos de las coreografías y con los desplazamientos de los bailarines.

El coreógrafo materializa unos espacios imaginarios y los hace visible al espectador, a través de los dibujos que dejan sus movimientos en el aire (Laban, 1996). Para “José Antonio”, todo aquello que aparece en la escena debe estar a la perfección.

A Marta Carrasco, le parece interesante su forma de crear. Según la crítica de danza, en “José Antonio” hay cosas muy interesantes: “el concepto del espacio, de movimientos de grupos, de singularidad de los solistas y, al mismo tiempo, en dar a sus obras el elenco perfecto. El cuerpo de baile para él es relevante, nunca está detrás” (Carrasco, 2017).

Otro aspecto singular de su coreografía, es el dibujo escénico que realiza a través del movimiento. Al coreógrafo le gusta visualizar interiormente los movimientos. Dónde los va a desarrollar y cómo quiere mover a sus bailarines en el escenario, le da la pauta para montar los pasos. En sus coreografías intenta de alguna manera, guiar la visión del público para que se fije en situaciones determinadas, en puntos concretos (Ruiz, 2017).

En la obra de “José Antonio” ves como una cámara recorre la escena por cada bailarín, por cada lugar, desde distintas tomas o perspectivas. La intención que busca el coreógrafo, es que el espectador vea ese recorrido que ha marcado (Romero, 2017).

Una de las obras donde podemos observar este aspecto, es en la Danza nº 2 de *La Vida Breve* (1997). El coreógrafo realiza, una serie de dibujos escénicos, perfectamente armonizados con los desplazamientos de los bailarines, dejando entrever ese recorrido. (Elcerandero, 2009). Para que todo no fuera plano, buscó unos pellizcos visuales, desde el Ojo de Halcón. Así, pretendía que la visión del público en la escena, no se convirtiera en monótona (Ruiz, 2017).

1.5. El concepto de singularidad del cuerpo de baile en su totalidad

Una de las singularidades que encontramos en la coreografía de “José Antonio” es que se puede ver a todos sus bailarines, sea cuerpo de baile, solistas o principales, es decir, todo el elenco que aparece en la escena.

Dentro de su coreografía y de su concepto puedes ver la identidad de sus bailarines. Le gusta reflejar la personalidad y la identidad, no sólo de los bailarines principales, sino también las del cuerpo de baile. Por esa razón no comienza el montaje hasta que no tiene los cuerpos físicos delante. Necesita el estímulo de ver sus caras, sus ojos, la aptitud del bailarín y ver cómo reacciona. No le gusta llevar nada preparado ni escrito, le gusta crearlo en el momento (Ruiz, 2017).

Durante el proceso creativo, existe una simbiosis entre los bailarines y el coreógrafo. “José Antonio”, se considera “el maestro aprendiz” (Moraga, 2005). Le gusta nutrirse de los bailarines y de las experiencias nuevas que surgen en el montaje, aprende de ellas.

Según Marta Carrasco, “José Antonio” mantiene de la escuela de “Antonio el Bailarín”, esa forma de bailar diferente, tanto en una colocación clásica como flamenca. Nos señala la crítica de danza, cómo diferencia el coreógrafo el baile del hombre y de la mujer, dando a cada uno una identidad distinta, “para que su cuerpo de baile no pareciera una centuria romana” (Carrasco, 2017).

A su vez esta singularidad se ha hecho presente a lo largo de las distintas etapas del coreógrafo debido a los diferentes perfiles de bailarines que se ha ido encontrando. En ocasiones esto le supuso todo un reto. Un ejemplo lo encontramos en su etapa como director del CAD (Centro Andaluz de Danza) y de la Compañía Andaluza de Danza. Allí se encontró, con un perfil de bailarín más orientado al flamenco.

Hasta ese momento estaba acostumbrado a trabajar con bailarines con un amplio conocimiento en la Danza Española, que a su vez tenían una gran formación en la técnica académica clásica. Así nos lo corrobora Moreno (2017), una de las bailarinas que estuvo en la etapa de “José Antonio” y “*Los Ballets Españoles*” y posteriormente en la Compañía Andaluza de Danza, como bailarina y repetidora.

Romero (2017), nos apunta que en la Compañía Andaluza de Danza fue donde comenzó a caminar por otro tipo de lenguajes, donde “José Antonio” reestructuró su forma creativa. Éste, fue el inicio de una nueva etapa como creador: “supo incorporar otros lenguajes, donde realzó la calidad del intérprete, como muy bien ha sabido hacerlo siempre”.

1.6. *El paso a dos*

En sus obras podemos observar como el concepto del paso a dos está presente. Este concepto lo plantea en diferentes géneros y, en distintos lenguajes. Los roles son interpretados en sus posibles variantes: *Picasso-Paisajes* (hombre-hombre), *La Leyenda* (mujer-mujer) y *Romance de luna* (hombre-mujer).

Para Navarro (2004), el paso a dos de “José Antonio” es la contribución más personal que ha hecho para el baile flamenco donde lo califica como maestro indiscutible, como bailarín y como coreógrafo. Según el historiador, la génesis de esta forma coreográfica la encontramos en *La Romera* (1977). Este palo flamenco, fue interpretado por “José Antonio” y Roberto Amaral en el “Ballet

Siluetas” en su primera etapa como coreógrafo. El autor, recoge los pasos a dos que “José Antonio” interpreta con los artistas más relevantes del panorama dancístico español: *Vals Patético* (1998) con Aída Gómez, *Soleá por Bulerías* (1998) con Javier Barón, *Golpes da la vida* (1998) con Rafael Campallo, *Sombra* (2001) con Joaquín Grilo, *Dicótomo* (2001) con Alejandro Granados, entre otros.

1.7. *La importancia de la música para “José Antonio”*

“José Antonio”, al igual que le da la importancia a lo visual de sus coreografías, como vimos anteriormente, también se lo da a la música. Para él, la música es algo imprescindible, un punto de partida de cualquier creación. Su sentido musical lo podemos ver en distintos aspectos dentro de la coreografía, en los diversos elementos espaciales de movimientos que crea y sus conjunciones.

Defiende el valor del dibujo de la danza sobre la música, para crear la coreografía. Un factor que consideramos oportuno plantear, es que “José Antonio” para crear, necesita saber el espacio, como lo va a desarrollar, necesita el ambiente, tiene la idea y el guion, incluso el estilo y lenguaje que va a utilizar, pero le cuesta desarrollar un trabajo, si no escucha la música previamente.

Una vez estudiada la música comienza el montaje con los bailarines. “José Antonio” no trabaja la coreografía por sistema, a través de una notación coreográfica, es una persona que trabaja por impulso, aunque medita mucho fuera de su entorno laboral. Los pasos, no están estudiados previamente, brotan en el momento (Romero, 2017).

A la hora de montar, hace hincapié en que sus bailarines escuchen la música del mismo modo que éste lo emplea. De una forma indirecta, hace que el bailarín o intérprete no cuente, que utilice el oído. Para el coreógrafo, los bailarines son como “un instrumento más de la orquesta” (Ruiz, 2017).

“José Antonio” no lee una partitura, no tiene una formación musical, pero tiene intuición y es capaz de escuchar matices musicales casi imperceptibles. Entre todas las líneas que puede llevar una partitura, elige una, que a lo mejor no tiene el valor intencional que le ha dado el compositor, pero él la utiliza para planteársela a un bailarín. Después, otra línea de la misma frase musical, la emplea para otros bailarines que realizan otro tipo de movimiento y, así con un sinfín de variaciones. Este

rasgo, es muy característico de “José Antonio” (Romero, 2017).

Antes de proceder a la conclusión, nos parece oportuno reflejar para este artículo las palabras de la bailarina y maestra repetidora del Ballet Nacional de España Maribel Gallardo. Su visión nos parece relevante, dada la vinculación con el maestro a lo largo de su carrera artística. Sus palabras, desvelan, varios de los aspectos que hemos tratado en este texto. Nos confiere:

Los conocimientos dancísticos de “José Antonio” son insuperables a nivel técnico, interpretativos, coreográficos, así como diseñador de luces, dando el ambiente perfecto de las diferentes obras. Adelantado a su tiempo como creador, ha marcado épocas y tendencias. Sus obras tienen un lenguaje, llenos de una inmensa riqueza de pasos. Como “José Antonio” escucha la música, no he conocido jamás a nadie a la hora de coreografiar, es como si rebuscara allí a lo lejos y cuando te lo muestra, es cuando reconoces ese instrumento que parecía que no estaba en esa composición. Su oído es privilegiado y eso hace de su lenguaje, piezas únicas e insuperables. Lo maravilloso de “José Antonio” es que utiliza el lenguaje de la danza, para expresar aquello que vive y siente. No se limita a ejecutar pasos sino, a expresar con ellos. A la hora de crear suele elegir a bailarines que ya conocen su lenguaje, todo fluye más rápido y los que le conocemos, con una mirada, intuimos lo que quiere. Esos momentos para mí, son maravillosos porque es como si estuviese dentro de él. Su método no viene ni escrito en un cuaderno, ni tan siquiera trabajado de antemano, es admirable como crea sobre el terreno, con el material que tiene sobre lo que él quiere y lo que va sacando del bailarín, unido a la música que le acompaña, porque esa unión música danza, es parte fundamental en su lenguaje” (Gallardo, 2017).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, a través de la metodología empleada, nos permiten a modo de conclusión, poder responder a nuestras dos principales hipótesis. ¿Cómo es el proceso creativo de “José Antonio”? ¿Cuáles son esos rasgos a los que el coreógrafo denomina ADN?

“José Antonio”, como hemos podido comprobar, visualiza aquello que quiere contar. A partir de esas imágenes inicia su proceso creativo. Suele partir de una estructura base, pero no tiene un único método, le gusta descubrir nuevas formas de crear.

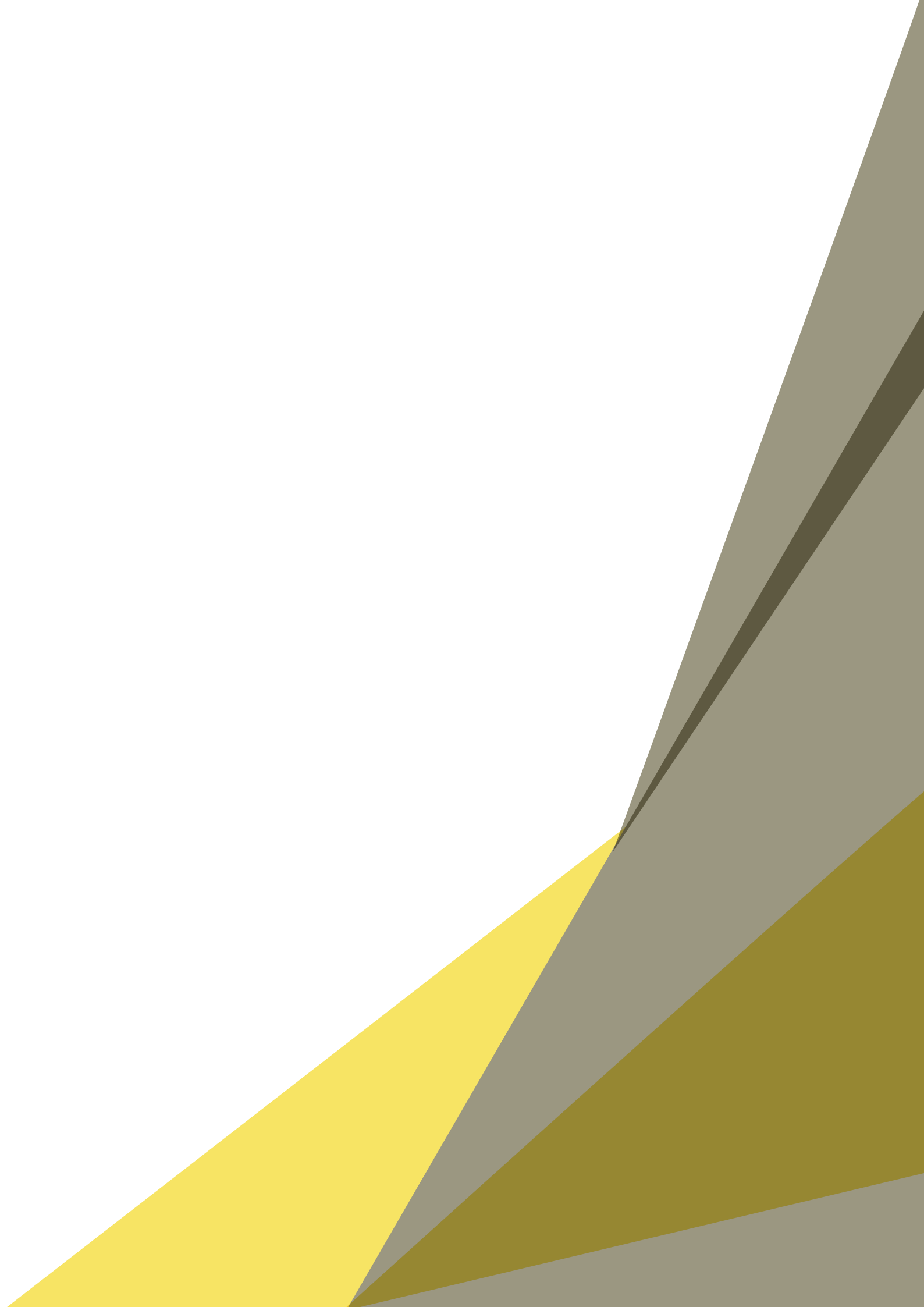
Gracias a su amplio conocimiento en lenguajes y estilos dancísticos, es capaz de crear obras completamente diferentes. Sin embargo, todas estas obras tienen en común, una serie de rasgos que lo caracterizan. Esos rasgos, podríamos deducir, que son el ADN al que él se refiere. Algunos de estos rasgos, no son perceptibles, debido a que forman parte del proceso creador. Sólo a través de la investigación realizada, hemos podido localizarlos. Otros, sin embargo, los podemos observar al visualizar y analizar su obra.

Concluimos diciendo que, los rasgos de la coreografía de “José Antonio”, expuestos en este artículo, al ser contrastados, se convierten en singulares e incluso nos atreveríamos a decir, que son identitarios.

REFERENCIAS

- Adshead, J., Briginshaw, V. A., Hodgens, P., & Huxley, M. (1999). *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia: Centre Coreogràfic de la Comunitat València, Teatres de la Generalitat Valenciana.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blake, Y y Ballet Nacional de España (2009). *El vestuario en el Ballet Nacional de España: 30 aniversario*. Madrid: Ballet Nacional de España - Ministerio de Cultura - INAEM.
- Blázquez, E. (2016). *Iconografía de lugar en la Danza y en el Cine*. Madrid: Ediciones Cumbres.
- Carrasco, M. (22 de marzo de 2017). *La visión de una crítica de Danza sobre la coreografía de José Antonio /Entrevistada por F. Núñez*. Sevilla, España.
- Elcerandero (2009). *La Vida Breve (Danza N°2) - Manuel de Falla [archivo de video]*. Recuperado el 2 de marzo de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=zkgU9rnqdt8>

- Gallardo, M. (29 de abril de 2017). *La coreografía de José Antonio desde la visión del intérprete / Entrevistada por F. Núñez*. Madrid, España.
- Hellín, I. (2016). *La Danza Española y la narrativa escénica*. Madrid, España: Asociación de Directores de Escena de España.
- Khan, O. (s.f.). INAEM Ballet Nacional de España. Recuperado el 3 de marzo de 2017, de <http://balletnacional.mcu.es/compania/historia/jose-antonio>
- Laban, R. (1996). *Choreutics*. London: Dance Books.
- Martínez, J. (1991). Ballet Nacional de España.
Recuperado el 16 de marzo de 2017, de <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-sevilla-19911116-90.html>
- Moraga, M. (2005). *Deflamenco.com*. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de <https://www.deflamenco.com/revista/entrevistas/entrevista-con-jose-antonio-director-ballet-nacional-de-espana-1.html>
- Moreno, Á. (15 de abril de 2017). *La coreografía de José Antonio desde la visión del intérprete / Entrevistada por F. Núñez*. Córdoba, España.
- Navarro, J.L. (2004). *Paso a dos de Terpsícore y Talía*. Sevilla: Portada Editorial.
- Perales, L. (2011). Pinturas para bailar. *El Cultural*. Recuperado el 18 de abril de 2017, de <https://elcultural.com/Pinturas-para-bailar>
- Romero, F. (2017). *La coreografía de José Antonio. El proceso creativo / Entrevistado por F. Núñez*. Sevilla, España.
- Ruiz, J.A. (2017). *La coreografía de José Antonio / Entrevistado por F. Núñez*. Sevilla, España.
- Salas, R. (6 de octubre de 2008). Piedras duras. *El País*. Recuperado el 12 de abril de 2017, de https://elpais.com/diario/2008/10/06/cultura/1223244006_850215.html
- Sande, J.R. (1994). Ballet de José Antonio “Paseo por la Danza Española”. *Reseña*, 12-13. Recuperado el 23 de marzo de 2017, de <http://www.madridteatro.eu/teatr/danza/2007/danza061.htm>





Danza contemporánea académica: técnica y disciplina

Contemporary academic dance: technique and discipline

GABRIELA RUIZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, MÉXICO

RESUMEN

La técnica en la danza ha sido un continuo tema de debate, su consideración dentro de la formación académica de los bailarines implica diversas apreciaciones que pueden ser motivo de controversia.

La reflexión en este trabajo, se centra en las consideraciones que aprecian de algún modo el sistema académico y en general la disciplina corporal para la formación de estudiantes formales de la danza contemporánea. Las apreciaciones abarcan percepciones de la técnica como una forma de entrenamiento, como una preparación corporal basada en la metodología y didáctica, y que no representa un obstáculo para el desarrollo de la expresividad, la sensibilización, la creatividad o la libertad artística de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: sistema educativo, entrenamiento, educación corporal, metodología.

ABSTRACT

Dance technique has been a continuous topic of debate, its consideration in academic studies for dancers, involves diverse appreciations that may be motive for controversy.

The thoughts in this paper focuses on the considerations that appreciate the academic system and the corporal discipline for the formal education of contemporary dance students. The appreciations include perceptions of the technique as a training way, as a corporal preparation based on methodology and didactics, and does not represent an obstacle for the development of expressiveness, creativity or artistic freedom of the students.

KEYWORDS: education system, training, corporal education, methodology.

INTRODUCCIÓN

Analizar el papel de las instituciones educativas para la formación de profesionales de un arte como la danza contemporánea, puede implicar diversos y controversiales planteamientos. La técnica en la danza, se integra regularmente como un medio para el desarrollo corporal, adhiriendo con ello, diversas perspectivas que relacionan en general al cuerpo y uso.

Se puede decir que las nociones de la danza contemporánea y su enseñanza profesional, continúan formulando posibilidades y transformando de manera indefinida su composición. Bajo sus propios criterios, la danza contemporánea puede ser y hacer en su singularidad, sin embargo, su implantación en la educación formal, puede causar debates inagotables.

Este análisis, intenta relacionar la práctica de las técnicas académicas como beneficio para los estudiantes de danza contemporánea. Se considera a partir de planteamientos que estipulan la técnica como parte de la formación de profesionales, surgen posibles apreciaciones que amparan la técnica como un modelo útil e indispensable.

TÉCNICA Y DISCIPLINA

Diversas cuestiones han rodeado las prácticas técnicas para la danza, Mariana Tampini (2012) refiere a la danza académica como una práctica disciplinar que actúa sobre el cuerpo, influye y forma al sujeto para que éste actúe de manera sistematizada en tiempo y espacio medible. Considera la

disciplina como un conjunto de técnicas que actúa sobre lo sensible para moldearlo y toma el concepto de disciplina de Michel Foucault para definir cómo se ha delineado la danza académica a través de su historia.

Bajo esta perspectiva, se manifiesta que la disciplina ejerce poder. Es un conjunto de técnicas utilizada por los sistemas para distinguir a los individuos. Cabe mencionar, que las referencias sobre “danza académica” que la autora realiza, las relaciona exclusivamente con el género dancístico del *ballet* clásico. El cual, entendido como técnica de movimiento, ha considerado que continúa siendo la base para formación de los bailarines (Tampini, 2012).

Se hacen referencias cronológicas para reflexionar sobre las prácticas técnicas en la danza. Se sitúa el inicio de la danza académica durante el Renacimiento, cuando el Ballet de Corte une las artes con el fin de entretener a la nobleza. Se expone, que es en París con la creación de la Academia de la Danza en 1661, bajo el reinado de Luis XIV, que se considera el primer paso para consolidar la danza como saber artístico. Los fundamentos del *ballet* que se instauraron en este periodo y hasta nuestros días, consideran que se crearon buscando los principios estéticos que le darían valor al arte. “La Academia de la Danza como primera instancia de institucionalización se encarga de legislar toda producción de danza que se hace entre los siglos XVII y XVIII” (Tampini, 2012, p. 33).

A partir de dicho momento, la danza concebida como arte en sí, comienza un trayecto de variabilidad. Las transformaciones por las que atraviesa la profesionalización transcurren buscando la autonomía de las artes. De la narración a la representación los movimientos se codificaron para imitar la realidad, incorporando más tarde elementos como el gesto y la pantomima. El lenguaje escénico se va transformando para incorporar nuevos movimientos y se describe el pensamiento racionalista moderno a partir de los cambios políticos, tecnológicos y económicos del siglo XVI, de la llamada modernidad o momento cartesiano, el cual otorga al conocimiento como la condición para que los sujetos tengan acceso a la verdad (Tampini, 2012).

Bajo esta perspectiva, se advierte que la disciplina académica ha estado inserta en la danza desde que ésta comenzó su trayectoria emancipada. Se considera que la disciplina académica, es

productora de cuerpos y éstos como objetos, son sometidos a la disposición de los sujetos para dar forma, “Un cuerpo que es despojado de sus cualidades sensibles y que queda reducido a extensión, aquello plausible de medida y tratable matemáticamente” (Tampini, 2012, p. 35).

Este fundamento, plantea a los cuerpos en la danza reducidos a solo formas que se mueven determinadamente, eliminando cualidades sensibles del movimiento. “Esta operatoria de abstracción es el modo en que el ballet da forma tanto al cuerpo como al movimiento” (Tampini, 2012, p. 35). Es decir, que el ejercicio de poder sobre el cuerpo actúa para dominarlo y disciplinarlo. Lo que este argumento considera, es que actualmente las instituciones de formación producen cuerpos mediante técnicas, “las técnicas del poder disciplinario gestionan un modo particular de relaciones entre cuerpos, espacio y tiempo” (Tampini, 2012, p. 35). Se asocia el ejercicio de poder con la enseñanza en las aulas educativas. Los cuerpos, dice, son dispuestos ante la mirada del poder-saber, es decir, del maestro quien ejerce un innegable poder, vigilando y provocando ciertos efectos en sus estudiantes. Así mismo, se asocia directamente con la estructura de las clases, las cuales implican ejercer control y sometimiento sobre los cuerpos mediante la estructura definida de los ejercicios, las cuentas, el orden y las secuencias específicas, el desplazamiento y las repeticiones planificadas (Tampini, 2012).

Bajo este entendimiento, lo que la autora expone, es que la disciplina corporal establece cuerpos moldeados y medibles, delineados por un régimen que deja de lado la sensibilidad. Es un modelo que da forma bajo ideales estéticos del raciocinio de la modernidad y que como consecuencia torna a estos cuerpos carentes de individualidad o singularidad. “Hemos visto cómo los cuerpos modernos son cuerpos dóciles políticamente y productivos económicamente, y cómo la danza académica (la técnica de formación corporal del bailarín y el modo compositivo) lejos de desafiar este régimen, lo reproduce en creces” (Tampini, 2012, p. 38).

Aunque los argumentos que se emplean hasta este análisis se relacionaron especialmente con los referentes del *ballet* clásico, se considera qué en la historia de este arte, han ocurrido una serie de revueltas que deben ser consideradas. Diversas nociones conceptuales, modos de práctica, de entrenamiento y de exposición de la danza, se han sumado a lo largo de su transformación. Desde el *ballet* clásico, su sistematización técnica y sus narrativas de fantasía y romanticismo, pasando por la

danza moderna como rebelión a la opresión mecánica y rutinaria. Por la misma sistematización de la época moderna en la danza, hasta las manifestaciones contra ella, a través de la nueva danza, de la danza teatro, de la danza contemporánea o cualquier otro diseño y/o movimiento artístico. La danza, se considera que se ha ido transformado buscando diversos modos y motivos.

Este trabajo, busca ofrecer una percepción favorable de la técnica como modelo de formación de profesionales de la danza contemporánea. Para ello, se considera preciso simplificar a la danza contemporánea como el resultado de una serie de búsquedas en las posibilidades corporales y de expresión que se han manifestado a través de la historia de la danza. Considerando entonces, la danza contemporánea como un arte del movimiento sin parámetros que la delimiten.

Es preciso clarificar, que los discursos corporales en la danza, se considera que se han originado a partir de técnicas y/o modos de exploración, en las posibilidades del movimiento y la acción corporal. Tanto técnicas de entrenamiento, como modos de creación, se consideran elementos habituales, inevitables y parte del hacer en este arte, que son constituidos además, con determinados fines y/o pretensiones artísticas.

Se concibe, qué mediante la exploración corporal e intelectual, se llegó en cualquier caso, a crear modelos que funcionaran como un medio entre el cuerpo, el movimiento y la expresión artística. En esta búsqueda probablemente se desarrollaron diversos conocimientos, modificaciones y experimentaciones sobre el cuerpo y su uso. Un continuo ajuste a las concepciones de la danza que han permitido extender sus posibilidades tanto creativas como de formación.

CONSIDERACIONES PARA LA APRECIACIÓN DE LA TÉCNICA

La apreciación de la técnica, reside en las consideraciones de formación para profesionales de la danza contemporánea. La danza contemporánea académica, es considerada una disciplina de formación profesional actualmente vigente. Su enseñanza en las instituciones educativas de grado, se considera que complejiza tanto líneas educativas como artísticas. De la diversidad de dinámicas que pueden suceder en este entramado, la técnica y su enseñanza, se considera una práctica de frecuentes debates.

Por ello, se ha intentado conformar las consideraciones de apreciación de la técnica para la danza contemporánea académica en cuatro puntos principales: la técnica como modo de entrenamiento, la técnica basada en una pedagogía acorde, la técnica como una dinámica que no obstaculiza la capacidad expresiva/creativa y la técnica sustentada en una metodología específica.

1. *La técnica como modo de entrenamiento.* Se considera que la preparación técnica, puede ser una oportunidad para que el cuerpo desarrolle sus capacidades psicomotoras. Dicho desarrollo, puede incrementar a su vez, las posibilidades de movimiento y complejidad de acuerdo a las posibles exigencias en la danza.

La técnica, no es simple mecánica, es una creación humana, se ha pensado y desarrollado como medio para ayudar y en ese sentido antropológico, tiene por meta el desarrollo. Se estima que la técnica bajo una consideración instrumental, es algo que el hombre maneja y utiliza, dispone de ella con la intención de obtener algo (Heidegger, 1962).

Si se contextualiza en el ámbito de la danza contemporánea académica, se podría estimar que la técnica, puede ser un modo para el progreso formativo de los estudiantes. Mediante su práctica, los estudiantes pueden adquirir destreza corporal que les permita distintos rangos y calidades de movimiento. La composición de la danza contemporánea académica, se combina de asignaturas que se relacionan en mayor medida con la acción a través del cuerpo.

Esto, cabe mencionar, no se estima como una imposición que condiciona las posibilidades creativas, expresivas o sensibles que pudieran ser exploradas en este arte. La técnica de la danza, se observa como una alternativa para adquirir cierta precisión corporal, misma que puede ser re configurada para desarrollar otras composiciones en el movimiento y la expresión.

Técnica deriva del griego *technikón* y significa estar frente de algo, entenderlo, manejarlo. Mientras que *Téchne* es tener la práctica en algo (Heidegger, 1962).

Esto implica tener el conocimiento, pero además, usarlo de acuerdo a intenciones precisas. En la danza, se practican determinadas técnicas, las cuales buscan diversos objetivos. Para lograr disponer de la técnica como una herramienta de desarrollo, se considera que se implica en cada individuo, la percepción y la comprensión.

La técnica, son acciones que involucran la adquisición y desarrollo de conocimientos diversos. Puede implicar el estudio de motores de movimiento, la biomecánica, el autoconocimiento, la anatomía, se comprenden y aplican fuerzas, se trabaja el equilibrio, etc. En el contexto académico, se espera que la formación técnica de los estudiantes, se asocie con una progresión e integración de diversos conocimientos como parte de la educación formal.

Por ello la técnica, se visualiza como parte indispensable de la formación de los estudiantes. Entrenar a los estudiantes en determinadas técnicas específicas para la danza, comparte nociones que se relacionan con la adquisición de conocimiento, pues como refiere Heidegger, *téchne* no es un concepto que concierne al hacer, sino un concepto concerniente al saber.

2. *La técnica basada en una pedagogía acorde.* La danza contemporánea académica, se entiende que implementa estrategias pedagógicas acordes al perfil de formación de cada institución. Esto significa, que la formación de profesionales de la danza contemporánea, implica brindar una educación integral de acuerdo a las exigencias globales. Sin embargo, se considera que es importante replantear constantemente el sistema y los programas educativos, así como analizar de manera objetiva los procesos de enseñanza- aprendizaje para la danza contemporánea específicamente.

Se considera que como parte de la pedagogía específica para este arte, se debe tener en cuenta la multiplicidad de los estudiantes, el entorno más próximo, las necesidades de la sociedad, pero sin perder de vista las peculiaridades de la danza como arte.

La planificación de la formación profesional, implica un compromiso compuesto por principios educativos. Como espacio de enseñanza-aprendizaje, las instituciones buscan ser un sitio generador

de conocimientos, de reflexión y de progreso para la humanidad. La enseñanza de un arte como la danza, implica que esta conformación, también implique los designios artísticos.

Fundamentalmente, la formación de profesionales de la danza, debe corresponder a una planificación y proceder adecuado al contexto donde se desarrolla.

Existe una amplia diversidad respecto a la oferta educativa formal con especialidad en danza, el estudio académico de la misma puede implicar diversos perfiles de egreso, por ejemplo, la gestión, la docencia, la interpretación, la investigación y la coreografía. Se estima, que en cualquiera de las orientaciones, la danza implica una estrecha relación con el cuerpo humano y sus posibilidades de movimiento, por ello, la enseñanza de la técnica se percibe como un componente imperioso, el cual, debe ser instruido bajo principios pedagógicos y metodológicos específicos.

Aunque los programas académicos pueden variar sus objetivos y contenidos, se ha sugerido, que todos comparten una relación estrecha con la acción. Implicando el movimiento y por ende, la habilidad psicomotora y ciertas condiciones físicas.

La *International Association for Dance Medicine and Science* (2011) indica en su estudio “La condición física en la danza” que aunque algunos estilos de danza precisan ciertos elementos en la condición física de manera más intensa que otros, la formación en un programa completo debe considerar elementos como: capacidad aeróbica, capacidad anaeróbica, resistencia muscular, fuerza física, potencia, flexibilidad, coordinación neuromuscular, composición del cuerpo (peso corporal en porcentajes de peso y grasa) y el descanso.

Estos criterios para la formación de profesionales en danza, pueden ser desarrollados mediante las diversas técnicas empleadas en esta disciplina.

Se considera que una técnica sistematizada y debidamente dispuesta para las necesidades específicas, puede ayudar a los estudiantes en danza contemporánea, al desarrollo de competencias específicas de su área. Su práctica y conducción, requiere compromiso, dedicación y constancia, una pedagogía especializada.

En este sentido, es importante revelar y desarrollar dentro del marco académico, las distintas capacidades que se requieren para lograr los objetivos institucionales.

La condición anatómica, puede ser otro punto importante para los bailarines pues se considera que existe variabilidad en cuanto los somatotipos y su funcionalidad en relación con el género de danza que se practica y su grado de profesionalización. “Los maestros de las artes de danza enuncian empíricamente diferencias y similitudes morfofuncionales entre los bailarines de ballet y los de danza moderna y folclórica” (Betancourt, et ál, 2009, p. 4). Es decir, qué de acuerdo al género específico de la danza, las condiciones físicas y psicomotoras requeridas pueden ser distintas. Si bien, se estima que no existe un perfil ideal para el bailarín de danza contemporánea, un entrenamiento específico y acorde a las actividades que éste realiza durante su formación, puede ayudar a obtener mejores resultados.

Por supuesto, la guía de los docentes es un elemento sustancial que debe comprometerse con estos componentes.

El rol preponderante del maestro de danza en la selección, la formación y el desempeño profesional de bailarín debe garantizar que el sentido de las diferencias morfofuncionales sean coherentes con el deber ser de belleza escénica corporal y el desempeño técnico-artístico en cada especialidad. (Betancourt, et ál., 2009, p. 4)

Aunque el somatotipo no determina la funcionalidad del cuerpo y el desempeño individual con respecto a la especialidad de la danza que se practica, se entiende que identificar y determinar condiciones físicas, anatómicas y las habilidades psicomotoras, puede ser una consideración importante para establecer perfiles educativos y guiar la formación profesional.

La pedagogía de la danza contemporánea, debe comprender las diversas alternativas para su enseñanza, sus planteamientos deben desarrollarse de acuerdo a la formación de profesionales que se proyecta. Los profesionales, tendrían que responder a las demandas del medio artístico y social más próximo y tener la certeza que lograrán adquirir, mediante la instancia educativa, un conjunto de competencias que les permita ser competitivos en el mundo actual. La danza contemporánea

académica debe preguntarse bajo qué teorías se recurre para definir su enseñanza. No se puede encerrar en una sola concepción correcta, pero es necesario comprender las presunciones de una danza contemporánea que no categoriza límites. Reconocer y estimar fundamentos de la danza como arte junto a los parámetros de una enseñanza formal.

El deber educativo específico para la danza contemporánea, precisa proveer las herramientas técnicas con fundamentos pedagógicos, pero sin desatender las particularidades artísticas.

3. *La técnica como una dinámica que no obstaculiza la capacidad expresiva/creativa.*

Las aptitudes y posibilidades de interpretar, expresar, sentir o crear en la danza, no se considera que sean afectadas de manera negativa por un entrenamiento técnico específico. La danza a lo largo de su historia ha reformulado y creado diversos métodos, prácticas, formas de creación y de expresión. Dentro de una búsqueda y conexión sensible, la danza busca diversas nociones para pronunciarse, en su inspiración, puede tomar fundamentos diversos como la naturaleza, la espiritualidad, la religión, la improvisación, la filosofía, entre otras.

Se considera que en la actualidad, la danza contemporánea se vale de cualquier elemento para la creación, postulados modernistas de narrativa o búsqueda de lo bello, la abstracción, el simbolismo, los desnudos, el silencio, el gesto, las acciones, el simple movimiento, etc., son propuestas que se construyen desde diferentes miradas y en donde se concibe, que la técnica de entrenamiento y/o formación, no tiene mayor incidencia que la de ampliar las posibilidades del movimiento y las capacidades psicomotrices.

La diversidad de propuestas y disciplinas corporales ligadas al hacer en la danza, abastecen las posibilidades de este arte. Las técnicas de entrenamiento, permiten al cuerpo, investigar en el movimiento, le otorgan otras posibilidades de acción, convirtiéndolo en un organismo de revelación de la danza.

Las indagaciones para crear y manifestar cualquier propósito de la danza a través de cuerpo, suponen experimentaciones que no se ligan a la sistematización y dominio de movimientos y segmentos corporales que puede ofrecer un entrenamiento específico.

Un cuerpo entrenado se considera un cuerpo que adquiere conocimiento, vincula diversos y complejos procesos que en conjunto con el proceder artístico, permiten a los estudiantes alcanzar una formación integral.

4. *La técnica sustentada en una metodología específica.* Es importante visualizar al proceso de entrenamiento mediante técnicas específicas, como una guía para desarrollar las posibilidades corporales de los estudiantes. Este proceso cognitivo, se considera que debe ser apoyado en metodologías y didácticas específicas para la enseñanza de la danza contemporánea. Dichos fundamentos específicos para este género pueden permitir llevar a cabo de una manera más óptima el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Dentro de estos parámetros, la labor docente cumple un papel fundamental, pues los maestros no deben minorar su trabajo al enseñar solo ejercicios o secuencias de movimiento, éstos deben convertirse en un guía y transmisor de experiencias.

Una clase de técnica para la danza es observada como una gran responsabilidad, por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere aplicar metodologías y didácticas que guíen a los estudiantes de manera que éstos logren aprendizajes significativos.

Los maestros son quienes se encargan del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que les corresponde aplicar de manera óptima la innovación en términos de metodología pedagógica [...] siempre que el maestro mantenga una organización coherente en cada clase y tenga constante voluntad y disciplina, se habrá logrado una ejecución motora efectiva en el alumno. (Ávila, et ál., 2016, p. 10)

Las referencias de metodologías y didácticas específicas para la danza, son planteadas a partir de la propuesta de Ramiro Guerra en *Leyes de la Didáctica* (1989), formuladas para la enseñanza de la danza moderna. Divididas en seis leyes, están concebidas para aplicarse en las clases diarias y ser relacionadas entre sí:

1. Carácter científico de la enseñanza
2. La sistematización
3. Enlace de la teoría y la práctica
4. Cooperación creadora entre el alumno y el maestro
5. La comprensión
6. La atención individual dentro del trabajo general colectivo

La propuesta de estas leyes como metodología se refiere a la enseñanza de la técnica de la danza como experiencia del movimiento. El compendio de esta metodología propone la enseñanza basándose en conocimientos dentro de una realidad objetiva; los conocimientos anatómicos, de fisiología, psicología, historia del arte, etc. La enseñanza de la danza debe ser un proceso sistematizado, con una planeación lógica y secuenciada que se enlace con los conocimientos previos, integrar las partes del movimiento para desarrollar complejidades mediante la práctica y repetición para alcanzar el perfeccionamiento. Aun cuando las clases técnicas tienen carácter práctico se deben establecer las bases teóricas que fundamentan los movimientos y tenerlo presente durante la acción, logrando de esta forma el trabajo mental y consciente. Tanto los docentes en su rol de guías y los estudiantes como sujetos conscientes de su trabajo, se ocupan de sus responsabilidades individuales para después poder contribuir colectivamente y aportar al éxito general. Además, es de suma importancia que el docente se exprese claramente para que los estudiantes logren la comprensión en lo que quiere decir. En función de las posibilidades de cada grupo o estudiante, la comprensión también se emplea, es decir, los docentes se adaptan a las limitaciones y/o dificultades que pueden surgir en los grupos. Así, se puede entonces plantear un nivel promedio del grupo y dentro del plan adecuar el trabajo colectivo e individual según se requiera. Las habilidades, diferencias y dificultades para la asimilación específicas en cada estudiante deben ser tomadas en cuenta, estar alerta de los aspectos físicos y psicológicos en cada uno sin perder el control general de la clase es una de las exigencias que el docente debe desarrollar (Ávila, et ál., 2016).

Los métodos didácticos en la danza pueden ser particularmente difíciles, la especialidad específica para la enseñanza de la danza contemporánea como disciplina puede contener una

multiplicidad de contenidos. Dado que precisar una sola identidad correcta se vuelve imposible, es necesario concebir directamente una didáctica correspondiente a las normas educativas y a los propósitos particulares de este arte.

La transmisión y construcción de conocimientos para formar profesionales de la danza contemporánea, debe otorgar flexibilidad para articular las prácticas del sistema educativo y para consentir distintas tendencias en este arte. Aunque no pueda existir una pedagogía única y correcta, se considera que es preciso plantear los referentes para comprender su complejidad e intentar construir parámetros de acuerdo a una educación formal y profesional.

CONCLUSIONES

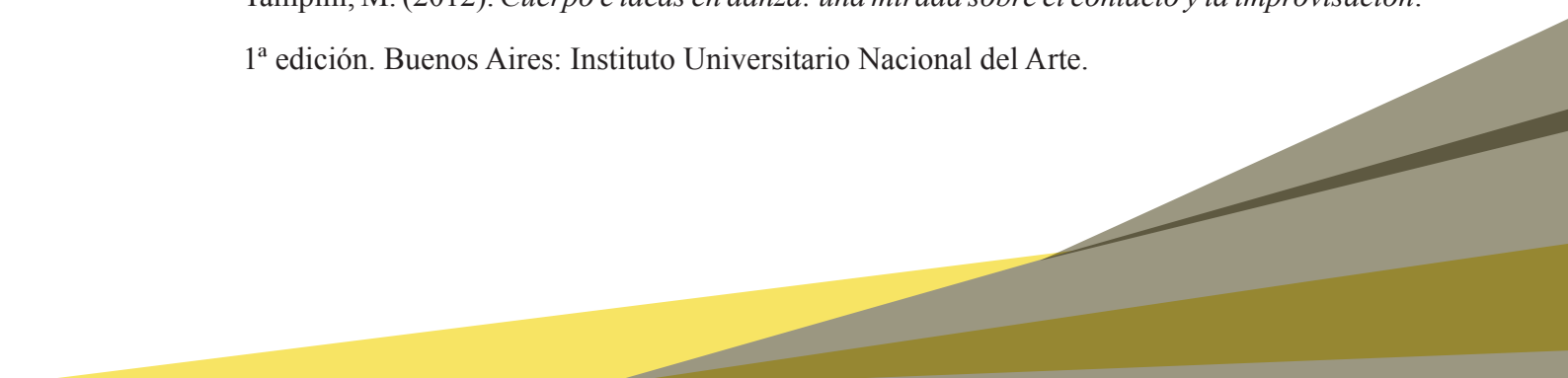
A partir del estudio realizado, una primera conclusión es que desde que la danza cimentó y codificó principios de movimiento, el desarrollo y/o perfeccionamiento corporal ha sido un fundamento para su práctica. Las técnicas de la danza, han transitado por diversos trayectos diversificando sus intenciones y modelos. En cualquier caso, se considera que dichos acontecimientos, son una herencia irrefutable y como tal, influyen de algún modo en los modelos actuales para la formación de profesionales de la danza.

Una segunda conclusión, se refiere a la técnica dentro del marco académico como una oportunidad para el desarrollo corporal. En este sentido, las habilidades adquiridas mediante un entrenamiento técnico, se considera que pueden posibilitar acciones o rangos de movimiento más complicados y utilizarlos a voluntad para las diversas aspiraciones que se pudieran estimar en la creación artística. Estas consideraciones se ligan a su vez con la percepción del entrenamiento técnico corporal como una experiencia. Así, la técnica es una forma de conocimiento que ofrece oportunidades de aprendizaje con y desde el cuerpo.

La tercera conclusión considera de suma importancia que las técnicas formativas se vinculen con los fundamentos educativos. Es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje de la técnica, debe ser congruente con las especificidades de los programas académicos. La formación técnica de los estudiantes debe contemplar enteramente los perfiles de egreso y en general el programa educativo.

Una cuarta conclusión se refiere a la importancia de desarrollar y aplicar metodologías específicas para la enseñanza técnica. Una metodología adecuada, se considera un punto primordial para abordar los retos educativos que implica la enseñanza de la danza. Es sustancial inferir en la organización y claridad de principios de movimiento, sus objetivos y funciones, así como prestar atención al grupo y de manera individual para ayudar a todos los estudiantes en su proceso formativo.

REFERENCIAS

- Ávila, Y., Ruiz, G., Lee, L., Alderete, N. (2016). *Metodología para la enseñanza de la danza contemporánea*. Colección de textos universitarios. Universidad Autónoma de Chihuahua: Sindicato de personal académico de la UACH. Chihuahua, México.
- Betancourt León H., Aréchiga Viramontesa J., Ramírez García C. M. y Díaz Sánchez M. E. (2009). *Estudio de los tamaños absolutos de bailarines profesionales de elite de ballet*. Recuperado en: <https://bit.ly/2VsPIC3>
- Heidegger, M. (1962). *Lenguaje tradicional y lenguaje técnico*. Material del seminario “Arte, técnica y sociedad: el Contact Improvisación como puntapié para pensar algunos problemas de la contemporaneidad en danza”, 2017. A cargo de Marina Tampini en Universidad Nacional de las Artes. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo, (materiales del curso de doctorado “El discurso filosófico de la modernidad”, Universidad de Valencia, curso 1993-94).
- Irvine S., Redding E. y Rafertty S. (2011). International Association for Dance Medicine and Science IADMS. *La condición física en la danza*. Recuperado en: <https://bit.ly/2KktgPI>
- Tampini, M. (2012). *Cuerpo e ideas en danza: una mirada sobre el contacto y la improvisación*. 1ª edición. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte.
- 



PONENCIA
INAUGURAL

**ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES: VOLVER A LA LGE,
VOLVER A CASA.
HIGHER ARTISTIC EDUCATION: BACK TO THE LGE,
BACK HOME.**

MANUEL F. VIEITES¹

ESAD DE GALICIA / UNIVERSIDAD DE VIGO

RESUMEN

En 2020 celebramos el quincuagésimo aniversario de la Ley General de Educación, impulsada por José Luis Villar Palasí. Pasado medio siglo desde su promulgación, la valoración de la misma tiende a ser cada vez más positiva, pues supuso una apertura a corrientes pedagógicas renovadoras. Un ámbito en el que esa dimensión modernizadora se deja sentir es el de la ordenación de la educación superior, promoviendo lo que hoy definiríamos como convergencia con Europa, también para el caso de las enseñanzas artísticas superiores. Con este artículo, nacido de una lección inaugural y asentado en una revisión de bibliografía y normativa educativa, analizamos el camino andado desde 1970 y cuanto queda por hacer para lograr esa urgente convergencia con Europa. Como conclusión planteamos la integración de estos estudios en la universidad, en sintonía con lo que ya se establecía hace cincuenta años.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, enseñanzas artísticas superiores, universidad, ordenación educativa, Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

In 2020 we will be celebrating the fiftieth anniversary of the General Law of Education, promoted by José Luis Villar Palasí. Half a century after its promulgation the assessment of that fundamental Law tends to be increasingly positive nowadays, as it supposed a gateway for the renewal of pedagogical trends. A field where this modernizing dimension has been especially relevant is the arrangement of Higher Education, promoting what today would be defined as European convergence, also in the case of Higher Artistic Education. With this paper, born of an opening speech and written after a review of literature and educative legislation, we consider the progress made since 1970 and what remains to be done to attain this urgent convergence with Europe. As a final conclusion we defend the incorporation of these studies to the university, in tune with what the Law established fifty years ago.

KEY WORDS: Education Policy, Higher Artistic Education, University, Educational Organization, European Higher Education Area.

1. INTRODUCCIÓN

Una lección inaugural es un acto central en una institución académica. Puede ser la clase de una Maestra o Maestro en una determinada disciplina, la presentación de áreas de investigación, o, en ocasiones, el análisis de la situación y perspectivas de los estudios que ofrece. En este último ámbito sitúo mis palabras pues en el momento actual es necesario que los centros superiores de enseñanzas artísticas aborden cuanto diré ahora y aquí. Por eso quiero agradecer la oportunidad que me brinda el Conservatorio Superior de Danza de Málaga para formular algunas cuestiones especialmente relevantes en el desarrollo pleno de todas las potencialidades de estos estudios, y en especial la generosa invitación de su directora, la profesora doctora María Dolores Moreno Bonilla, con la que desde 2012 comparto ilusión y dedicación en la difícil tarea de hacer visible lo evidente. El problema que abordaré no es otro que la inadecuada organización de las enseñanzas artísticas superiores en España, en total disonancia con lo que ocurre en la inmensa mayoría de los países del mundo, y más especialmente con los que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior.

El título elegido para esta versión académica de mis palabras en la Inauguración Oficial del Curso Académico 2019-2020, muestra la posición de la que partimos. Cuando ya se habla de nuevas normas para la educación general y la universitaria, propongo volver a la Ley General de Educación de 1970, en concreto a su disposición final segunda, apartado cuatro, que establecía que: “los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la educación universitaria..., en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (LGE, p. 12453). Culminaba así un proceso de ordenación de la educación superior iniciado en las primeras normas que derivan de la Constitución de Cádiz de 1812 (Vieites, 2020).

La ordenación de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS) se ha de abordar, si invocamos la razón ilustrada, teniendo presentes cuestiones substantivas en relación a su finalidad (formación de profesionales vinculados al campo de la creación artística y/o de su difusión o conservación), y en consecuencia considerando las necesidades tanto del sujeto de la formación como de sus profesiones, abandonando posiciones corporativistas e incluso populistas. En esa tarea no cabe renunciar a todo cuanto pueda enseñar la Historia de la Educación, disciplina científica que aspira a construir discursos objetivos sobre sus múltiples objetos de estudio, en nuestro caso la ordenación

de las EEAASS en España. Sin renunciar a la perspectiva comparada, con lo que el relato cobra todavía más relevancia en tanto nos dice dónde estamos pero también dónde podríamos estar si nuestra circunstancia nacional fuese otra. Y por eso proponemos volver a casa, lo que equivale a volver a la Universidad, porque durante más de cien años estas enseñanzas, fundamentalmente las vinculadas con la música y las artes escénicas, siempre se situaron en la tercera enseñanza, y será la LOGSE la que en 1990 nos sitúe, por primera vez, en la segunda enseñanza. Un retroceso.

2. TIRANDO DE HILOS MAL HILVANADOS

Cuando alguien vincula LOGSE con males, corre el riesgo de ser tildado de anticuado, tradicionalista, incluso franquista, y más si esa frase sobre los males de la LOGSE se complementa con otra que ponga en valor la LGE de 1970. Pero si queremos ser objetivos y hacer honor al carácter científico de la Historia de la Educación, puede incluso que seamos demasiado benignos con la LOGSE, al haber eliminado esta la vía que abría la LGE para resolverlos. Ya es un tópico afirmar que la LOGSE transformó de raíz la situación de las EEAASS en España, y de tanto insistir esa apreciación se ha dado por buena sin analizar lo que en realidad supuso en su ordenación y en su situación actual. Mis palabras, escritas al amparo de alguna indagación en la historia de la educación artística en España, buscan mostrar lo que ocultan tópicos y medias verdades.

Afirmamos, al contrario, que el verdadero punto de inflexión de la ordenación de la educación artística superior está en la LGE de 1970. No faltará quien disienta y con disgusto al invocar una Ley dictada en plena dictadura, pero la realidad es la que es, y esa Ley contiene una solución a un viejo problema que venía lastrando el sistema educativo español, en un momento en que se propone una tímida convergencia con Europa. Por ello la LGE apuesta por la integración en la Universidad de un conjunto de enseñanzas que se habían mantenido fuera de la misma por razones diversas aunque vinculadas al espacio de la Tercera Enseñanza. En este adjetivo, “Tercera”, radica la clave de nuestra argumentación. Desde el Informe Quintana, y en toda la ordenación educativa posterior pero anterior a 1970, el sistema educativo en España se organiza en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza. Lo que hoy son EEAASS, salvo alguna especialidad de estudios que se incorpora a la organización académica más tardíamente, siempre se situaron en la tercera enseñanza, y esa es la razón de que la LGE determine su incorporación a la universidad. Para otras especialidades de estudio se propuso la misma solución, pero sólo las EEAASS

quedaron fuera del espacio universitario. Un trabajo reciente mostraba la tabla que sigue:

Norma educativa	Segunda enseñanza	Tercera enseñanza	
		Escuelas Especiales ²	Universidades
Constitución 1812			
Informe Quintana 1813			
Plan 1824			
PGIP Plan Rivas 1836			
Plan Pidal 1845			
Ley Moyano 1857			
Ponencia Luzuriaga 1931			
LGE 1970 ³			
LRU 1983 ⁴		Desaparecen con su conversión en facultades	
LOGSE 1990			
LOU 2001			
LOE 2006			
LOMCE 2013 ⁵			

Gráfico 1. La ordenación de las EEAASS (Vieites, 2020, p. 214).

Desde 1812 la enseñanza superior artística (en sus inicios estudios de Música) se ubica en la “Tercera Enseñanza” y se imparte en “Escuelas Especiales”, y en 1970 la LGE quiere situarla en facultades universitarias. Esa dinámica se mantendrá en normas posteriores como la LRU o la LOU, pues ambas establecen medidas para incorporar enseñanzas superiores a la Universidad. La adicional sexta de la LOU decía en 2001:

De otros centros docentes de educación superior. Los centros docentes de educación superior que, por la naturaleza de las enseñanzas que impartan o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir, no se integren o no proceda su integración o adscripción a una Universidad, conforme a los términos de la presente Ley, se regirán por las disposiciones específicas que les sean aplicables (LOU, p. 49420).

Se ha de reparar en lo que se afirma en esta adicional. En primer lugar, porque deja aún abierta la posibilidad de adscripción o integración. En segundo lugar, porque parece sugerir que los centros docentes de educación superior debieran contar con disposiciones específicas, establecidas en función de sus características. Pero más allá del currículo, del decreto de especialidades docentes, o del Real

Decreto 389/1992 sobre requisitos mínimos de los centros, pocas normas substantivas se dictaron. La más relevante será el Real Decreto 83/1996 (que substituía al Real Decreto 929/1993), y contenía el reglamento de los centros de secundaria, que crea un “marco organizativo para estos centros acorde con las nuevas exigencias derivadas de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo” (RD 83, p. 6306). En su adicional primera indicaba que “el Reglamento orgánico tendrá carácter supletorio para todos los centros docentes que impartan cualquiera de las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990” (RD 83, p. 6306).

Las EEAASS pasaban de la tercera a la segunda enseñanza, y con ellas los centros, el profesorado, el alumnado y todas las cuestiones relativas a organización, funcionamiento, infraestructuras y recursos. Salvo en la equivalencia títulos con licenciaturas o diplomaturas (la tan loada equiparación), y la ratio profesor/ alumno, en todo lo demás las enseñanzas adquieren esa nueva condición. Por eso seguramente muchas de las posibilidades contenidas en las normativas no fueron aplicadas, como aquella que establecía que los centros superiores deberían tener “sala de lecturas, sala de audición y videoteca, archivo y sistema de préstamo”, y garantizar “el número de volúmenes y grabaciones necesario para el correcto desarrollo de las enseñanzas que se impartan y su uso en soporte no convencional, así como el de las principales revistas científicas relacionadas con el ámbito de dichas enseñanzas” (RD 389, p.14156). O la que establecía que “las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior” (LOGSE, p.28934).

Considerando esta última propuesta, estudios de tercer ciclo en colaboración con las universidades, vemos que la ordenación que propone la LOGSE para las EEAASS genera una aporía, pues estas se imparten en centros que funcionan como institutos de secundaria, con profesorado con el mismo nivel y complemento de destino que el profesorado de secundaria, y para un alumnado que en ningún caso es considerado en función del nivel de estudios que cursa, lo que afecta gravemente a sus derechos, muy limitados y similares a los de un estudiante de secundaria, bachillerato o formación profesional. En esta segregación (desde la tercera enseñanza) y degradación (a la segunda), radica la fuente de todos nuestros males.

No faltará quien diga que la equiparación que implica la LOGSE es un avance importantísimo, pero esa equiparación ya se proponía en 1970 no por la vía de la equivalencia sino por la de la plena naturaleza universitaria de las enseñanzas. Se debe recordar que por esas fechas en toda Europa se inicia un movimiento similar, tendente a equiparar las titulaciones, y por ello muchas inician el proceso de integración en la universidad (Castro, 1969), que en ocasiones incluso culmina a principios del siglo XXI. A día de hoy las EEAASS en Europa o son plenamente universitarias o están adscritas a la universidad, y solo España e Italia son excepciones que confirman la regla, además de algunas escuelas privadas que encontramos aquí o allá. La corriente dominante en Europa es la Universidad, que en América es mayoritariamente mayoritaria. Reyes Marzal Raga (2008) presentaba en su tesis doctoral sobre el ordenamiento de la enseñanza superior de música en Europa conclusiones contundentes, más aún la discusión de resultados al señalar la universidad como única vía para la mejora de las titulaciones y de las profesiones, y en defensa de los derechos del alumnado, razón última de las enseñanzas.

Ya en 1988 había voces que reclamaban eso mismo, sea desde los Conservatorios Superiores de Música (Pastor, 2012), sea desde el Congreso de los Diputados, como proponía Moldes Fontán:

Quede dicho, en primer lugar, que los estudios superiores de música, de una u otra forma, ya sea según el modelo alemán o el inglés, están incorporados a la Universidad o tienen rango universitario en casi todos los países europeos. Por otra parte, si examinamos conjuntamente los artículos 1º y 2º y la disposición adicional quinta de la Ley de Reforma Universitaria, se deduce que la educación superior de la música corresponde a la Universidad y que, por tanto, los argumentos de política musical comparada como la realidad estructural de la educación superior en España impiden hacer excepción con los estudios superiores de los conservatorios. Además, la próxima entrada en vigor del Acta Única Europea, en 1992, descubrirá la disfuncionalidad comparativa de nuestras titulaciones musicales con las de Europa, con perjuicios evidentes para nuestros profesionales (DSCD 372, p. 12878).

Pese a todo, después de la LOGSE llegó la LOE y se cayó en el mismo error y con el mismo trampantojo, que consistió en forzar vía Real Decreto la consideración como grado de lo que la LOE definía como título superior, y por eso los grados que iniciaron su andadura en 2010 volvieron a ser

títulos superiores a partir de una sabia sentencia del Tribunal Supremo⁶, mientras el Máster pasó a ser Máster en Enseñanzas Artísticas. Todo lo demás siguió igual, pese a los augurios de Font (2010), y los centros lo siguen siendo de secundaria, al igual que su profesorado y alumnado, o en lo que atañe a recursos humanos, infraestructuras o equipamientos. Salvo en la equivalencia de títulos y en la ratio profesor/alumno (lo único a mantener en la incorporación a la Universidad), con la LOE seguimos en segunda enseñanza.

3. ¿DE QUÉ MALES HABLAMOS?

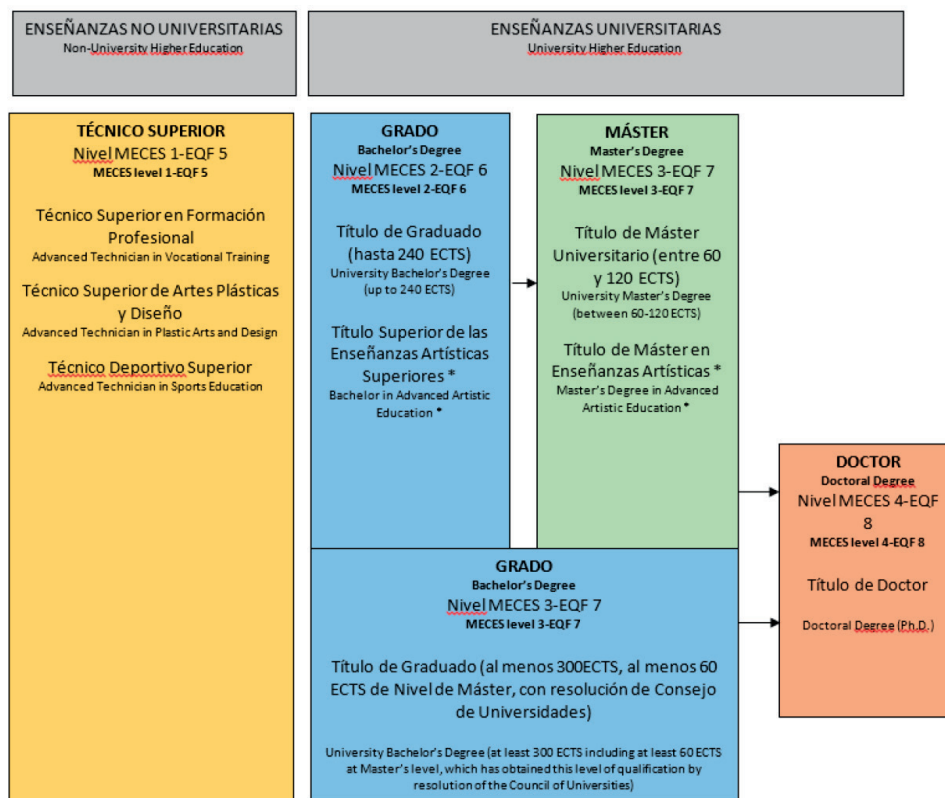
Una parte del estado de opinión en relación a la mejor solución para ordenar adecuadamente las EEAASS se genera desde la perspectiva del profesorado (Embid Irujo, 2002; Zaldivar, 2005; Lemmes, 2012; Pastor García, 2015), como si los centros existiesen para el profesorado, lo que implica un corporativismo difícil de explicar y justificar, incluso cuando se invocan derechos de trabajadoras y trabajadores, porque los derechos de unos no deben ser causa de prejuicios para otros. Curiosamente en la defensa de esos derechos se ejerce una hegemonía y un abuso de poder que rara vez se analiza, cuando los claustros de profesorado toman decisiones que competen a los consejos escolares, o cuando se contamina la conformación de opinión entre el alumnado con falsedades⁷.

Así, uno de los argumentos que más se utilizaron para criticar la propuesta de adscripción a la Universidad antes y ahora, fue el incremento exponencial que habrían de pagar los alumnos, cuando la norma dice algo diferente, y solo refiere los porcentajes que ha de satisfacer el alumnado al centro adscrito y a la Universidad; habitualmente el 25% del monto total de matrícula se abona a la Universidad y el 75% se satisface en el centro. Las diferencias son más bien escasas dado que la matrícula se satisface por créditos matriculados. Para el caso de Galicia, el precio por ECTS en EEAASS es de 7,80€, en tanto para un grado universitario del ámbito artístico es de 8,85€, lo que implica que la matrícula de un alumno de primer curso supone 460€ en el primer caso, y 591€ en el segundo. Como luego se verá el incremento en 131€ se compensa con creces cuando un alumno cursa enseñanzas universitarias. La desinformación que padece el alumnado, o la información equívoca que se le traslada, son la causa de que a día de hoy este sector, sin apenas saberlo, sea el más perjudicado por la situación anómala que padecemos. Veamos males derivados de esa situación anómala.

La validez de los títulos. Si bien se dice que el título superior en EEAASS es equivalente a to-

dos los efectos al título universitario de grado, la norma plantea dos graves problemas: la equivalencia de los títulos y su validez. En el gráfico 2 podemos ver el modo en que el Ministerio de Educación, a través del Suplemento Europeo al Título, ha intentado solventar el primero, dando muestras de candidez y torpeza. En efecto, el Real Decreto 700/2019, que regula la expedición de títulos en EEAASS, en su página 2147 indica que en España hay enseñanzas superiores no universitarias (columna 1) y universitarias (columna 2 y 3), y se incluye a las EEAASS en las columna 2 y 3, indicando con un asterisco que “las Enseñanzas Artísticas Superiores son Enseñanzas no Universitarias dentro del Sistema Educativo español de Enseñanza Superior”. Lo lógico hubiera sido colocarlas en la 1, dividiendo esta en tres apartados para situar el título Técnico Superior, el Título Superior en EEAASS y el Título de Máster en EEAA⁸, indicando con un asterisco las equivalencias.

Hacerlo así sería más claro, riguroso y acorde con la legislación, porque el resultado final es un trampantojo que oculta la cruda realidad: no son universitarias, a diferencia de lo que ocurre en tantos países, salvo excepciones como España o Italia. Es más, el hecho de que estén donde están en el cuadro genera confusión fuera de nuestras fronteras, porque cualquier lector del mismo podría preguntar la razón de que se coloquen en las universitarias sin serlo. Evidentemente en tal inclusión no hay voluntad de engaño pero alguien podría atribuirlo a la clásica picaresca española.



* Las Enseñanzas Artísticas Superiores son Enseñanzas no Universitarias dentro del Sistema Educativo español de En-

señanza Superior.

** Advanced Artistic Education is non-university education within the Spanish Higher Education system.

Gráfico 2. Suplemento Europeo EEAASS (RD 700/2019, p. 2147).

El segundo problema, el de la validez, tiene mayor calado, pues los títulos son equivalentes en España, aunque no siempre, pero no lo son en Europa, lo que implica cuando menos dos cosas. Aunque sean equivalentes en España, el Título Superior no siempre goza de la misma valoración que un título universitario de grado, como muestran múltiples convocatorias, desde las oposiciones a secundaria al acceso a los estudios universitarios de máster. En Europa la situación es sensiblemente peor, porque al no ser universitarios, como establece el Suplemento Europeo, la equivalencia siempre dependerá de factores ajenos a la ordenación académica. Pero un título universitario de grado en artes escénicas, tiene plena validez en Europa y América, si lo es universitario pues tiene parangón en cualquier país. No podemos dejar de señalar que cualquier persona que se matricule en una escuela o facultad universitaria, pública o privada, o en un centro privado adscrito a una universidad, sí podrá obtener un título universitario con plena validez en cualquier país del mundo. Tal vez por eso un centro privado como TAI/Escuela Universitaria de Artes, anuncia que en ese centro se imparten Grados y estos “te permiten *profesionalizarte en estudios artísticos* y contar con un título oficial universitario que avala tu formación. El título, reconocido oficialmente en toda la Unión Europea, permite la *movilidad internacional* y ampliar los estudios de postgrado en cualquier país comunitario”. El Grado lo otorga la Universidad Juan Carlos I.

Con frecuencia se dice que la cuestión de los títulos, o de la denominación, es poco relevante, porque en definitiva el campo de la creación no sabe de títulos sino de talento. Pero no olvidemos que el perfil profesional de los titulados en EEAASS establece que estos habrán de ser competentes en el campo de la docencia y la investigación, con lo que los títulos sí tienen relevancia, muy especialmente para el profesorado de los centros superiores, que en su actividad principal no ha seguido la ruta del talento, curiosamente.

Un ciclo de estudios incompleto. Ya en la LOGSE se formulaba un propósito que, por incumplido, se torna cantinela repetida en la Ley Orgánica 9/1995 (LOPEG), en la LOE y en la LOMCE, por mucho que cambien las palabras, pues el sentido es el mismo al decir la LOPEG en la disposición

adicional cuarta: “los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (LOPEG, p. 33661). Y es que aquella oportunidad de la LOGSE de que se pudiesen articular convenios con universidades para el desarrollo de estudios de doctorado, y con ellos de programas de investigación, no se exploró, y cuando se hizo se articuló de tal forma que los centros superiores aportaban el alumnado y las universidades organizaban los estudios si bien en algún caso se admitiesen docentes de centros superiores.

No obstante la finalidad debiera ser otra, la de que los centros superiores pudiesen organizar el ciclo completo, es decir, pasar del grado al máster y de este al doctorado, y todo ello desde una ideación académica y curricular dependiente del centro superior, algo que sólo es posible si estos están adscritos a una universidad, y mejor aún si están integrados en ella. En 2004 puede visitar en Londres dos centros de prestigio en arte dramático, la Royal Academy of Dramatic Art (RADA), y la Central School of Speech and Drama; la primera adscrita al King’s College, y la segunda en proceso de integración en la University of London. La RADA, en tanto centro adscrito, ofrecía cursos de BA (Bachelor of Arts) y de MA (Master of Arts), y la segunda otro tanto, pero adscrita a la Open University. Sin embargo cuando la segunda se integra en la University of London, aumenta de forma exponencial su oferta educativa. Si 2004 ambos centros tenían una oferta similar, en estos momentos las diferencias saltan a la vista de quien se anime a visitar las páginas web de ambas, y la Central cuenta con un programa de investigación realmente notable, lo que la ha convertido en un referente mundial en docencia, investigación y creación.

Centros ajenos a la investigación. Los Reales Decretos que organizaban el currículo de las EEAASS, en danza sería el RD 632/2010, establecían en su artículo 2, apartado 4 que los centros de enseñanzas artísticas superiores “fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito”, por lo que “las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología” (RD 632, p.48503).

Más allá de que las administraciones educativas nada hayan hecho para dar cumplimiento a la norma, el párrafo establece que los centros han de contar con grupos de investigación conformados por personal investigador que promueva programas y proyectos en I+D+i, pero también en I+i+C, es decir, en investigación, innovación y creación, como ya señalamos en otro lugar (Vieites, 2008). Hablar de investigación no solo implica tener profesorado con el título de doctor/a, sino que ese profesorado destaque en su trayectoria investigadora, y muy especialmente en la investigación aplicada a la innovación y a la creación. Un profesorado capaz de liderar proyectos de investigación que, vinculados al contexto sociocultural y artístico, permitan transferir conocimiento aplicado, y para ello se han de crear equipos en el que debiera ocupar un lugar central el alumnado egresado, que podría cursar sus estudios de doctorado en un programa de investigación. Y así, en este centro, por ejemplo, podríamos contar con un equipo de investigación centrado en estilos de interpretación en danza contemporánea y sus aplicaciones artísticas y pedagógicas (de Isadora Duncan a Pina Bausch), o de creación coreográfica con idénticos parámetros.

No deja de ser sintomático de los déficit que padecemos que uno de los grupos de investigación más interesantes que operan en España en el campo de las Artes Escénicas se genere en una Facultad de Bellas Artes, pero también los hay en Facultades de Filología o Humanidades. ¿No serían deseables en los Conservatorios Superiores de Danza o Música? Para ello se requiere profesorado doctor y planes estratégicos para crear unidades de investigación que en poco tiempo se consoliden y sean competitivas por la calidad del conocimiento generado, difundido y/o transferido a la práctica escénica, pero las administraciones educativas han de salir de su inacción. De ese modo se producirían mejoras substantivas en los centros, porque se convertirían en unidades de enseñanza, aprendizaje, creación, investigación e innovación, lo que abriría nuevas líneas de trabajo y desarrollo profesional al profesorado, al alumnado, y a todos los agentes propios de la música y las artes escénicas. El bien común.

Alumnado sin los derechos propios de una educación superior. Hablamos de derechos que se concreten en centros con buenas infraestructuras y dotados con equipamientos y recursos, como bibliotecas, pero también residencias, comedores o ayudas al transporte. Daré dos ejemplos. Uno: en

Vigo el bono bus para estudiante supone 0,86€ por viaje, y para estudiante universitario 0,67€; si contamos 15 viajes por semana (y son pocos), supone un ahorro de 108,30€ en las 38 semanas de curso escolar. Dos: un alumno en una familia de 4 integrantes y una renta familiar media (26.500€), obtenía en el curso escolar 2018-2019 una beca para EEAASS de un monto aproximado de 350€; si fuese universitario el monto ascendía a 885€. Cualquiera puede hacer la simulación en el programa de becas estatal o autonómico. La diferencia está en 535€, con lo que queda compensado el aumento de matrícula más arriba indicado.

Un profesorado conformista. No se acaba de entender el conformismo del profesorado, salvo por los estragos de la rutina y los hábitos adquiridos. El profesorado debiera aspirar a desarrollar con plenitud una carrera docente, investigadora e incluso creadora, que acaba por ser enriquecedora cuando esas tres líneas de trabajo se vinculan entre si. Tampoco se acaba de entender que algunos sindicatos en vez de defender una carrera profesional estimulante, que debiera generar incentivos económicos e incluso una mejora substantiva de la jornada laboral (flexibilizándola y adaptándola al EEES), acaben por ser los más fieles aliados del tradicionalismo más anquilosado, el que niega la vía universitaria porque entiende que la educación artística superior en realidad debiera estar ubicada en la Formación Profesional. Menos aún se puede explicar que el profesorado asista impasible a la proliferación de títulos similares en centros públicos pero especialmente privados, y no reaccionen ante todos los agravios que padece su alumnado ante esa situación, y al mismo tiempo no luchen por el pleno desarrollo académico e institucional de sus centros, de su oferta educativa y de las profesiones para las que capacitan o habilitan.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Solo cabe una, la integración en la universidad, previo un período de adscripción que permita la adecuación de cada centro a la norma universitaria, y en el que las administraciones educativas incentiven la actualización del profesorado, en lo relativo a la titulación de doctor/a y en la generación de méritos de investigación y/o creación, promoviendo así su desarrollo profesional. Desde la Ley General de Educación de 1970 muchas especialidades de estudio se han incorporado a la Universidad sin mayores problemas, desde la de Educación Física a la de Marina Civil. En todos los casos con notable éxito, y sin que en el proceso se lesionasen los legítimos derechos de los afectados, sea profesorado, alumnado, o personal de administración y servicios. Al contrario, tales derechos han aumentado

de forma substantiva. La única premisa a considerar será la necesidad de mantener las actuales ratio profesor/alumno en función de la dimensión práctica de nuestras enseñanzas, una forma por cierto de promover que otros estudios masificados dejen de estarlo. Debiéramos ser en eso ejemplo a seguir.

No quiero comentar ahora otras posiciones, que niegan la vía universitaria, o que intentan crear universidades de las artes recurriendo a nuevos trampantojos y picardías, como una Ley de Universidades *ad hoc*, o incluso inventando tipologías de centros que gocen del mismo estatuto que una facultad universitaria pero fuera de la norma universitaria. Sus argumentos, anclados en una vía unilateral, son tan fútiles que la literatura científica producida es poco menos que nula, y lo es por la simple razón de que su posición no se asienta en la razón académica sino en la corporativa, un corporativismo rancio y populista. Los argumentos aportados por quienes defienden la vía universitaria están a la vista de quien quiera leerlos (Valente 2012; Carrera, 2014; Luna, 2014; González Martínez, 2015; Vieites, 2015, 2016, 2017).

Pero sí lamentamos profundamente que a lo largo de estos cincuenta años, y salvo excepciones como la del referido Moldes Fontán, la clase política haya considerado este problema no en función de la razón académica, sino a partir de la sinrazón política. Su negativa a considerar lo que se aceptaba en la LGE es una muestra de la irracionalidad en la que vive instalada, al menos en esta cuestión, y de su incapacidad para analizar otras realidades educativas en otros países. No deja de ser curioso que en las más prestigiadas universidades del mundo, de Yale a Stanford, de Harvard a Columbia, existan estudios superiores de Danza, Música o Teatro. Y ante ese espejo que demuestra que somos una anomalía en el mundo, no faltará quien señale que son ellos los que están equivocados. Habitamos pues el despropósito.

Por todo ello, cumplidos 50 años de la promulgación de la LGE, es hora de volver a casa, de ser Universidad, con todos los deberes y derechos. Una forma de converger con Europa, de ser europeas y europeos, iguales al resto del mundo, por el bien del alumnado, de los estudios, de las profesiones, de los centros y del profesorado. Por el bien común, insisto.

NOTAS

¹ Además de director y profesor en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, desde 2005, es docente en la Facul-

tad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo (Campus de Orense), desde septiembre de 2010, en el área de Teoría e Historia de la Educación. Se incorpora a dicha Universidad cuando se inicia la implantación de nuevos grados, en consonancia con lo establecido para el Espacio Europeo de Educación Superior, y cuando en la ESAD de Galicia se pone en marcha lo que sería sólo durante un par de años Título de Grado en Arte Dramático.

² A partir del desarrollo de la LGE de 1970 las escuelas especiales de tercera enseñanza comienzan a desaparecer, bien porque se incorporan a la Universidad (e. g., las Escuelas de Comercio), bien porque pasan a la enseñanza no universitaria, siendo equiparadas por la norma educativa a centros de secundaria.

³ Durante el período de vigencia de la LGE, se mantienen las escuelas especiales a la espera de su incorporación a la Universidad o de una normativa específica que nunca llegó (Vieites, 2020).

⁴ Con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) siguen incorporándose enseñanzas a la Universidad. Más recientemente, con la Ley Orgánica de Universidades (LOU), las Universidades inician la implantación de títulos propios de las EEAASS como Conservación y Restauración, Música, Danza, Diseño, o Arte Dramático, como grados universitarios.

⁵ La LOMCE admite, en su artículo 58.7, la adscripción universitaria, que ha sido paralizada desde los departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas alegando la ausencia de una norma básica. Una excusa que no se sostiene si pensamos en el apartado 11 de la LOU o en el Reglamento de centros adscritos de las propias universidades, donde se establece con claridad esa norma básica.

⁶ Además de las razones esgrimidas en la Sentencia del Supremo, no cabe olvidar que un Real Decreto no puede contradecir lo establecido en una norma de rango superior, en una Ley Orgánica.

⁷ Si ACESEA es acrónimo de la Asociación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, y más allá de la legalidad de una tal asociación, ¿no sería lógico que en la misma estuviesen representadas las comunidades educativas, y no solo las direcciones? ¿Es que el alumnado no debiera estar representado, como parte fundamental de los centros? ¿Y el personal de administración y servicios?

⁸ Estamos ante una traducción inadecuada de las denominaciones, pues no cabe traducir “Título Superior” como “Bachelor”, sino como “Higher Diploma”. La primera opción implica abundar en el trampantojo.

BIBLIOGRAFÍA

Carrera, F. (2014). Una plataforma muy estable. *Danzaratte*, 8, 77-93.

Castro, R. (1969). Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad. *Cuadernos de actualidad artística*, 6, 42-52.

Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados (1988). Intervención de Moldes Fontán. 372, p. 12878.

Embid Irujo, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas artísticas superiores en España. En Serrano, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 23-61). Murcia: AC ESEA.

- Font, J. (2010). Crónica de un trayecto. En ACESEA, *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación* (pp. 12-17). Murcia: Nausícaä. Disponible en <http://www.acesea.es/www/files/Libro-2010-DEF.pdf>
- González Martínez, F. (2015). Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 51-58.
- Lemes, F. L. (2012). Antecedentes sobre la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en España. In ACESEA, *Actas de las jornadas Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas* (pp. 7-20). Disponible en: https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- Luna, C. (2014). La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores en la Universidad. *Danzaratte*, 8, 94-103.
- Marzal Raga, R. (2008). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Valencia con dirección de la profesora doctora María José Alonso Mas.
- Pastor, P. (2012). La música a la universidad. Por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 52-69.
- Pastor García, V. (2015). Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. *Artseduca*, 11, 46-71.
- Valente, A. (2012). El futuro de la música está en la universidad. Disponible en: <https://www.mundoclasico.com/articulo/16803/El-futuro-de-la-musica-esta-en-la-Universidad>
- Vieites, M. F. (2008). Ni churras, ni xaldas, ni merinas... Mejor, la Ley. *ADE/Teatro*, 122, pp. 9-13.
- Vieites, M. F. (2015). Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 496-514.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 499-516.
- Vieites, M. F. (2017). *El teatro vacío. Manual de política teatral*. Madrid: Publicaciones de la ADE.
- Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una

visión crítica. *Foro de educación*, 18(1), 209-232.

VV. AA. (2009). Manifiesto por la plena integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 78, 166-167.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 95-122.

