

Nº 3 - DICIEMBRE 2006 - AÑO I

Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

DANZARATTE

3 Editorial

4 Opinión

4 Confusión, Infusión, Fusión y Fisión

6 Es Difícil

7 La importancia del autoconcepto en el docente y alumno de Danza

9 El rincón de las artes

Una "mirada" del flamenco a través del cine. "FLAMENCO" de Carlos Saura

13 Investigación

13 La Educación a través de la Danza como instrumento para la formación de Capital Social

16 La Danza como referente expresivo del actor en la Historia del Teatro Occidental: De los orígenes a la Edad Media

21 ¿Desarrolla los estudios de Danza la creatividad?

24 Anatomía y Danza: La rodilla

28 Análisis de la estructura y la intensidad de la sesión de Danza Clásica a través de la recogida de la frecuencia cardíaca

33 La visualización en la práctica de la Danza

34 Notación Coreográfica

34 Pedro Blanco Cabello

37 Inmaculada Cano García

9 El rincón de las artes

Una "mirada del flamenco a través del cine. "FLAMENCO" de Carlos Saura

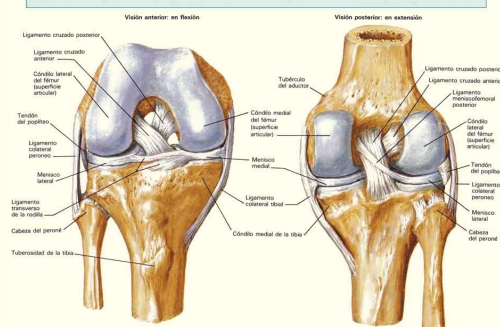


Foto: Frame del DVD 'Flamenco' de Carlos Saura

24 Investigación

Anatomía y Danza: La rodilla

LIGAMENTOS LATERALES Y CRUZADOS



Créditos

EQUIPO DE DIRECCIÓN

Maria Dolores Vera, Miguel Carrasco, Ana Alises, M^a Matilde Pérez

MAQUETACIÓN

Miguel Carrasco

LOGO REVISTA

Nuria González

COLABORAN

Javier Latorre, Inés Vera, M^a Jesús Barrios, M^a Dolores Moreno, Pedro Artero, Christian Ballesta, Cristina Andrés, Delia Ibáñez, Pedro Blanco, Inmaculada Cano

EDITA

Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

C/ Cerrojo, n^o 5

Tlf.: 952 610 601

Fax.: 952 471 596

e-mail: danzararte@gmail.com

D.L. MA-1734/2005

ISSN 1886-0539

Cómo colaborar

Normas de Publicación

Los trabajos deberán ser presentados en soporte informático.

La extensión de los artículos no podrá ser superior a 5000 caracteres, fuente Times Roman, tamaño 12, interlineado sencillo, en formato texto.

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

Los trabajos deberán ir firmados por el autor o autora, consignando el número de su DNI. La revista no se hace responsable de los contenidos.

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

Los trabajos se enviarán a la dirección de correo electrónico danzararte@gmail.com o a la dirección del CSD.

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

***A**l comenzar un nuevo curso, vuelven a cobrar fuerza las nuevas expectativas, los proyectos inacabados del curso anterior, y aún con más fuerza los que no pudieron realizarse y la intuición de aquellos nuevos que surgirán.*

***U**na de las motivaciones para comenzar esta revista fue el absoluto convencimiento de que un centro superior necesita un espacio (además del escénico) donde exponer los resultados de las múltiples actividades de investigación que se realizan de forma habitual. No se trata de un lugar cerrado, sino todo lo contrario: queremos, un vez más, ofrecer estas páginas a todos aquellos que realicen actividades de investigación, reflexión y difusión de la danza, así como de otras actividades artísticas.*

***E**s nuestra intención resaltar, ya que así lo hacen muchos de los artículos que han llegado, la importancia de la formación en materias que, tal vez hasta ahora, no han sido consideradas como tradicionalmente afines a la danza ni de utilidad para la misma. En unos tiempos tan interdisciplinares e interculturales como los actuales, no podemos dejar de formarnos, alumnos y profesores, si no queremos entrar en un desfase de difícil solución.*

***P**or último, volvemos a animar a los alumnos a divulgar sus trabajos de clase, ideas, proyectos y experiencias, ya que la danza necesita de sus publicaciones del mismo modo que los alumnos necesitan publicar para completar su formación en la tarea investigadora, la cual tiene como fin último compartir los resultados del trabajo para realizar su aportación al mundo del conocimiento.*

“Confusión, Infusión, Fusión y Fisión”. El sionismo en el Flamenco

Javier Latorre. Coreógrafo y Profesor de Flamenco del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Quisiera empezar estableciendo una escala que me permita explicar, sionistamente, aunque este término me produzca escalofríos, lo que todas estas “siones” me inspiran y lo que significan para mí.

- **“Confusión”**, o el estadio más lamentable del “sionismo flamenco”, cuya misma definición describe lo que pasa cuando dos o más supuestos artistas de supuestos estilos se confabulan para pergeñar un supuesto “algo”.
- **“La infusión”**, cuando dos estilos se unen, con el predominio clave de uno sobre el otro; un ejemplo podría ser el tema de Morente con las “Voces Búlgaras”, donde el flamenco es el foco de atención y las “Voces Búlgaras” sirven de sostén melódico, de fondo a la voz de Morente, donde un estilo es infundido por otro.
- **“La fusión”**, cuando dos estilos encaran, se muestran al mismo nivel, de igual a igual, ocupando cada uno su espacio y teniendo el mismo protagonismo, pero nunca intentando sintetizarse, ni intercambiar papeles, como ocurría en los conciertos de Paco de Lucía con Al Di Meola y John McLaughlin.
- **“La fisión”**, el estadio más sublime. Al igual que en física, define el estallido, la explosión de algo nuevo.

El resultado de la unión, infusión, fusión, síntesis, asunción y asimilación de lenguajes, estilos y formas diferentes, dan como resultado una obra maestra, algo nunca visto ni oído, pero puro (más adelante hablaré sobre la pureza).

Por poner algunos ejemplos, de los pocos que hay, sirvan: “Medea”... “La leyenda del tiempo”... y “Omega” o “Paco de Lucía interpreta a Falla”... Siguiendo la “escala sionista” y aplicando un porcentaje equivalente, yo diría que hay un 90% de confusión, un 9% de infusión y fusión y un 1% de fisión, porcentaje directamente proporcional a la calidad artística de los responsables de las creaciones o engendros.

Hay que buscar pues, los resultados en los individuos, no en las etiquetas ni en las corrientes que tratan de colectivizar al artista, sobre todo, porque un verdadero artista es “incolectivizable”.

El artista está en permanente búsqueda y la música y la danza son idiomas universales, por lo que, en un mundo cada vez más abierto y más cercano, más facilidades tiene el artista para acercarse a otras culturas y beber de ellas, cosa que es su derecho y en mi opinión su obligación y su devoción.

Nadie ha sabido ni podido explicar aún de donde procede el flamenco y casi todo el mundo coincide y admite diversos orígenes y procedencias, y producto de todas esas mezclas es el “Flamenco Puro” que ha llegado hasta nuestros días.

Concepto de Pureza

Aplicamos el término “pureza” para definir muchas cosas diferentes, y en el flamenco sobre todo, para dogmatizar y descalificar. ¿Quién tiene la sabiduría absoluta, la edad necesaria, el respeto unánime e indiscutible, para afirmar lo que es puro y lo que no? La única pureza, a mi juicio, reside en el alma y es intangible. Y si la consideramos tangible, las dos vertientes que en mi opinión tiene la pureza, son a cada cual más peligrosas:

- La **excluyente**, que exige pureza de sangre, de raza, de religión y sobre todo de cuentas corrientes que ha provocado guerras, conflictos y desigualdades a lo largo de la historia, y
- La **endogámica**, que puede provocar serios problemas mentales e incluso la desaparición de una especie o una cultura.

Individualidad

Es el único privilegio real al que puede aspirar un artista, su único patrimonio. Ser único. No conozco a ningún “grande” que se reconozca como perteneciente a una “escuela” o a una “corriente única”, sino producto de mil escuelas y mil corrientes pasadas por el tamiz de una gran personalidad propia. No hay que confundir pureza con imitación, o lo que es peor, con clonación.

Formación y Conocimientos

Dejemos claro un concepto básico: No existe el arte sin el genio y no hay forma posible de expresar el genio sin el dominio absoluto de la técnica. Genio y técnica son indisolubles para crear un todo.

¿Cuántas veces hemos oído la famosa frase: “La técnica te quita pureza, o “flamencura”, o arte”? y yo me pregunto: ¿La técnica piensa, o esta frase se ha acuñado porque hay una gran mayoría que se esconde detrás de la técnica porque no tiene nada que contar o transmitir?

¿O cuántas veces hemos visto en cualquier bar de Jerez a alguien que se pega una “pataíta” genial, que, por desgracia dura diez segundos y luego se acabó? ¿Y a cuántos profesionales oímos criticar la técnica porque ellos no la tienen y son incapaces de meterse en el estudio ocho horas al día, cambiar sus esquemas y evolucionar?

¿Alguien discute la “flamencura” de Paco de Lucía, de Enrique Morente, de Antonio Gades, todos ellos dominadores absolutos de la técnica?

El dominio total de la técnica al arte, es lo que el dinero a la vida: si lo tienes ya no te tienes que preocupar de él y te puedes dedicar a lo importante. A mayor conocimiento, mayor lenguaje y mayor control técnico; mayores inquietudes, mayor curiosidad y mayor capacidad. Resultado: mayores obras y mayores vacíos, o sea, el estado ideal de un artista.

Si unimos los tres primeros apartados, es decir:

- Pureza ética y de espíritu
- Individualidad y personalidad única
- Formación y dominio técnico

tendremos como resultado un grandísimo artista en cualquier disciplina con acceso directo a la “fisión”.

Críticos y Puristas

Es curioso, pero los que más ponen en tela de juicio, más dogmatizan y más descalifican, suelen ser los que no han pisado nunca un escenario, los que no han visto nunca un ensayo y desconocen el proceso de creación, o los que no han salido nunca de su “hábitat” y ante lo que desconocen se asustan y se defienden atacando.

Muchas veces he visto y sufrido en propias carnes, cómo periodistas de sucesos o deportes hacían la crítica de un espectáculo porque el de cultura estaba en otro sitio; he visto a críticos de flamenco salirse del teatro recién comenzada la función, y al día siguiente he visto su crítica publicada. He leído tantas veces “hizo mal la *Malagueña del Mellizo*”. Seguramente hacerla bien, será calcarla. Pero yo pienso, para hacer la “del Mellizo” ya estaba “el Mellizo”; además, se pueden hacer recreaciones o versiones inspiradas en..., y sobre todo pienso en cuántos puristas y críticos de la época del Mellizo lo pusieron verde por inventar una Malagueña de nuevo cuño.

La historia nos demuestra que muchas obras consideradas herejías en su tiempo, veinte años después son clásicos de referencia. El problema no es qué se hace, sino quién lo hace y con qué argumentos. Un cantaor y un guitarrista haciendo una “soleá” pueden resultar impuros y desagradables, dependiendo de quienes sean; sin embargo, no detecto ninguna impureza cuando oigo a Morente con Lagartija Nick, a Paco de Lucía con Chick Corea o a Camarón con el shitar de Gualberto.

Tanto a críticos como a puristas cabe pedirles más amplitud de miras, más formación y más información.

Medios de Comunicación Generales

En los tiempos que corren, la mayoría de veces para mal, sobre todo en lo que a flamenco se refiere, los medios de comunicación ejercen una gran influencia. Si en los medios especializados la formación

y el rigor son escasos, en los medios generalistas son inexistentes, por lo que la información que se transmite es toda, salvo la artística.

En este país, con un estómago resistente y una ausencia total de talento, vergüenza y conciencia, puedes pasar años llenando teatros, con la connivencia cuando no con la complicidad de instituciones públicas y privadas, lobbys y gurús culturales, y con el altavoz impagable de esos medios, sobre todo la Televisión, sin criterio alguno, que venden como fusión o como flamenco, lo que tan sólo tiene como base y argumentos, escándalos ajenos al arte.

¿Qué es el flamenco?

Cada vez me convenzo más de que el flamenco no es una cuestión de formas sino de fondo. Creo que flamenco se es, y se exprese como se exprese, siempre será flamenco lo que salga de un flamenco. Clásicos como *Medea*, *Don Juan* o *Rinconete* y *Cortadillo* se han hecho flamencos cuando han sido contados y hechos por flamencos, por lo tanto, insisto en la individualidad y ubico la “flamencura” en la persona, no en el procedimiento y las formas.

Nuevo Flamenco

No deja de ser una etiqueta, y yo, por mi condición de artista, huyo de las etiquetas. No creo en el nuevo flamenco como una corriente artística. Creo en nuevos artistas y en la evolución de los existentes. Lo del nuevo flamenco, al igual que Flamenco-fusión o Flamenco-Chill-out, etc., es una estrategia de compañías y medios para vender como flamenco desde Estopa hasta Diana Navarro pasando por El Arrebato o Los del Río.

El Nuevo Flamenco, para mí, es el que sale cada día de la creatividad y no de la repetitividad de los artistas flamencos.

Conclusión

Podemos resumir entonces, que lo que está pasando hoy en día en el flamenco, es, seguramente, lo que ha pasado siempre. O sea, mucho farsante, mucho mediocre, bastantes correctos, algunos muy buenos y muy pocos geniales. La diferencia es que hoy en día, siendo el flamenco mundialmente amado y reconocido, muchos encargados de cuidarlo, desarrollarlo y promocionarlo son, muchas veces los culpables de que los farsantes y los mediocres, con el único bagaje de vender sus mediocres farsas de vida, se conviertan en los abanderados y en los ejemplos a seguir por los jóvenes que empiezan.

Por lo tanto, antes que la infusión, la fusión y la fisión, y para evitar tanta confusión, deberíamos anteponer, la pasión, la educación, la formación y la información.

Es Difícil

Inés Vera Fernández. Profesora del IES Alhendín. Licenciada en Filología Inglesa y Profesora de Danza Clásica

¿Es posible la Enseñanza Artística sin la ayuda de la familia? La respuesta es un rotundo NO. Estas enseñanzas necesitan el apoyo de un entorno entregado que comprenda y comparta el duro, largo, y trabajoso proceso hasta llegar a la consecución del objetivo deseado.

El estudio de la Música y Danza, en sus distintas vertientes, comienza en la infancia, cuando el niño da sus primeros pasos por sí solo, cuando sabe lo que le gusta y lo que no, alrededor de los ocho años. Pedagogos, educadores y estudiosos del mundo infantil están de acuerdo en que es muy pronto para decidir, pero es a esa edad cuando hay que comenzar el trabajo ya que coincide con el mejor momento del desarrollo evolutivo del niño. La Educación Artística no se improvisa, es algo estudiado y planificado.

El camino es largo y se necesita ayuda porque *es difícil* saber si un niño tiene verdadera vocación; *es difícil* saber si sólo está encandilado por esos mitos a los que sigue e imita; *es difícil* distinguir a esas edades cuando un niño quiere seguir una enseñanza artística porque realmente le gusta o porque le gusta a la familia deseosa de tener una estrella en casa; *es difícil*, desde tan temprano, compaginar estudios primarios y conservatorio; *es difícil* no sentirse cansado tras horas de prácticas y, mientras los demás descansan, mantenerse fresco para hacer los deberes del colegio, instituto o facultad; *es difícil* sacrificar notas altas en los estudios por calificaciones más mediocres por tener que compaginar y repartir el tiempo entre dos actividades; *es difícil* aceptar que mientras la mayoría ve la televisión uno está encerrado entre pentagramas o adagios; *es difícil* y duro ver como los amigos dedican el tiempo libre a actividades que requieren menos esfuerzo intelectual y físico; *es difícil* decirle a un pequeño que deberá practicar años y años hasta llegar a ser un virtuoso; *es difícil* aceptar los cambios de la pubertad que dan lugar a múltiples problemas físicos, conductuales y psicológicos; *es difícil* para los padres desplazarse hasta el conservatorio, añadiendo kilómetros y atascos al cansancio diario, matando

el rato entre las clases y luego llegar a casa y organizar la rutina familiar. **Es difícil para todos.**

Todas estas dificultades nos hacen pensar en la necesidad de soluciones para que el camino sea más llevadero. Las estadísticas hablan de un alto número de abandonos en los primeros cursos e, incluso, en las primeras semanas. “*¡Esto no es lo que yo creía!*”, muchas veces se dice y otras tantas se piensa: el niño se aburre cuando practica una y otra vez, los padres se cansan del ajetreo de idas y venidas, el entorno no ve ninguna muestra de genio artístico... Las estadísticas también nos hablan del rechazo del adolescente a estas enseñanzas y a la disciplina que requieren, pues no es el mejor momento para decirle a un chico que ahora no puede salir porque tiene que ensayar. Llegar hasta aquí requiere una gran vocación y, en igual medida, una familia que anime y apoye al alumno. Una vez más *es difícil* no ser un número más de esas estadísticas; hay que superarlas para conseguir un final feliz porque ya sabemos, como dijeron Liebermn y Peck, que *la paternidad es una tarea difícil y excitante, y exige prudencia, entrega y reflexión sobre todo*. A eso hay que sumarle la dificultad de una educación artística.

Para concluir, debiéramos señalar que no existen estudios sobre las dificultades aquí expuestas, pero sería interesante y necesario profundizar sobre ellas. Abrir caminos, despejar incógnitas, esclarecer ideas y conseguir que padres, pedagogos, psicólogos y todos los sectores implicados reflexionaran para buscar soluciones. Estamos en la prehistoria de la didáctica de estas enseñanzas, y ello ha dado lugar a que en España no haya suficientes bailarines y músicos, sólo aquellos número uno que ya apuntaban desde pequeños y, en muchos casos, emigraron y aún emigran ante la falta de futuro profesional en su propia tierra; al resto se les considera fracasados y ellos mismos, con mucho dolor y tristeza, se preguntan “*¿Sirvió para algo tanto esfuerzo propio y familiar?*”. Ojalá la respuesta a partir de ahora sea “SÍ”.



La importancia del Autoconcepto en el docente y alumno de Danza

Delia Ibáñez Granados. *Alumna del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

1. INTRODUCCIÓN.

Para el alumno de danza uno de los elementos para la supervivencia psicológica a lo largo de su carrera profesional será el autoconcepto, referido a la actitud que tiene el alumno hacia sí mismo. Esta concepción que irá relacionada con los distintos ámbitos de su vida, determinará la forma de comportarse y de sentirse (autoestima).

Si el bailarín posee una autoestima positiva éste será capaz de asumir riesgos y aceptar responsabilidades, al tiempo que sobrellevará frustraciones y conflictos; pero si por el contrario su autoestima es negativa se sentirá infravalorado e insatisfecho convirtiéndose en inaceptación propia o agresividad hacia el entorno que le rodea. Por tanto el Rendimiento y la Motivación de los alumnos de danza se verán influenciados en gran medida por su autoestima.

Si el bailarín tiene diálogo interno con frases como: "yo no puedo hacerlo", "no me valoran", "soy muy malo", "nadie aprecia mi arte", etc, esto le llevará a un comportamiento derrotista que se traducirá en un fracaso; sin embargo, si hace por mantener esa autocomunicación hacia el lado positivo con frases como: "yo puedo hacerlo", "sí me valoran", "soy bueno", "alguien apreciará mi arte", etc, el bailarín tenderá hacia comportamientos más exitosos. Según el autor Shavelson et al. (1976) el Autoconcepto es "la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juega un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas".

Es por esto que el Autoconcepto es uno de los aspectos que más debe preocupar a los docentes de danza, ya que éste no sólo enseñará conocimientos de danza sino que deberá transmitir a sus alumnos una serie de valores para la vida, con el fin de que los jóvenes bailarines puedan desenvolverse con eficacia dentro de una sociedad en continuo cambio.

Pero esto no es fácil, por lo que el docente deberá saber que exige tener paciencia, constancia y sobre todo tener claro lo que se quiere conseguir. Por lo que propongo que se incluya dentro del currículo oculto, en coherencia con el currículo formal, trabajándose así formalmente los contenidos.

2. ¿CÓMO INFLUYE EL AUTOCONCEPTO DEL DOCENTE DE DANZA EN LOS ALUMNOS?

La primera tarea del docente de danza es hacer un análisis crítico de su autoestima, antes de hacerlo con la de sus alumnos, es decir, plantearse:

- Cómo se ve a sí mismo.
- Cómo ve la situación a la que se enfrenta.
- Y la interrelación entre estas dos percepciones.

Los docentes con más elevado autoconcepto tienen una actitud más abierta, muestran mayor respeto por la individualidad de cada alumno y ayudan a desarrollar destrezas y capacidades de sus alumnos.

Para el docente de danza será muy importante que éste tenga una autocomunicación consigo mismo, reflexionando así sobre su persona, que condicionará su comportamiento externo.

Un docente deberá guiarse por frases positivas que le llevará a tener mayor confianza y flexibilidad, lo cual desencadenará en él un comportamiento positivo facilitando el llegar a obtener las metas que se propongan, como facilitar el buen clima de aula entre sus alumnos.

Si el docente de danza aprecia y pone esperanza en cada uno de sus alumnos estos acabarán por hacer lo que quieran. Esto dicho hace referencia al efecto Pygmalión que fue investigado por Rosenthal y Jacobson (1980) del cual podemos extraer efectos que se producen en el aula (Bonet, 1990):

- Las expectativas positivas y realistas influyen positivamente en el alumno; las negativas lo hacen negativamente.
- Cuánto más jóvenes son los alumnos más susceptibles son de cumplir las expectativas de uno u otro signo.
- En general, las expectativas negativas se comunican más fácilmente que las positivas.
- El comportamiento no verbal del profesor es más influyente que el verbal en la comunicación eficaz de expectativas.
- "Todo" depende del grado de autoestima del profesor.

Con todos estos puntos podemos deducir que la autoestima del docente de danza en su aula tendrá una gran importancia, ya que a través de ella po-

drá transmitir los efectos positivos con una actitud motivadora, de manera verbal y no verbal, que será lo que ayude a sus alumnos a descubrir y potenciar sus propios recursos.

3. ¿CÓMO TRABAJAR EN EL AULA EL AUTOCONCEPTO?

El docente hará primeramente distintas pruebas de evaluación, y sobre las observaciones que éste haga luego procederá a entrevistas con los padres, con el niño de manera que las fuentes de información a cerca del alumno sean variadas para poder contrastar.

Una guía que será muy practica para el docente de danza, ayudándole a trabajar el autoconcepto será la siguiente:

- 1) Detectar qué alumnos tienen bajo autoconcepto. Para averiguarlo se le harán cuestionarios específicos que existen para ello.
- 2) El docente formulará objetivos y metas a conseguir, de manera que estableciendo una forma de trabajar se llegue a conseguir lo propuesto.
- 3) El docente deberá conocer los puntos débiles y fuertes de cada alumno, potenciándole siempre los fuertes.
- 4) Se trabajará individualmente el autoconcepto en cada uno de los alumnos.

4. CONCLUSIÓN.

El conocerse a si mismo influye en la elección de conductas y en las expectativas de la vida.

Los efectos positivos por parte del docente de danza sobre sus alumnos supondrá un clima favorable en el aula, puesto que, un docente con alta autoestima de si mismo tendrá mayores expectativas de sus alumnos, influyendo de esta manera positivamente en el alumnado, ayudando a crear grandes bailarines y grandes personas seguras de si mismas.

Es por lo que como futuros o ya docentes de danza no debemos olvidar que: “no sólo tenemos la función de transmitir conocimientos y procedimientos de danza sino también fomentar el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia la vida”. De manera que sirva para que cada vez se mejore con eficacia el autoconcepto del alumno, encontrándose éste satisfecho personalmente, viendo reflejados sus logros en su rendimiento académico, y con ganas de ir superándose día tras día, pues será lo que le haga y de fuerzas para la lucha continua.

¡Acabemos de una vez por todas con esos comportamientos destructivos! que sólo muestran esa autoestima negativa por parte de muchos docentes y que llevarán sin duda al fracaso de grandes artistas. ¡Y luchemos por hacer de nuestros alumnos personas seguras de si mismas y grandes en corazón! para que cuando estén en el escenario nadie dude de su arte, ni siquiera ellos mismos.

BIBLIOGRAFÍA.

Autoconcepto y educación (1992). Departamento de educación, universidades e investigación. Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.

Estrategias en el aula. López Sánchez, F. Y otros (1997). Cuadernos de Pedagogía, nº 261, págs 49-54.

Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes (1996). Pope et al. Ed. Martínez Roca.

Programa de autoconcepto y autoestima (1998). Vallés Arándiga, A.Ed. Escuela española. Madrid.

Relación entre iguales. López Sánchez, F. Y otros (1997). Cuadernos de Pedagogía, nº 261, págs. 44-49.



Una “mirada” del flamenco a través del cine. “FLAMENCO” de Carlos Saura

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

El cine en sus diferentes géneros, narrativo, musical o documental, no sólo sirve para difundir y resaltar la danza, sino que también es una valiosa herramienta que contribuye a la labor investigadora y docente de este arte.

Imagen y Sentido

El rápido desarrollo de la tecnología y su implantación en la sociedad actual en la que vivimos, ha modificado el hecho de archivar y transmitir la información, así como la manera de percibir y pensar el mundo. Se ha pasado de una cultura “leída” a una cultura audiovisual, es decir, cada día se “ve” más y se “lee” menos; claro ejemplo está en las letras de las canciones (rock, pop, tecno, etc.) que ceden su protagonismo a la visualización que de ellas se realiza en el video-clip.

Por otra parte, la expansión del soporte videográfico como otra forma de poder ver películas, indica que el cine también ha sido alcanzado por ese desarrollo tecnológico. El cine, a su vez se apropia de muchos de los valores fundamentados en otras artes (la pintura, el teatro, la literatura, la danza, etc.), y tal vez por ello, sea el medio audiovisual más adecuado para abordar el análisis discursivo de lo visual como objeto hegemónico de nuestro tiempo.

Cuando miramos una escena o imagen, intentamos extraer la parte más informativa de la misma, de tal manera que nos permita componer un esquema integrado que contenga la globalidad de dicha escena o imagen.

Las imágenes identifican no sólo el objeto real que tratan de representar, sino que además conllevan un valor, un sentido que debe ser convenientemente leído o construido por el espectador si éste quiere apurar todas sus posibilidades de significación.

La Imagen Cinematográfica

Una imagen cinematográfica o fílmica es capaz de reconstruir ante los ojos del espectador una visión del mundo, convirtiéndose así, en un medio de comunicación de masas, pudiendo tener además cierto poder de persuasión.

La imagen cinematográfica contiene unos componentes fílmicos tales como: signos y códigos (visuales e iconográficos, de planificación, angulación, iluminación, gráficos, sonoros, etc.), que articulados y organizados dan lugar a la puesta en escena y a la puesta en serie.

El término puesta en escena viene del teatro y significa montar un espectáculo sobre el escenario. Aplicado al trabajo fílmico, describe la forma y composición de los elementos que aparecen en el encuadre. Así, el texto del guión como el texto dramático es montado para ser captado por la cámara. La puesta en escena fílmica incluye además de los aspectos propios de lo cinematográfico (movimientos de cámara, tamaño de los planos, etc.), los compartidos con los del espectáculo teatral (iluminación, decorado, vestuarios, maquillaje, reparto, dirección, movimientos de actores, etc.).

La puesta en serie constituye el aspecto más estrictamente cinematográfico del discurso fílmico; se trata de establecer una sucesión, según la cual a una imagen le precede y/o la otra.

Analizaremos pues, la puesta en escena de una secuencia de la película “Flamenco” de Carlos Saura. Atendiendo a los códigos visuales (perspectiva, planificación, iluminación color y movilidad) y a los códigos sonoros (música).

Bulerías: la esencia

Al inicio, la composición de los seis primeros planos, nos dibuja la formación de un cuadro flamenco detallando las partes más importantes de éste como son: los intérpretes del baile, el toque y el canto.



Ritmo, compás e imagen nos lleva a la significación del palo en sí, es decir, la bulería como un canto expresivo, para bailar, y caracterizado por un ritmo rápido en el que el redoble de las palmas y la percusión tienen una fuerte intensidad. De este palo se ha dicho que tiene un marcado carácter gitano, aquí lo vemos por el derroche de vitalidad y pasión que se plasma en toda la secuencia.



La importancia del toque de guitarra como punto de partida de la intensidad lírica del palo, se aprecia en el plano de detalle de este instrumento (el primero de toda la secuencia); reforzándose esta idea con la peculiaridad de que al iniciarse el toque, durante este plano de detalle, se crea el color de la escena a través de una iluminación natural. Todo esto (luz, color, detalle y movimiento de cámara) evoluciona hasta terminar en un primer plano del rostro del guitarrista.

Esencial protagonismo toma también el canto; esto se manifiesta por la consecución de los primeros planos fragmentados de los cantaores. Existe una alternancia de éstos con otros elementos (planos), pero siempre se vuelve al primer plano del cantaor o se toma como referencia durante la interpretación del canto.



Finalmente el baile se muestra como otra parte importante del palo. Durante la ejecución del baile se han llevado a cabo planos-secuencia muy elaborados; introduciéndose en ellos un variado número de elementos de la puesta en escena fílmica.



El elemento escenográfico del panel central iluminado y su contraste con el fondo refuerza el sentido del baile como interpretación, como si el baile se estuviera desarrollando en un escenario teatral.



Atendiendo a los códigos visuales podemos encontrar: movimiento o fijación de la cámara que sigue la coreografía de los bailarines, cambio de espacio escénico dejando fuera de campo el plano de conjunto inicial del grupo, ampliación y transformación del espacio escénico (uso del panel central iluminado), creación de diferentes encuadres, juegos con contrastes de luz resaltando la estética y el significado del baile en ese momento, etc.



Atendiendo a códigos sonoros se produce un efecto musical impactante. Se interrumpe súbitamente el sonido de la guitarra y el canto, para mantener el compás sólo con percusión. Esto da paso a la interpretación de la bailaora y del bailar en sus intervenciones en solitario, dejando al baile "desnudo", para resaltar el virtuosismo y la precisión en el zapateado.

El mismo efecto pero a la inversa aparece durante el último plano-secuencia. La bailaora entra de repente en el campo visual de la escena para actuar junto al bailaor. Esta acción se acompaña del arranque de la guitarra y el “quejío” del cantaor. Finalmente se llega al culmen de la bulería, con la unión del baile, del toque y del canto con un espectacular juego de luz.



Como conclusión, la bulería es un palo fundamental de expresión gitana lleno de fuerza y dinamismo. En continua evolución, permite conjugar tradición y modernidad. Aunque espontánea en su concepción, es versátil para la interpretación sin perder autenticidad, favoreciendo el diálogo artístico entre el toque, el canto y el baile.



Es por tanto el cine y sus recursos, y el “saber hacer” del buen cineasta como el que aquí menciono, Carlos Saura, lo que nos permite, además de disfrutar de una concepción plástica de un arte, envolvernos en el sentido del flamenco en toda su magnitud.

Comunicación presentada en el 2º Congreso Nacional de Danza celebrado en Córdoba del 29 de Abril al 2 de Mayo de 2005.

Las imágenes utilizadas para la realización de este trabajo han sido expresamente cedidas por su autor.

La Educación a través de la Danza como instrumento para la formación de Capital Social

Ana M^a Alises Castillo. *Profesora de Danza Clásica del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

Cada vez se hace más patente el hecho de que la sociedad actual se encuentra en constante evolución, debido sobre todo a la integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Como docentes en cualquier ámbito, no puede ignorarse, ya que esta nueva realidad necesita una adaptación en el contexto educativo, que deberá superar la preparación para una sociedad industrial y post industrial hacia la preparación para una sociedad de la Información, Conocimiento y Relacional.

La danza, como parte de la oferta educativa, debe a su vez tomar estos nuevos modelos que afectan a los procesos de aprendizaje-enseñanza y aplicarlos si no quiere quedarse al margen de esta dinámica, y por tanto, de la sociedad. No podemos ignorar que la danza puede y debe ejercer un papel social que va más allá del aprendizaje de una técnica, ya que a través de su enseñanza se generan gran cantidad de situaciones que pueden transmitir valores fundamentales para la formación de capital social.¹

Esto implica pasar de los antiguos modelos piramidales, en los que el profesor era una figura distante que transmitía los conocimientos a unos discentes que actuaban como receptores pasivos, hacia modelos horizontales, en los que prima la cooperación, donde el profesor motiva, facilita y monitorea el aprendizaje, a la vez que transmite valores. Este cambio de organización ya se acepta como natural en el mundo empresarial, por lo que la preparación para el mercado laboral en cualquier ámbito debe orientarse hacia este modelo si quiere ser realista y eficaz.

Pasamos de unos objetivos diseñados para aprender conocimientos, habilidades y actitudes por sí mismos a una nueva visión, orientada a aprender, des-aprender y volver a aprender contextualizando. Ahora el conocimiento, las habilidades y actitudes se valoran en relación a la solución directa a problemas y la creación de bienes materiales y socio-culturales. Esta nueva concepción sur-

ge debido al continuo cambio social, que precisa individuos capaces de adaptarse constantemente a las sucesivas realidades emergentes.

Para que esto sea posible, tanto docentes como discentes deben considerar el tiempo destinado al aprendizaje, no hasta la inserción en la vida laboral, sino a lo largo de toda la vida; así como ampliar los espacios destinados al aprendizaje desde los formales y regulados hacia los formales, no formales, informales y comunidades virtuales de aprendizaje que interactúen a nivel local o global.

Para conseguir personas flexibles, con recursos para la adaptación, debe también considerarse el cambio en los métodos de enseñanza, desde aquellos rígidos, según contenidos y programas previos, hacia a otros variables, según el perfil de los integrantes del grupo y el contexto a estudiar, analizar y solucionar. De esta forma no nos será difícil impartir clases de danza en centros “tradicionales”, en grupos de mayores, discapacitados, enfermos, centros de integración, etc.

Entendiendo este sentido social de la danza, ¿qué interés puede tener la evaluación de conocimientos memorizados y reproducidos? Al ampliar la dimensión de la danza, la evaluación se puede considerar como la eficiencia, eficacia, la competencia en la solución de problemas y la creatividad para su implementación. También juega un papel fundamental la inteligencia emocional².

En definitiva, se trata de concebir a las personas como actores capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación.³ Actores capaces de definir su propio destino, en base a principios, valores y acuerdos compartidos.

Desde la clase de danza, entendiendo cualquier ámbito de los mencionados anteriormente, se pueden recomendar estrategias y actividades para cultivar las inteligencias, habilidades y competencias sociales:⁴

¹ Judson (1916). Define el capital social como “corresponde a un grupo tangible de elementos que son de gran importancia en la vida cotidiana de las personas, tales como buena voluntad, camaradería y empatía y las relaciones sociales entre los individuos y sus familias”.

² H. Gardner (1998), *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. Gardner define dos tipos de inteligencias emocionales: la interpersonal, como “capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas”; y la intrapersonal, como “capacidad para conocerse a sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento”.

³ J. Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO. Madrid: Santillana.

⁴ N. Quiroz (2002)

1) *Estrategias de comunicación para interactuar consigo mismo y con otros:*

- Personalización de acontecimientos. Uso del “yo” en vez del “tú”
- Ofrecimiento y requerimiento de retroalimentación.
- Escucha activa.
- Opciones de aprendizaje autodidacta y a distancia.
- Mentorización y/o asesoramiento.
- Establecimiento de objetivos personales continuos.
- Revisión y evaluación del progreso de los objetivos marcados.
- Obras escénicas y dramatizaciones formales y creativas.

2) *Aprendizaje cooperativo, basado en:*

- La habilidad para asumir varios roles.
- Establecimiento de metas para la clase.
- Ejercicios de simulación.
- Resolución de problemas y conversación sobre dilemas en grupo.
- Procesos de enseñanza y aprendizaje mutuos.

3) *Actividades que fomenten una visión y conciencia global e interdependiente:*

- Visualización y visualización de diferencias y similitudes entre unos y otros.
- Juegos multiculturales.
- Intercambio cultural.
- Derechos deberes como ciudadanos.
- Estudios y realidades multiculturales.

4) *Procesos de autoconocimiento:*

- Autoevaluación, reflexión.
- Conciencia del estilo de aprendizaje.
- Identificación de procesos emocionales.
- Reconocimiento de esfuerzos y retos.
- Reducción de tensión y estrés.
- Estudio de varias filosofías.
- Actividades de autoestima.
- Identificación de talentos y debilidades personales.

5) *Comprobación del aprendizaje y asimilación del aspecto interpersonal de la inteligencia:*

- Resolución de conflictos, de forma eficiente y efectiva.
- Trabajo efectivo y eficiente en equipos multiculturales y multidisciplinarios.
- Ejercicio de liderazgo facilitador y co-responsabilidad del equipo.
- Capacidad de trabajo con grupos heterogéneos e intergeneracionales.
- Actividades para la captación con éxito de recursos y/o fondos.
- Participación continua en programas de educación no formal y extra académicos.
- Participación efectiva y eficaz en trabajos de servicio comunitario.
- Registro diario de experiencias del equipo de trabajo.
- Cantidad y calidad de planes personales.
- Demostración de su propia autoestima.
- Aplicación de técnicas para reducir el estrés.
- Explicar sus puntos fuertes y cómo potenciarlos y sus puntos débiles y cómo superarlos.
- Habilidad para explicar el autocontrol de las emociones.
- Autobiografías escritas, orales o actuadas.

Al concebir la danza como “útil” desde la perspectiva socializadora, se le da la oportunidad de encontrar su lugar dentro del entramado social cambiante. Esto le permitirá no quedar al margen de aquellos sin los que la misma danza no tendría sentido: el público.

Podemos ahora entender este público como “consumidores de danza”, que ya no se conformen con ser receptores pasivos, sino que, además puedan participar de ella, obteniendo una formación en danza que se adecue a sus expectativas y posibilidades. Una danza que les ayude a ser más humanos, más sociales a través de la experiencia corporal, que contribuirá a desarrollar su inteligencia emocional y, por tanto, su capacidad de adaptación

al contexto social cambiante.

Ahora que comienzan a graduarse las primeras promociones de licenciados en danza, ¿hacia dónde orientarán su futuro profesional? Indudablemente, la opción de ser profesor/a de centros públicos o privados donde se impartan clases de danza es una de las primeras opciones que nuestros alumnos se plantean. No obstante, es necesario que se comiencen a tener en cuenta estas otras dimensiones de la danza que se deben comenzar a desarrollar. De esta forma la danza, además de su clásica función de fuente de placer estético y artístico, ampliará sus horizontes hacia nuevas opciones que permitirán diseñar programas de desarrollo de capital humano y social. ©



***Diagrama que recoge los principios comunes de ambos espacios socioeducativos
Quiroz Niño (2005)**

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1999) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Coleman, J. (1988) *Social Capital in the creation of Human Capital*, en American Journal of Sociology. University of Chicago, vol.94, Supplements S95-S120, Illinois.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- Gardner, H. (1998) *La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: paidós.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Marina, J.A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.
- Milani, C. (2000-2005) *Proyecto de investigación sobre: capital social, participación política y desarrollo local. Actores en la sociedad civil y local*, traducción y nueva revisión: Quiroz, C. (2005). Bahía: Centro de Políticas de Desarrollo)

La Danza como referente expresivo del actor en la Historia del Teatro Occidental: De los orígenes a la Edad Media

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

El movimiento es intención. El gesto es pensamiento. Decir que el teatro ha nacido del movimiento y del gesto es decir que en su origen se encuentra el acto en su unidad, espíritu y cuerpo. (...). La danza. El movimiento que se encuentra en el origen del teatro no es el de las nubes ni el de los pájaros, sino el del hombre que danza en honor de sus dioses. (...). En el principio del teatro, como en el del universo. Su principio es pues una palabra, pero una palabra que dibuja un gesto, un verbo que no quiere permanecer puramente verbal.

(Gouhier, 1954:77)

1 Para comprender las nuevas escrituras escénicas y las relaciones de éstas con la sociedad a la que responden, se hace imprescindible mirar hacia atrás, buscar en la maleta de la herencia acumulada durante siglos dentro del campo escénico. Esta necesidad “primaria” debería ser igual para todos: público, críticos, creadores, pedagogos e investigadores. Muchos creadores escénicos contemporáneos se encuentran con el problema de la herencia no asumida por público y crítica que les lleva a tener que justificar sus trabajos escénicos o bien, resignarse a la incomprensión o al rechazo (Sánchez, 1999). Partir de la historia es imprescindible para decidir a continuación qué es lo que buscamos con nuestro presente escénico. Ya que “puesto que somos seres de presente, de un presente que se enriquece a través de una memoria colectiva que es la historia, ésta debía ser la premisa básica de toda autonomía ética y política, el primer paso de todo un proyecto vital y creativo” (Borras Castanyer, 1999: 8). Del todo es aceptado que la historia literaria del teatro no es suficiente para narrar la verdadera historia de éste. Vamos por tanto a plantear un repaso histórico por el teatro con dos novedades respecto de otras revisiones históricas. En primer lugar, centraremos el estudio desde el actor; y en segundo lugar, será un aspecto concreto de sus herramientas interpretativas el que guiará el estudio: el transcurrir histórico de la danza en relación con el mundo teatral occidental. Pero antes aclararemos porqué utilizamos tanto al actor como guía en este recorrido como la presencia e interés de la danza en su trabajo.

2 El teatro no solo es literatura dramática, como apuntábamos antes. “La obra dramática no encuentra su existencia hasta que no es puesta en escena” (Gouhier, 1954:64). La puesta en escena es la representación que partiendo de un texto dramático o no, conjuga una síntesis de elementos (estilo, escenografía, vestuario, maquillaje, intérpretes, espacio escénico, ritmo, tensión, etc.), que bajo la coordinación del director de escena, alcanzan una unidad temática, estructural, estética y de contenido sobre el escenario. De manera que podríamos decir que todas las artes participan de

la representación. En todo este entramado el actor se hace elemento imprescindible: es la unión entre lo real y lo imaginario; es el obrero que con su labor construye sobre la escena la fantasía de lo irreal. “Un teatro al igual que un escenario, reclama y dispone la representación, pero no la constituye. Para ello es necesario, en ese lugar, la escena, la presencia del actor” (Grillo Torres, 2004: 15). El actor es la pieza mediadora en la relación triangular entre personaje, actor y público; el teatro se define por esta triangulación que al cerrarse da sentido al complejo ceremonial de la representación (Abirached, 1994). La presencia del actor consigue que el personaje abandone el espacio de lo inconcreto y lo abstracto para adquirir corporeidad y visualización (Hormigón, 2002). Se convierte así en elemento imprescindible de la puesta en escena, del espectáculo mismo, que a través de sus métodos, técnicas y experiencias canaliza el sistema de comunicación teatral. Reflexionar sobre el trabajo del intérprete y “recuperar el hilo histórico del saber del actor es fundamental para entender en toda su complejidad la historia del teatro” (Rodríguez Cuadros, 1997: 13).

Paradójicamente en la historia del teatro y de su representación (la obra escénica), el papel del actor es el que más interrogantes plantea y donde más lagunas encontramos. De hecho, los textos específicos sobre el trabajo actoral tardaron en aparecer en el transcurrir del teatro, y no llegando a encontrar los primeros hasta el siglo XVIII (Hormigón, 1999). Esta situación es debida a varios motivos. En primer lugar, el actor es la materia viva del teatro, evoluciona, es mutable y contaminable. Ha sufrido el devenir de corrientes, modas, prohibiciones y hasta excomuniones. El devenir de la historia y muchas cuestiones ajenas a la profesión han hecho discontinua y no acumulable su labor. Además, al actor nunca se le ha dado bien explicar cuáles han sido sus métodos de investigación y la utilización consciente de sus medios de expresión (Aslan, 1979). En la mayoría de los casos, en el campo del actor, lo que ha quedado registrado ha sido el texto que decía (por parte del dramaturgo en cuestión) y en contadas ocasiones

el texto que articulaba escénicamente. De ahí, otra de las dificultades de abordar, sistematizar y explicar su trabajo (Oliva, 1997). Este estudio pretende, sin más, contribuir a esclarecer el trabajo actoral, aunque desde un punto de vista parcial en la complejidad de su labor. Por ello repasa una vez más la historia del teatro pero la aborda desde un aspecto novedoso y concreto del trabajo interpretativo del actor. Se trata de reflexionar acerca de cómo éste se ha visto influenciado, contaminado o enriquecido por la presencia de la danza. Una presencia desde el seno mismo del teatro, desde su artífice principal; la danza entendida como una herramienta más al servicio del creador de ilusiones, el actor. Sin embargo, la danza como referente expresivo en el marco teatral es un campo controvertido cuyo análisis ofrece una serie de dificultades en cuanto que el intercambio entre la danza y el teatro es material, formal, didáctico, teórico e ideológico (Brozas, 2003).

3 La relación histórica entre ambas artes escénicas no es el eje central de estudios en español. Sin embargo, es un aspecto muy recurrente y referido dentro de estudios especializados cuyos temas principales abordan otras cuestiones (Abad, 2004; Brozas, 2003; Abirached, 1994; Aslan, 1979; Sánchez, 1999). Sin embargo, nadie duda de la influencia de un arte sobre la otra desde la historia misma de su nacimiento. En su avance muchas han sido las conexiones que la danza y el teatro han mantenido en la ajetreada historia del teatro en Occidente. Dentro de los procesos históricos de alejamiento y acercamiento entre la danza y el teatro ocurren numerosos “encuentros” con cierta relevancia y trascendencia para la historia dramática. “De hecho, en la historia teatral abundan las modalidades escénicas en las que la danza participa plenamente en la representación y los roles del actor y del bailarín se confunden e incluso identifican” (Brozas, 2003: 161). Podrían servir como ejemplos la *Commedia dell’Arte*, las fiestas barrocas españolas de los corrales de comedias; o en los albores del siglo XX, cuando se prestó especial atención al entrenamiento físico del actor; entrando la danza a formar parte de ésta. También después de ese próspero y pródigo despertar del siglo XX, teatralmente hablando, numerosas manifestaciones teatrales y personalidades del teatro han utilizado la danza como parte integrante del hecho escénico. Con lo que, a lo largo del pasado siglo, a la danza se le ha otorgado un espacio dentro del panorama teatral que poco a poco se ha conformado en nuevas manifestaciones escénicas que desembocaron en géneros mestizos, tales como los musicales o el teatro-danza.

4 La danza, parece ser, ha estado presente desde los mismos orígenes del teatro, aquellos más antiguos de los que se tiene razón. Es decir, desde la mismísima Grecia Clásica, en su siglo de esplendor, el V a.c. En este momento y lugar, la danza era considerada un arte, siempre en conjunción con la música y la poesía, llegando incluso a tener su propia diosa: Tersícope. La danza contribuía a la consecución de la catarsis en los teatros griegos y era considerada un medio más de comunicación en las manifestaciones teatrales griegas (Abad, 2004). Pero, mirando un poco hacia atrás la danza ha sido germen del teatro incluso antes de ser considerado éste en el sentido estricto que hoy en día se le atribuye. Estamos hablando del sentido amplio contra el sentido restringido del término teatro. Pero de lo que no cabe duda es que uno proviene del otro (García Calvo, 1997; Oliva y Torres, 1990; Macgowan y Meinitz, 1966), es decir, el rito es considerado la primera manifestación teatral. De hecho, el nacimiento del teatro en Grecia tiene su origen en un rito, el *Ditirambo*. Es una de las múltiples manifestaciones religiosas de la Grecia Clásica, que se desarrollaba en honor al dios Dionisos durante determinadas festividades del año. En ellas, el canto y la danza evolucionaron hacia unos diálogos más o menos estructurados entre los integrantes del coro primero y más tarde entre el coro y el primer actor profesional del que se tienen referencias, llamado *Tespis*. Que a veces disfrazado del propio dios Dionisos, contestaba a las danzas, gritos y textos del coro que conformaba la corte en la citada fiesta. El acto finalizaba con el sacrificio de un animal en el altar (*timele*) que devoraban crudo entre todos los asistentes. Sirva de ejemplo el *Ditirambo* en sus orígenes, como el teatro considerado desde el sentido amplio, que ha existido desde la aparición del hombre primitivo en todos los lugares del mundo.

En este sentido, se entiende pues por teatro todas aquellas manifestaciones en las que existe una danza más o menos reglada, ligada a una fecha, divinidad o manifestación de la naturaleza. Estamos ante el rito o ritual, donde la máscara, el fingir encarnar o querer atraer a otro distinto del enmascarado es común y elemento indispensable en este tipo de manifestaciones. En resumen, el teatro en este primer sentido amplio, es más antiguo que la propia religión. Comienza cuando el hombre primitivo a través de la imitación pretende aumentar el número de animales para la caza o atraer las lluvias para conseguir mejores cosechas (Macgowan y Meinitz, 1966). Estamos hablando del rito, que bastantes siglos después, en los comienzos del siglo XX, el maestro Antonin Artaud



anhelaba como parte fundamental del teatro de su tiempo: “Los juegos antiguos estaban basados sobre este conocimiento que por medio de la acción doma al destino. Todo el teatro antiguo era una guerra contra el destino” (Artaud, 76: 32). Y refiriéndose al rito, analizando el culto religioso de distintas culturas afirma: “...Los signos de estos esoterismos son idénticos. Poseen analogías profundas en sus palabras, en sus gestos, en sus gritos” (Artaud, 76: 33). Y concluye la conferencia enunciada en México, titulada *El hombre contra el destino*, con un deseo de levantamiento del pueblo mexicano frente al europeo: “deseo que se haga surgir la magia oculta de una tierra sin semejanza con el mundo egoísta que se obstina en caminar sobre ella y no ve la sombra que cae sobre él” (Artaud, 76: 33). Artaud llega a la necesidad de un teatro vital, que dinamita toda la cultura de Occidente (Abirached, 1994). En los últimos años del siglo XX, este anhelo sobre el que Artaud teorizó pero que no pudo levantar escénicamente, se ha visto logrado en parte por el trabajo de profesionales que se han propuesto acercar de nuevo el rito al teatro. El primero y maestro de todos ellos, Jerzy Grotowski en su larga búsqueda de *un teatro pobre* desde que constituyó el *Teatro Laboratorio* en 1959 hasta el día de su muerte en Pontedera (Italia) en 1999. Ejemplos de esta investigación constante es la llamada *vía negativa* en el actor o el cambio en las relaciones actor-espectador, llegándose a romper la separación impuesta entre ambos por el hecho teatral. Eugenio Barba explica muy bien en su libro *La Tierra de Cenizas y Diamantes* el acercamiento de Grotowski a un teatro ritual que miraba constantemente a sus orígenes:

El espectáculo debía ser un acto de introversión colectiva, una ceremonia para arrancar la máscara a la vida cotidiana y poner al espectador frente a aquellas situaciones que constituyen la esencia de la experiencia individual y colectiva. En estos espectáculos, el actor debía ser un chamán, debía hacer descubrir al espectador la relación entre la propia experiencia individual y los arquetipos colectivos incluidos en el texto, debía ser capaz de transformarse ante los ojos del público, concentrándose hasta el trance.

(Barba, 2000: 29)

Actualmente algunos de sus discípulos mantienen en parte el trabajo del maestro. El mismo Eugenio Barba, hoy en día en activo como director del Odin Teatret en Dinamarca. O Nicolás Núñez, también alumno de Grotowski, y que en México D.F. dirige el Taller de Investigación teatral de la UNAM, a la vez que compagina su trabajo como profesor en esta universidad. Núñez desarrolla búsquedas en el terreno rito/teatral mediante su *Teatro*

Antropocósmico, a través del cual acerca rituales tibetanos a los rituales Náhuatl y a las corrientes del teatro occidental (Núñez, 1991).

5 Ahora bien, volvamos al sentido estricto del término teatro, frente al anteriormente expuesto (sentido amplio del término teatro). Y volvamos de nuevo al nacimiento del teatro europeo, en el siglo V a.c. Como resultado de la evolución de los mencionados rituales en honor al Dios Dionisos asistimos al nacimiento de la tragedia. Una tragedia que Esquilo, Sófocles y Eurípides terminaron de dar forma en pródigas obras de gran trascendencia dramática. Estamos ante un momento de gran importancia social del fenómeno teatral. El teatro formaba parte de la vida de los griegos y asistir al teatro era algo cotidiano en determinadas festividades al año. Las obras representaban la vida de dioses, semidioses, familias legendarias y héroes míticos. Ahora bien, en las representaciones teatrales en la Grecia Clásica no está claro el papel desempeñado por la danza. En el nacimiento de la tragedia, de algunos autores leemos la primera ruptura tajante de ambas artes, al obviar en sus estudios la presencia y función de la danza (Oliva y Torres, 1997; Macgowan y Meinitz, 1966) y otros, sin embargo, mantienen que aunque subyugada, la danza formó parte de las representaciones teatrales (Abad, 2004; Sánchez, 1999; Markessinis, 1995). Principalmente parece que la danza formaba parte del movimiento del coro en las tragedias griegas. “La danza siempre en conjunción con la música y la poesía, era un vehículo más que apropiado en la consecución de la catarsis” (Abad, 2004: 16). Parece que el destierro de la danza en las manifestaciones teatrales dentro del sentido restringido del término teatro no fue del todo radical con el nacimiento de la tragedia. Por lo que cobra más sentido, que aunque sometida al texto, la danza contribuyese al movimiento escénico de los actores y a la transmisión codificada del contenido dramático.

6 Ya durante el Imperio Romano, la danza perdió protagonismo en las representaciones escénicas, debido principalmente a la desaparición del coro en las obras romanas. El teatro en esta nueva civilización cobró nuevos valores y perdió otros tantos. El teatro formaba parte de la diversión, que un pueblo principalmente guerrero, demandaba en sus periodos de descanso. Las manifestaciones teatrales se mezclaban en fiestas con juegos deportivos y espectáculos sangrientos. “De ahí que prevalezca en el teatro romano una naturaleza de espectáculo de masas sobre el carácter de ámbito de representación del drama literario” (Molero, 2004: 45). A esta situación acompañaban

las peculiaridades del público latino, muy distinto al de la civilización predecesora, el público griego. El público romano era bastante más inculto e insolente que el espectador griego. A veces, era necesario explicar en el prólogo de la obra la acción que iba a suceder en ella. Los prólogos también eran utilizados por los autores dramáticos para llamar la atención del respetable que, a veces, estaba inmerso en la fiesta sin prestar atención a lo que estaba sucediendo en escena.

En sus orígenes el teatro romano no era más que traducciones de obras griegas. Pero poco a poco contó con sus propios dramaturgos que adaptaron las obras a las necesidades de un pueblo sediento de espectáculo. Plauto y Séneca, entre otros, llegaron a alcanzar la calidad dramática en sus obras de sus predecesores. A la vez, que dejaron una enorme huella en la tradición dramática aprovechada en épocas posteriores, tales como el Siglo de Oro francés o en el teatro isabelino. De los géneros dramáticos romanos (comedia, tragedia y mimo), el mimo y la pantomima fueron, al aparecer, los que más utilizaron la danza en sus representaciones. Se trataba de un género con los componentes de la comedia que gozó de gran aceptación (Oliva, 1997) y que con temática acerca de la vida cotidiana o basados en la mitología griega, recurrían a la música y a la danza, junto a vestuarios y decorados apropiados en sus representaciones. Lo que si parece aceptado es que entre la comedia y la tragedia romana, era en la comedia donde existía más juego escénico y, por tanto, más posibilidad de inclusión de la danza en sus representaciones.

7 Tras dos de las civilizaciones, cuya herencia nos dejó una arquitectura y producción dramática de enorme repercusión, el teatro decayó hasta casi su inexistencia durante un largo periodo. “De Eurípides a Lope de Vega, Marlowe y Shakespeare, la escena permaneció infecunda... Si es que la hubo” (Macgowan y Meinitz, 1966: 51). Así describen Macgowan y Meinitz el periodo desde la caída de Roma (en el año 476 d.c.) hasta la llegada del Renacimiento. Aunque no parece del todo así. Teatro hubo, pero muy diferente y con una repercusión casi nula en el teatro posterior. La caída del Imperio dio paso a tiempos de luchas que acabaron en un nuevo orden social, donde triunfó el ideal cristiano. Los pueblos antes invadidos por Roma recobran un sentimiento de reafirmación cultural y reaccionan ante todo lo que culturalmente representaba la civilización romana, renegando de sus vestigios ya sean arquitectónicos, filosóficos, religiosos o de cualquier otra índole. El cristianismo refuerza este sentimiento y gana así posiciones.

En la sociedad medieval todo cobra un sentido religioso ligado a la iglesia católica. Estamos ante una sociedad feudal donde el poder político también se encuentra ligado a la religión. En consecuencia, el conocimiento clásico fue repudiado por los pueblos liberados, a la vez que lapidado y custodiado entre las paredes de los monasterios; así como las construcciones romanas reutilizadas, bien construyendo directamente sobre ellas templos u otorgándoles nuevas funciones; como es el caso de algunos teatros romanos que durante la Edad Media fueron utilizados como mercados.

Ahora bien, en algunos momentos de la historia, la religión se ha alzado en contra del teatro, bien para aniquilarlo o controlarlo, al reconocer “su capacidad de revelación y de purificación análoga a la que ellas mismas poseen, y porque ese privilegio de purificar, que creían ser ellas las únicas en poseer, no menos que el fenómeno de exaltación que le espectáculo provoca, no podía dejar de inquietarlas” (Touchard, 1961: 17). Durante la Edad Media la iglesia se encargó de desacreditar todo lo proveniente de una civilización cuya moral y religión politeísta chocaba con una nueva estructura social y religiosa donde Dios se sitúa en el centro del Universo. El teatro, por tanto, salió de edificio destinado para ello y solo encontró su lugar en las ceremonias religiosas, con una función claramente didáctica por parte de los clérigos, que a su vez fueron los primeros actores medievales (Oliva, 1997). Los rituales oficiados en lengua latina no eran comprensibles para la mayoría de la población, por lo que se optó por escenificar pasajes bíblicos o escenificaciones cuyos temas giraban en torno al nacimiento, pasión y muerte de Cristo para una mayor comprensión de los allí presentes (Gómez, 1997). El teatro evolucionó progresivamente desde el siglo X. Primero salió de los templos a las plazas de las iglesias (nacimiento de los *Milagros*), se multiplicaron los espacios escénicos y la tramoyas se complicaron (en los *Misterios*), y la temática religiosa se alternó con otras de índole social o incluso cómicas y jocosas, dando lugar al teatro profano, que a su vez se concretó en subgéneros como el *sermón jocos*, la *moralidad* o la *farsa*.

En este panorama escénico se puede intuir la escasa presencia de la danza en el arte dramático, totalmente sujetado a las características imperantes de la sociedad medieval. La función didáctica y moralizante promovía cualquier manifestación teatral. Existían compañías profesionales de actores constituidas en gremios, aunque éstas se encontraban ligadas, directa o indirectamente, a los señores

feudales, por lo que su capacidad de acción y evolución era limitada. No existe documentación que atestigüe que en las representaciones medievales de actores profesionales se utilizase la danza como medio de expresión del actor. De hecho, “no se han conservado textos ni testimonios escritos directos que permitan aventurar una hipótesis sobre la naturaleza de los espectáculos que ofrecían, por lo que el teatro de esos siglos y la forma en que se llevó a cabo sigue siendo un enigma (Portillo, 2004: 78). Es más durante la transición hacia la Edad Media y durante el transcurso de ésta la danza no solo se desligó del teatro, sino de las otras manifestaciones

artísticas, lo que le privó de evolucionar en el sentido que otras artes lo hicieron (Abad, 2004). Sólo en las celebraciones rituales ligadas a fiestas por los antepasados o de bienvenida de determinadas estaciones, como la primavera, podían ser lugares de encuentro entre ambas artes escénicas ya que las danzas podrían contener algún tipo de dramatización. Según Portillo García (2004: 79) “solían representar episodios de lucha, muerte, y en algunos casos, resurrección”. Habrá pues que esperar al Renacimiento y sus múltiples manifestaciones teatrales para encontrar de nuevo a la danza como referente expresivo en el trabajo del actor. ©

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ABAD CARLES, A. (2004), Historia del ballet y de la danza moderna. Madrid. Alianza.
- ABIRACHED, R. (1994), La crisis del personaje en el teatro moderno. Madrid. Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- ARTAUD, A. (1976), Mensajes revolucionarios. Madrid. Fundamentos.
- ASLAN, O. (1979), El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético. Barcelona. Gustavo Gili.
- BARBA, E. (2000), La tierra de cenizas y diamantes. Madrid. Octaedro.
- BORRAS CASTANYER, L. (ed.) (1999), Utopías del relato escénico. Madrid. Fundación Autor.
- BROZAS POLO, M.P. (2003), La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX. Guadalajara. Ñaque.
- GARCIA CALVO, A. (1997), El Actor: De la antigüedad a hoy en RODRIGUEZ CUADROS, E. (Coord.), Del Oficio al Mito: El actor en sus documentos (Vol. I). Valencia. Universitat de Valencia.
- GÓMEZ, J.A. (1997), Historia visual del escenario. Madrid. J. García Verdugo.
- GOUIER, H. (1954), La esencia del teatro. Madrid. Artola.
- GRILLO TORRES, M.P. (2004), Compendio de Teoría Teatral. Madrid. Biblioteca Nueva.
- HORMIGÓN, J.A. (1999), El oficio del Actor en RICHARDSON, D. (1999), Interpretar sin dolor. Una alternativa al método. Madrid. A.D.E. (Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España).
- HORMIGÓN, J.A. (2002), Trabajo Dramatúrgico y Puesta en Escena (Vol I). Madrid. A.D.E. (Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España).
- MARKESSINIS, A. (1995), Historia de la Danza desde sus Orígenes. Madrid. Esteban Sanz.
- MCGOWAN, K. y MELNITZ, W. (1966), La Escena Viviente. Historia del Teatro universal. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- MOLERO ALCARAZ, L. (2004), El teatro romano y su lugar de representación en HIDALGO CIUDAD, J.C. (Edc.) (2004), Espacios Escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- NÚÑEZ, N. (1991), Teatro Antropocósmico. El rito en la dinámica teatral. Mexico DF. Árbol Editorial.
- OLIVA, C. (1997), Los actores desde la experiencia dramatúrgica: el territorio espacial del actor en RODRIGUEZ CUADROS, E. (Coord.), Del Oficio al Mito: El actor en sus documentos (Vol. I). Valencia. Universitat de Valencia.
- OLIVA, C. y TORRES MONREAL, F. (1990), Historia básica del Arte Escénico. Madrid. Cátedra.
- PORTILLO GARCÍA, R. (2004), Modo y lugar de representación en la Europa Medieval en HIDALGO CIUDAD, J.C. (Edc.) (2004), Espacios Escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- SÁNCHEZ, J. A. (1999), Dramaturgias de la Imagen. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- RODRIGUEZ CUADROS, E. (Coord.) (1997), Del Oficio al Mito: El actor en sus documentos (Vol. I y II). Valencia. Universitat de Valencia.
- TOUCHARD, P.A. (1961), Apología del Teatro. Teoría y práctica del teatro. Buenos aires. Compañía General Fabril.

¿Desarrolla los estudios de Danza la creatividad?

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



Nuestra **sociedad actual** es una sociedad **cambiante** que demanda una **educación** que **prepare** de manera eficaz para esos cambios. Así, los niños de hoy deben convertirse en adultos del mañana, capaces de

resolver las situaciones que se les puedan presentar en el futuro. Esto hace **necesario** la inclusión del desarrollo de la **creatividad** dentro de esa preparación.

Para ello, la educación debe reconocer los factores que estimulan y bloquean la creatividad y así, facilitar ambientes de confianza en los que los alumnos/as puedan desarrollarla. La **realidad educativa** sin embargo nos indica que la memorización y la repetición son los protagonistas de los aprendizajes de los alumnos/as.

¿Y en los estudios de **Danza** qué ocurre?. La Creatividad se da por supuesta en las artes en general y la Danza no lo es menos, pero ¿desarrolla el aprendizaje de la Danza la creatividad en los alumnos/as?.

La **danza** es, principalmente, un vehículo de **expresión de emociones** a través del propio cuerpo, sin embargo, la **sociedad demanda un virtuosismo técnico** exacerbado en la interpretación de las obras. Esto propicia que el alumno/a no module a través de su propia sensibilidad el mensaje del creador contenido en la obra, y repita patrones de respuestas motrices **limitando** así **su capacidad para crear** propuestas motrices propias.

Para **favorecer** la creación de estas propuestas motrices propias es necesario potenciar la capacidad de creatividad motriz del alumno/a, ¿pero ocurre esto en los estudios de Danza?

La danza actúa en diferentes esferas o **dimensiones** con la finalidad de obtener unos objetivos específicos. Batalla (1983) y Xares et al. (1992)

(citados por García Ruso (1997: 23) establecen que son cuatro las dimensiones de la danza: dimensión de ocio, artística, terapéutica y educativa.

- **La dimensión de ocio.** La danza aquí tiene función de actividad de ocio, de bienestar, de relación, de ocupar el tiempo libre, de mantenerse en forma. El lugar de realización son asociaciones vecinales, peñas, clubs recreativos etc, el alumnado es la población general y el profesor es un monitor.
- **La dimensión artística.** Aquí la danza se considera un arte y para cumplir este requisito debe concretarse en obras coreográficas, medios de producción, autores, etc. La danza en este nivel requiere un alto nivel técnico y profesional. El profesor es como un entrenador que trabaja con una población seleccionada, dando origen a compañías de danza que representan sus obras artísticas, en teatros o escenarios apropiados.
- **La dimensión terapéutica:** La danza en este ámbito está dirigida hacia fines formativos y terapéuticos con niños y adultos que muestran respectivamente, necesidades educativas especiales y alteraciones en sus comportamientos sociales. Este tipo de danza (danzaterapia) se desarrolla en diversas instituciones y es impartida por un profesor o un terapeuta.
- **La dimensión educativa:** En esta esfera la danza se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito de la enseñanza. El objetivo es el desarrollo integral de la persona y para que la danza tenga este valor pedagógico debe cumplir las siguientes funciones:
 - Función de conocimiento de sí mismo y del entorno.
 - Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
 - Función lúdico-recreativa.
 - Función estética expresiva.
 - Función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
 - Función cultural.

Desde esta dimensión “*danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman en su conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida*” (Fux, 1981:34)

La **formación de profesionales de la danza** no ha estado regulada hasta la aparición de la LOGSE. Antes de esa fecha, los estudios profesionales de Danza realizados en los diferentes Conservatorios, se situaban dentro de la dimensión artística. El objetivo de estos estudios era alcanzar un alto nivel técnico y profesional. El profesor ejercía la función de entrenador que trabaja con una población seleccionada.

La **llegada de la LOGSE**, fue un hito histórico para la Danza, pues por primera vez se regulaban estos estudios y se incluían dentro de la educación. Este nuevo **componente educativo** introduce a la danza de la dimensión artística dentro de la dimensión educativa, pues se pretende alcanzar el desarrollo integral de la persona.

Este gran acontecimiento sin embargo, ha llevado a **confusión** a parte del profesorado que quería integrarse en esta nueva faceta educativa del hecho artístico. Pues ¿cómo lograr el desarrollo integral de la persona, si tengo que ser un entrenador que desarrolle el perfeccionamiento del gesto técnico?.



Uno de los aspectos que había que realizar era un **c a m b i o metodológico**. Los Decretos

que desarrollan los estudios oficiales de Danza en Andalucía (**Decreto de 113/93 de 31 de agosto y Decreto 172/1998 de 1 de septiembre**), establecen que “*la metodología educativa en este grado*

ha de desarrollar la personalidad y sensibilidad del alumno/a, fomentar la creatividad artística, estimular al alumno/a en la valoración y disfrute de la danza y favorecer el máximo desarrollo de sus aptitudes y capacidades tanto humanas como para la danza”.

Estas orientaciones metodológicas establecen la necesidad de un desarrollo integral del alumno/a.

M^a Jesús Cuellar Moreno (2005), ha realizado un **estudio bibliográfico sobre la metodología utilizada** en la clase de Danza. Concluye de él, que en clase de Danza se utiliza mayoritariamente técnicas de enseñanzas tradicionales de reproducción de modelos o imitación. Considera que estos planteamientos son razonables en el ámbito profesional, no en su aplicación educativa.

Cuellar (2005) expone, que aparentemente el profesorado de Danza no se ha cuestionado las limitaciones de la aplicación de estos modelos demasiado directivos, sin embargo constata un sentimiento de frustración de éstos, ante la dificultad de desarrollar la iniciativa del alumnado, a lo que yo añadiría también la dificultad de desarrollar de su capacidad creativa.

Ante el uso excesivo del Mando Directo (Gibbon, 1996), Cuellar (2005) realiza una **propuesta** a la que me sumo: **combinar** la utilización de la enseñanza mediante reproducción de modelos o imitación, con la enseñanza mediante búsqueda o indagación. Ambas son compatibles y la elección de una u otra dependerá, entre otras cosas, de los objetivos que queramos alcanzar en cada momento del proceso educativo.

La enseñanza mediante la **reproducción de modelos** asegura un buen aprendizaje de destrezas físicas específicas y de la norma estética, sin embargo es poco motivante para el alumno/a que adopta un papel pasivo y se limita a ejecutar las pautas establecidas por el profesor.

La enseñanza mediante **búsqueda o indagación** está orientada a que el propio alumno/a complete sus aprendizajes con la mediación

del profesor, el cual proporciona, en el caso de la Danza, un problema motriz que debe provocarle curiosidad al alumno/a y motivarle a buscar la solución. Esta enseñanza favorece el desarrollo de la creatividad.

La **combinación** de estas técnicas de enseñanza permitirá, no sólo imitar a un modelo y reproducir lo más similar posible el gesto técnico, sino desarrollar el movimiento cargado de significación personal y **desarrollar la creatividad**.

Existen a su vez, innumerables **factores que pueden influir en el desarrollo de la creatividad**. “Para ser creativos es preciso tener muchas cosas desde las que entusiasmarse” (Sternberg y Lubart, 1997:294).

Una **actitud creativa** aporta curiosidad y esa inquietud indagadora, hace que a la persona no le asusten los cambios, los retos y lo nuevo. Es esa la actitud que, como docentes, debemos tener si queremos aplicar técnicas creativas y desarrollar la creatividad de nuestros alumnos/as.

Un **educador** que quiera afrontar su profesión desde esta perspectiva, deberá tener en cuenta las tres esferas de la persona (Torre, S 1995, citado por Trigo, E 1999: 46):

- el SER: persona con actitud creativa, sin miedo a los cambios, y sensible a los problemas.
- el SABER: poseer conocimientos sobre creatividad, psicodidácticos, y de técnicas creativas.
- el HACER: aplicar al proceso educativo habilidades y destrezas creativas, dominio de estrategias y técnicas, manejo de clima creativo y hábito de intervención creativa.

“El docente, de cualquier nivel, que aspira a que sus alumnos sean entusiastas, apasionados, creativos, investigadores, cuestionadores, debe comenzar tratando él mismo de ser entusiasta, apasionado, creativo, investigador, cuestionador ya que eso es lo que va a transmitir a sus alumnos” Tonucci (1978, citado por Kalmar, L. 2003:22). ©

BIBLIOGRAFÍA.

CUELLAR, M^a J. (2005): *Estudio sobre metodología utilizada en Danza*, en la web de portafitness.com. [Consulta enero de 2006].

<http://www.portafitness.com/servicios/shopping>

<http://webpages.ull.es/users/mcuellar/>

FUX, M. (1981): *Danza. Experiencia de vida*. Barcelona. Paidós.

GARCÍA RUSO, H. M^a (1997): *La Danza en la Escuela*. Barcelona: Inde.

GERVILLA A. Y OTROS (2003): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. I y II. Dykinson, S.L. Málaga.

KALMAR, L. (2003): Patricia Stokoe y la expresión corporal, en SÁNCHEZ, G. y otros: *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.

MARÍN, R Y TORRE, S (2000): *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.

TRIGO, E [et al.] (1999): *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

Fotografías:

1. <http://www.danza.unam.mx/imgs/galeria/DID05/114.jpg>

2. <http://www.danzaballet.com/modules.php?name=coppermine&file=displayimage&album=toprated&cat=0&pos=37>

Anatomía y Danza: La rodilla

Pedro Artero. *Profesor de Anatomía del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

Al consultar la literatura en torno al “en dehors”, encontramos una gran coincidencia en la explicación de su origen. En términos generales, se admite que en su mayor parte, el “tournout”, se consigue a través de la rotación externa de la articulación de la cadera¹ y a continuación se añade que pequeños incrementos en el rango de movimiento, se logran a través de la rotación externa de la rodilla y del pie.

Estas dos “ayudas”, que hacen mejorar nuestro “en dehors”, deben ser examinadas con cuidado para dilucidar sobre la seguridad de su uso y las repercusiones que comporta.

El objeto del presente artículo es recordar algunos aspectos básicos de la anatomía que condicionan la ejecución del movimiento y reflexionar sobre nuestra actuación a fin de prevenir las posibles consecuencias de una mala técnica y qué mecanismo las produce.

En este contexto, debemos recordar que: 1) la rodilla en extensión, no debe tener movimiento alguno, ya que se encuentra totalmente bloqueada y que la presencia de movimiento es síntoma de inestabilidad y por lo tanto de patología. 2) el movimiento en abducción del pie, conlleva un componente pronatorio que puede dar origen al hundimiento del

arco interno provocando lo que se conoce como “rolling on”.

La rodilla es una articulación grande y compleja que se diferencia fundamentalmente del codo (donde el húmero se articula tanto con el cúbito como con el radio), en que debido al gran desarrollo de la tibia, es ésta fundamentalmente la que se articula con el fémur formando la “trocleartrosis” femorotibial, completada por delante con la cara posterior de la rótula. El peroné, muy reducido esqueléticamente, aunque no forma parte de la articulación, influye tanto en la estabilidad como en la movilidad de la misma, ya que recibe la inserción en la parte anteroexterna de su cabeza del ligamento lateral externo –L.L.E.–, y por encima de él el tendón del bíceps femoral que lo envuelve, para expandirse después a la tuberosidad externa de la tibia. (fig. 1).

La cápsula articular presenta distintos repliegues (fondos de saco), que le permiten realizar movimientos de gran amplitud. Los ligamentos que la refuerzan la estabilizan en extensión, presentando cierta laxitud en flexión lo que refuerza el papel de la musculatura como estabilizadores dinámicos.

LIGAMENTOS LATERALES Y CRUZADOS

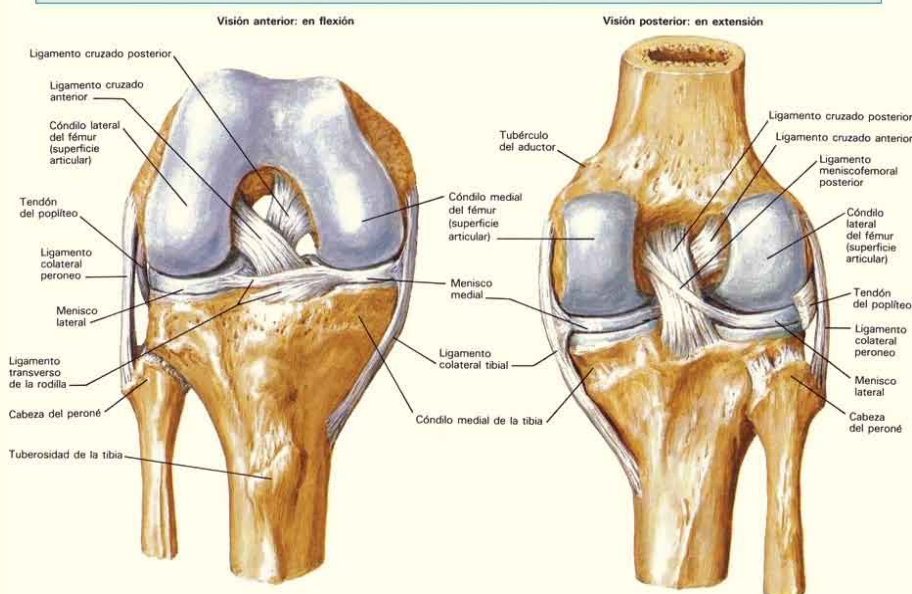


Fig. 1, Articulación de la rodilla.

¹ Esta depende de factores de constitución ósea (ángulo de anteversión), la extensibilidad de los tejidos blandos (cápsula y ligamentos) y la fuerza muscular de aquellos grupos que producen el movimiento.

Los ligamentos laterales, son los principales estabilizadores de la rodilla en el plano frontal. El ligamento lateral interno (L.L.I.) se dirige oblicuo hacia abajo y adelante para insertarse por detrás de la pata de ganso. El ligamento lateral externo (L.L.E.), oblicuo hacia abajo y atrás, se inserta en la cabeza del peroné, son por lo tanto cruzados en una proyección lateral.

Como sus inserciones superiores en las correspondientes tuberosidades de los cóndilos del fémur se encuentran por encima de la línea curva que une los centros de giro de la articulación, hace que se tensen en la extensión, limitando la rotación externa a través de una acción conjunta de atornillamiento y los movimientos en el plano frontal. (fig. 2).

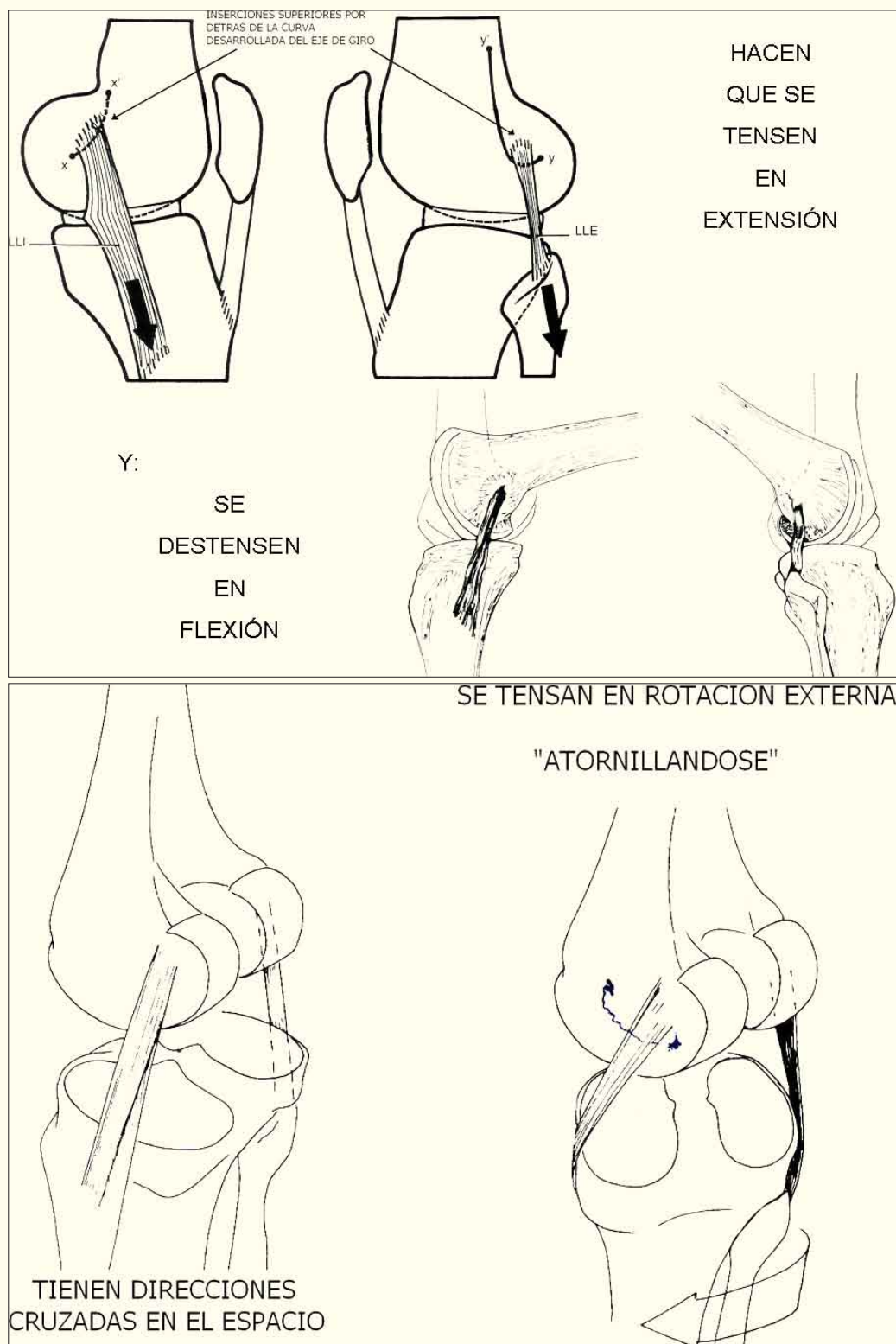


Fig. 2. Acción de los ligamentos laterales.

Los ligamentos cruzados, son los principales estabilizadores de la rodilla en el plano sagital. El ligamento cruzado anterior (L.C.A.E.) une la superficie preespinal de la tibia con el cóndilo externo, se dirige por tanto hacia arriba y atrás, impidiendo el desplazamiento de la tibia hacia delante (cajón anterior). El ligamento cruzado posterior (L.C.P.I.), une la superficie retroespinal con el cóndilo interno y dirigiéndose hacia arriba y adelante, impide el

desplazamiento de la tibia hacia atrás. (fig. 3)

Si bien tienen sentidos opuestos, formando una "X" (de ahí su nombre de cruzados), debemos tener en cuenta que con la rodilla en extensión, son paralelos entre sí y están en contacto, lo que hace que impidan la rotación interna al aumentar su tensión enrollándose el uno sobre el otro.

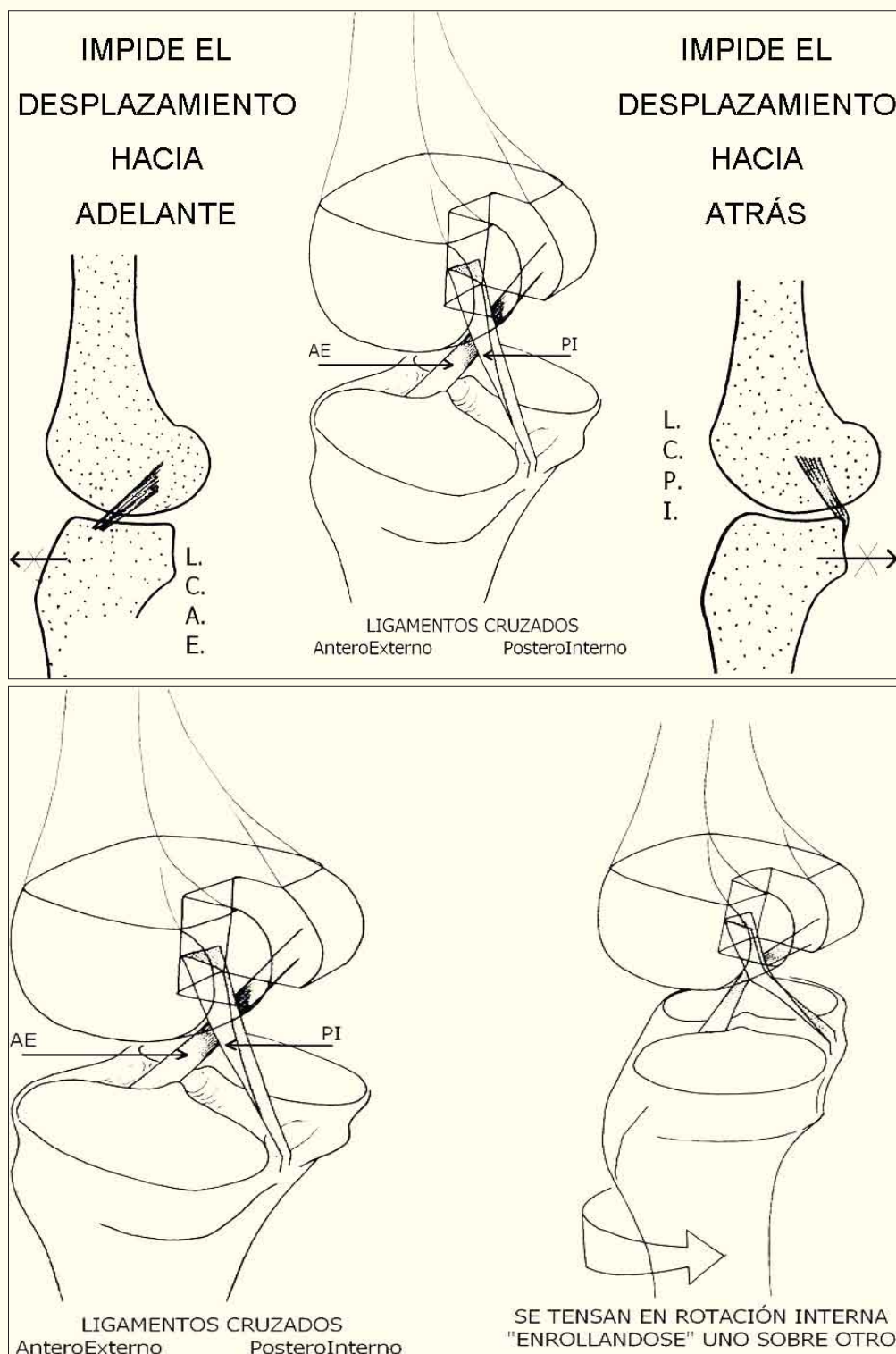


Fig. 3. Acción de los ligamentos cruzados.

Aunque la rodilla presenta un movimiento de rotación automática asociado a la flexo-extensión, nos referimos aquí al movimiento de rotación independiente entre el fémur y la tibia. La acción conjunta de los ligamentos laterales y cruzados, nos permite comprender como la movilidad en rotación es nula

en extensión. La pérdida de tensión que experimentan hace que aumente ampliamente con la flexión para alcanzar su máximo entre los 40° y 60°, para volver a disminuir en la flexión completa, donde apenas alcanza los 5°.

ROTACIÓN EN FLEXIÓN

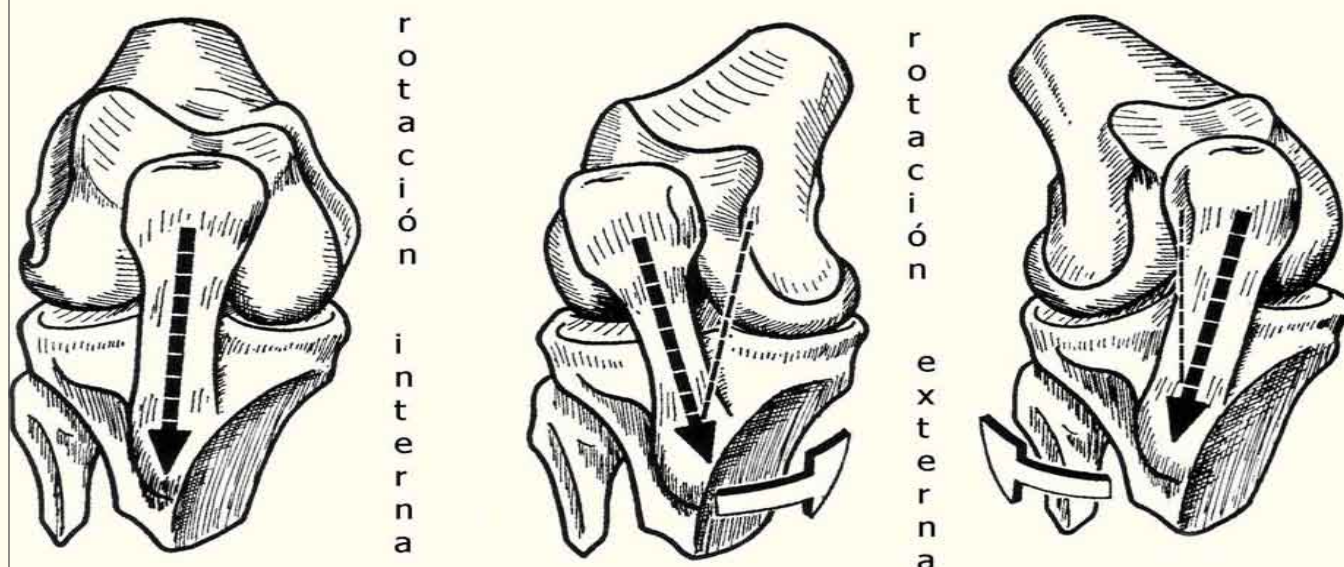


Fig. 4. Rotación con la rodilla en flexión.

De lo expuesto, podemos deducir que:

- Con la rodilla en semiflexión (demiplié), es posible ampliar el grado de apertura de los pies, gracias a la rotación externa de la rodilla.
- Dicha ganancia, al estirar de nuevo la rodilla, genera una tracción excesiva sobre los ligamentos laterales distendiéndolos y fuerzas de torsión sobre los meniscos y el resto de las estructuras.
- Este “estrés rotacional” puede provocar problemas meniscales u osteocartilaginosos y la distensión, inestabilidad en la rodilla y la posibilidad de aparición de esguinces.
- Para amortiguar dicha tensión, podemos volcar hacia adentro los pies (rolling on), de forma que la tibia rote internamente en su porción distal, trasladando la presión a los pies.
- Con la rodilla bloqueada en extensión, la dirección del tendón rotuliano, nos informa del grado de estrés rotacional que sufre la rodilla (la inclinación hacia el exterior, debe ser mínima).
- Como en flexión completa (grandplié), la estabilidad en rotación de la rodilla aumenta, en la transición del movimiento pasaremos por una posición media más equilibrada, siempre que seamos capaces de mantener una buena colocación del tronco.
- Por ello podemos llegar al demiplié como una posición intermedia hacia el grandplié en la que es fundamental en cualquier orientación, alinear el centro de la rótula con el 2º dedo del pie (eje de pronosupinación).

©

CONTINUARA...

Análisis de la estructura y la intensidad de la sesión de Danza Clásica a través de la recogida de la frecuencia cardíaca

Christian Ballesta Castell. Profesor de Educación Física del IES de Mijas

María Dolores Vera Fernández. Profesora de Coreografía del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

INTRODUCCIÓN

Tener una buena condición física puede resultar muy ventajoso para el bailarín. Por ejemplo, y entre los muchos beneficios que podríamos indicar, la resistencia aeróbica permite un mayor tiempo de trabajo y participar en coreografías físicamente más exigentes, la fuerza muscular ayuda a la ejecución técnica y a evitar lesiones músculo-tendinosas, y la flexibilidad facilita movimientos más amplios y estéticos. Sin embargo, todos estos beneficios difícilmente llegarán a fructificar si no existe una programación de la condición física específica de la danza clásica sistemática y paralela a las sesiones técnicas tradicionales. Para ello, el primer paso debe ser el de analizar qué está ocurriendo desde el punto de vista fisiológico en las clases, junto con el efecto de esa práctica a lo largo de los años.

Quizás antes de llevar a cabo un planteamiento de formación integral del bailarín en el que la clase tradicional puede ser reforzada por una preparación física específica, es necesario ser conscientes de que el método de trabajo no afectará de manera negativa al tan importante aspecto estético, ni mucho menos al técnico. En este sentido, las últimas

investigaciones en el entrenamiento aplicado a la danza han demostrado que es posible mejorar físicamente sin que se vea alterado de manera significativa el somatotipo del bailarín (1).

Por su fácil manejo y aplicabilidad en las sesiones prácticas el monitor de ritmo cardiaco es una de las herramientas habituales utilizadas para obtener de manera precisa la intensidad del ejercicio (2). Además, monitorizar la práctica recogiendo la frecuencia cardíaca ayuda a prevenir y evitar situaciones de sobreentrenamiento, predecir de manera indirecta el VO_{2max} y estimar el gasto energético durante el ejercicio (3).

En el presente trabajo se analizaron cinco sesiones de danza clásica, en las que se monitorizó a siete alumnas del Conservatorio Profesional de Danza de Granada matriculadas en 3º y 4º curso de grado medio de la especialidad de danza clásica durante el año académico 2002-2003. La edad media del grupo estudiado fue de $15,31 \pm 1,48$ años, con $8,5 \pm 2,66$ años bailando, y con una edad de comienzo de $7,13 \pm 2,68$ años, dedicando a clases 15 horas semanales.

CARACTERÍSTICAS FISIOLÓGICAS DE LA SESIÓN DE DANZA CLÁSICA.

Autor	Muestra	RC máximo (p.m ⁻¹)	RC medio (p.m ⁻¹)	VO ₂ max (ml·Kg ⁻¹ ·min ⁻¹)	Duración (seg)	Relación trabajo - descanso	Lactato (mM·L ⁻¹)
Dalhström, 1997	Estudiantes	189	139	46	40-100	1/1	3
Jerald, 1987	Profesionales del American Ballet	188	160	39-51	<180	1/1	13
Cohen, 1982	Profesionales del American Ballet	158		43,7			
Schantz, 1984	Profesionales del Swedish Ballet			51			3-11

Tabla 1: carga fisiológica de la sesión en diferentes estudios.

En la tabla 1 se recogen algunos estudios que han analizado la intensidad de la sesión de danza clásica. Como se puede observar, el ritmo cardiaco medio no suele sobrepasar las 160 pulsaciones por minuto (p.m⁻¹), mientras que las series de mayor carga tienen una duración menor de 3 minutos, viniendo acompañadas de descansos de similar dura-

ción (4). Los ejercicios en Barra y las variaciones de Adagio son de baja intensidad, pero las variaciones de Allegro pueden subir las pulsaciones al 98% de la frecuencia cardíaca máxima (5).

El tipo de trabajo físico desempeñado durante la clase de danza es similar al que se obtendría en

un entrenamiento interválico de tipo anaeróbico láctico y aláctico. Así, algunos autores han recogido hasta $13 \text{ mM}\cdot\text{L}^{-1}$ de lactato en algunas sesiones prácticas de profesionales (5), y varios autores analizando el VO_2max en compañías profesionales de ballet obtuvieron valores comprendidos entre los 39 y $51 \text{ ml}\cdot\text{Kg}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$ (5). También otros autores (6) han obtenido concentraciones medias de $3 \text{ mM}\cdot\text{L}^{-1}$ de lactato en las sesiones normales y de hasta $10 \text{ mM}\cdot\text{L}^{-1}$ en las variaciones de solista. Por el contrario, otros trabajos (7) centrados en estudiantes de danza clásica sólo han obtenido una acumulación media de lactato de $3 \text{ mM}\cdot\text{L}^{-1}$ para un ritmo cardíaco (RC) máximo de $189 \pm 16 \text{ p.m}^{-1}$.

Los valores medios de la curva de RC de las clases prácticas analizadas son similares a los obtenidos de media en bailarines profesionales del American Ballet Theatre (5), con 117 p.m^{-1} en la barra, 137 p.m^{-1} en el centro, 158 p.m^{-1} en el allegro y un máximo de 188 p.m^{-1} . También la relación trabajo-recuperación encontrada en las sesiones es similar a la citada en la bibliografía (4), con series de 15 segundos a dos o tres minutos y descansos de similar duración. Este mismo autor en otro trabajo (7) obtuvo durante el análisis de dos sesiones de 80 minutos un RC medio de 139 p.m^{-1} y un RC máximo de 189 p.m^{-1} .

Como consecuencia de esta dinámica de trabajo y desde el punto de vista fisiológico, la forma física de los bailarines no difiere mucho del estado de forma de personas sedentarias o ligeramente activas (8,9,10). El resultado físico de una sesión puede variar sensiblemente dependiendo de las particularidades de la misma. Aunque la estructura es similar en todas ellas y a pesar de que la carga de entrenamiento esté previamente planificada, será la implicación de los alumnos junto a la motivación transmitida por los profesores lo que haga variar la intensidad final de la sesión.

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA E INTENSIDAD DE LA SESIÓN.

Una sesión de danza clásica utiliza habitualmente dos espacios diferenciados, la barra y el centro, tanto en el trabajo sin puntas como con ellas. Previamente las alumnas suelen realizar un calentamiento basado en diferentes ejercicios de estiramiento muscular, sobre todo de piernas y espalda,

que le sirve al mismo tiempo para mejorar las sensaciones propioceptivas. En la curva de ritmo cardíaco presentada no se recoge esta parte del calentamiento, ya que la intensidad de ejecución es baja y no resulta significativa desde el punto de vista cardiovascular.

La barra se utiliza sobre todo para calentar específicamente el cuerpo y como preparación para el posterior trabajo en el centro. La utilización de la barra y del espejo son recursos didácticos que facilitan la asimilación técnica de los movimientos, el control corporal y permiten la auto-corrección gracias a la observación directa de la ejecución. Además, la barra también ayuda a mejorar el equilibrio y el fortalecimiento muscular, facilita la coordinación entre respiración y ejecución, y desarrolla el sentido rítmico del movimiento. La secuencia de los gestos técnicos no suele variar, aunque dependiendo del nivel se ejecutará a más velocidad e introduciendo combinaciones más complejas.

En la curva de RC se aprecia el progresivo aumento de las pulsaciones en los diez primeros minutos de la barra, lo que indica una correcta puesta en práctica del calentamiento específico. En este espacio el tiempo de ejecución para cada variación se sitúa entre el medio minuto y el minuto, siendo la relación trabajo-descanso de 1/1 a 1/3 dependiendo de la duración de la explicación y las correcciones dadas por el profesor. Esta dinámica es la que confiere a la curva de RC un aspecto en forma de picos que se ubica dentro de un canal con recorrido desde las 125 a las 180 p.m^{-1} . El mínimo en barra fue de 102 p.m^{-1} , el máximo de 182 p.m^{-1} y el promedio de 150 p.m^{-1} .

El centro es la parte de la clase donde se comienza a dar forma a los pasos de danza en su totalidad y a coordinarlos rítmicamente, sin olvidar el desarrollo paralelo de otras cualidades tales como la musicalidad, la amplitud de movimientos o la velocidad de ejecución. La diversidad de pasos, direcciones en el espacio y ritmos ofrecen una variedad infinita de combinaciones. En este espacio existen diferentes categorías en las que se trabaja específicamente habilidades concretas, y se secuencian siguiendo una progresión: la preparación, el Adagio como parte lírica de la danza, los giros y el Allegro con sus saltos pequeños, medianos y grandes.

Para el centro la curva de RC muestra un mínimo de 117 p.m⁻¹, un máximo de 190 p.m⁻¹ y un promedio de 154 p.m⁻¹. La frecuencia más elevada de todas las sesiones se obtuvo con los grandes saltos del Allegro. En el Adagio el tiempo de ejecución de las variaciones es de medio minuto a un minuto, mientras que el Allegro es de diez segundos a medio minuto, más corto pero más intenso. La relación trabajo-descanso es de 1/3 a 1/4 en ambas partes, aunque también depende de la duración de las explicaciones del profesor, de la cantidad de correcciones y, al trabajar por oleadas, del número de grupos establecidos.

En las clases prácticas analizadas se introdujeron las puntas en la barra, como calentamiento específico, y en el centro, obteniéndose un mínimo de 116 p.m⁻¹, un máximo de 181 p.m⁻¹ y un promedio

de 157 p.m⁻¹. A diferencia de las fases anteriores, el tiempo de descanso en relación al de trabajo recogido en esta parte guarda la proporción de 1/1 e incluso 1/0,5, con una mayor continuidad y pausas más cortas. Cada variación se repite en el intervalo de quince segundos a un minuto.

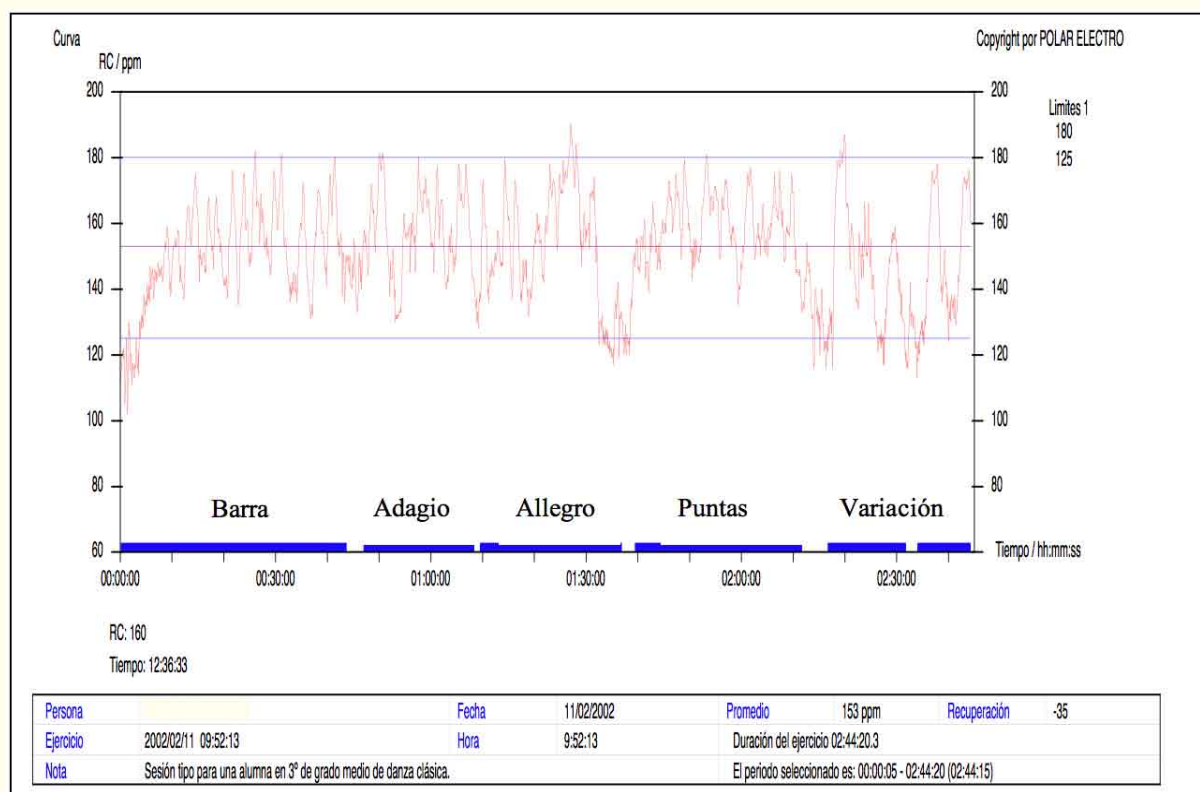
La carga fisiológica del repertorio es muy variable, ya que depende de las exigencias técnicas y características de cada obra. La curva seleccionada se trata de dos variaciones de solista del ballet Bayadere y del ballet Coppelia, ejecutadas dos veces con sus posteriores correcciones. Se obtuvo un mínimo de 113 p.m⁻¹, un máximo de 187 p.m⁻¹ y un promedio de 145 p.m⁻¹ para un tiempo de ejecución comprendido entre los dos y tres minutos y un tiempo de recuperación similar.

	máxima	promedio	mínima
TOTAL	190	151	102
BARRA	182	150	102
CENTRO	190	154	117
Adagio	181	158	130
Allegro	190	153	117
PUNTAS	181	157	116
VARIACIONES	187	145	113
Bayadere	187	149	117
Coppelia	178	151	123

Tabla 2: frecuencia cardíaca en distintos momentos de las sesiones.

	Tiempo de trabajo (seg)	Densidad
BARRA	30-60	1/1-1/3
CENTRO		
Adagio	30-60	1/3-1/4
Allegro	10-30	1/3-1/4
PUNTAS	15-60	1/1-1/0,5
VARIACIONES	120-180	1/1

Tabla 3: duración y relación trabajo-descanso en las sesiones.



Gráfica 1: curva RC/tiempo.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Koutedakis Y, Sharp NC. Thigh-muscles strength training, dance exercise, dynamometry, and anthropometry in professional ballerinas. *J Strength Cond Res.* 2004;18(4):714-8.
2. Seaward BL, Sleamaker RH, McAuliffe T, Clapp JF. The precision and accuracy of a portable heart rate monitor. *Biomed Instrument Technol.* 1990; 24(1):37-41.
3. Achten J, Jeukendrup AE. Heart rate monitoring: applications and limitations. *Sports Med.* 2003; 33(7):517-38.
4. Dahlström M, Esbjörnsson M, Jansson E, Kaijser L. Muscle fiber characteristics in female dancers during an active and inactive period. *Int J Sports Med.* 1987; 8:84-87.
5. Jerald I, Cohen MD. The cardiovascular and metabolic demands of classical dance. En: Ryan AJ, Stephens RE, eds. *Dance Medicine: a Comprehensive Guide.* Chicago: Pluribus Press. 1987. p. 73-81.
6. Schantz PG, Astrand PO. Physiological characteristics of classical ballet. *Med Sci Sports Exerc.* 1984; 16(5):472-6.
7. Dahlström M. Physical effort during dance training: a comparison between teachers and students. *Journal of Dance Med and Science.* 1997; 1 (4): 143-148.
8. Ballesta C, Vera MD, Gutiérrez A. Diferencias antropométricas, nutricionales y en la condición física entre adolescentes sedentarias y adolescentes estudiantes de danza clásica. *Procedente de las II Jornadas en Ciencias de la Salud;* 4-5 de Marzo de 2005; Granada, España.
9. Koutedakis Y, Jamurtas A. The dancer as a performing athlete: physiological considerations. *Sports Med* 2004; 34(10):651-61.
10. Misigoj-Durakovic M, Matkovic BR, Ruzic L, Durakovic Z, Babia Z, Jankovic S, Ivancic-Kosuta M. Body composition and functional abilities in terms of quality of professional ballerinas. *Coll Antropol.* 2001; 25(2):585-90.
11. Cohen JL, Segal KR, Witriol I, McArdle WD. Cardiorespiratory responses to ballet exercise and the VO_{2max} of elite ballet dancers. *Med Sci Sports Exerc.* 1982; 14(3):212-7.

La visualización en la práctica de la Danza

Cristina Andrés Alcalá. *Profesora del Conservatorio Profesional de Danza de Cádiz*

Introducción.

La visualización es un proceso de reactivación de experiencias sensoriales y emocionales que permite poner los recursos acumulados al servicio de proyectos futuros.

La visualización puede aplicarse al terreno de la salud, en la toma de decisiones en que la acción esté ligada al análisis de experiencias anteriores, (como la presentación a exámenes) y en el nivel físico. El interés por el trabajo de la visualización en el nivel físico es el desarrollo del movimiento anacinéutico¹.

La programación de estos movimientos imaginarios en la Danza puede mejorar la ejecución de ésta tanto en los ensayos como en el escenario. Es por ello que consideramos que la práctica de la visualización, que es habitualmente inconsciente, puede ser “entrenada” para mejorar la calidad y el rendimiento en el ejercicio de la Danza.

Argumentación.

Las experiencias vividas dejan en la memoria una impronta positiva o negativa dependiendo de cómo se haya procesado esa información. Existe también, de esas experiencias, un material almacenado en el inconsciente que se transfiere hacia el consciente cuando soñamos, en trances hipnóticos, la meditación, o la relajación profunda.

Cuando una experiencia nos produce sensaciones negativas, se guarda en el archivo del subconsciente lo que hará que en una futura experiencia similar se active el proceso de alerta que hará que el ser humano tome la decisión más conveniente y menos perjudicial.

En un ejemplo llevado a la práctica de la Danza, si una alumna en el proceso de aprendizaje de los giros en punta tiene una experiencia negativa (una caída, un dolor en el tobillo...), sus mecanismos pueden actuar de dos formas: ve la experiencia como una oportunidad para cuestionarse donde puede mejorar la próxima vez, o bien puede sentir temor a volver con esa práctica. Ante la situación de temor, perderá seguridad y control y, efectivamente, las posibilidades de éxito se reducen.

El temor surge del recuerdo de lo que considera una mala experiencia. Cada vez que intenta hacer

un giro en punta, de forma espontánea visualizará la caída o el dolor, como si estuviera programado en su cerebro. Para evitar este recuerdo habrá que sustituirlo por otro, imaginar, visualizar, soñar despiertos con una película mental que nos ayude a superar ese temor y volver a intentarlo. En este ejemplo, la alumna puede crear imágenes donde ella misma está girando sobre la punta y las sensaciones de seguridad y control que esta acción le produce.

Es importante que, además de poder “ver” la imagen de esta acción con el máximo de detalles (luz, color, espacio que nos rodea, sonidos, olores, temperatura...) seamos capaces de imaginar las sensaciones placenteras que nos produce nuestra acción en la visualización. Esto dará realismo a la imagen creada y será más fácil para nuestro cerebro almacenarla, sustituyendo a la anterior.

Practicar repetidamente el recuerdo de la imagen creada, como si de una experiencia real se tratara, permite almacenarla en la memoria y usarla en el momento necesario.

En el entrenamiento o ensayo diario de la Danza se pueden realizar visualizaciones programadas para mejorar o superar algunas ejecuciones a nivel técnico y artístico. También puede ayudar a ganar estima, seguridad y control, así como mejorar la memorización de las variaciones. La visualización de una coreografía aprendida refuerza la memoria y permite que su ejecución sea más fluida. En la visualización se puede “oír” la música, y coordinar los pasos con ésta. Este tipo de entrenamiento mejorará la musicalidad y la interpretación.

Al ser una práctica que realizamos de forma inconsciente, el esfuerzo radica en proponernos un tema que nos conduzca a la acción que queremos, e insistir en ello cada vez que nuestra mente divage hacia visualizaciones que no nos benefician.

A nivel cerebral, el almacenamiento de escenas donde la ejecución sea correcta hará que al realizar la acción y a través de las terminaciones nerviosas, el cerebro mande órdenes a las partes motoras implicadas. De alguna manera estos músculos y ligamentos se movilizan para realizar la acción visualizada y las situaciones de éxito aumentan si ésta imagen es la correcta.

¹ El movimiento anacinéutico es un movimiento imaginario. Es percibido por el sujeto mientras el o los miembros implicados permanece inmóviles.

En la visualización hay una parte importante de autosugestión, proceso en el cual podemos cambiar opiniones, juicios de valor o actitudes. La sugestión dirige y exalta la voluntad y puede devolverte una confianza perdida. Todo depende del tipo de mensaje que generes. De todos es conocido que una buena autoestima y confianza en las propias potencialidades genera seguridad y energía para lograr propósitos. La práctica de la Danza requiere de gran voluntad, esfuerzo, sacrificio y una gran motivación que funcione como motor de todas estas fuerzas. Por ello la autosugestión tiene que ir a nuestro favor y generar mensajes positivos sobre nuestras capacidades. Si estas sugerencias acompañan a la visualización de lo bien que puede salir la acción futura, no solo disfrutaremos más, sino que es más factible que el ejercicio salga bien.

Las técnicas de visualización tienen orígenes múltiples. Las encontramos en Oriente, con prácticas como el yoga y el zen, y en Occidente en la oración contemplativa. El aprendizaje de la Danza exige una gran concentración a nivel motor y de atención para controlar la música, el espacio y hacer acopio de cuantos estímulos sean necesarios para favorecer el desarrollo del aprendizaje y la ejecución precisa y virtuosa, (también es necesario que

la atención tenga un filtro que elimine lo que distraiga la concentración). Este estado propicio de concentración sitúa al cerebro en un nivel de gran actividad que debemos encauzar a nuestro favor.

Conclusión.

Conocer, practicar y transmitir a los alumnos y alumnas de Danza la importancia y beneficios que las técnicas de visualización propician, ayudará y mejorará la práctica de la Danza, así como otros aspectos de sus vidas.

En un primer momento la “película” visual se puede crear en un ambiente relajado y tranquilo, con detenimiento en todos los detalles sensoriales. Esta “película” puede ser proyectada luego a voluntad para sustituir otros pensamientos menos constructivos.

Para la realización de la Danza, es importante ver bailar a grandes virtuosos, recordar brillantes ejecuciones de otros intérpretes de pasos que luego tendremos que aprender, hacer, o mejorar. Estas imágenes reales guardadas en la memoria ayudan a crear nuestra propia imagen inventada de nuestra propia ejecución de dichos pasos.

En definitiva, se trata de jugar con la imaginación a nuestro favor.

Bibliografía.

- CAVALLIER, François J. Paul, (1990) *Visualización*. Edit Los libros del comienzo. Madrid.
- McKAY, M., DAVIS, M., FANNING, P. (1985) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Martínez Roca. Madrid.
- ROJAS, Enrique. (1994). *La conquista de la voluntad*. Temas de hoy. Madrid.
- JUNG, C. (1997). *El hombre y sus símbolos*. Paidós. Barcelona.
- DAVIS, M. McKAY, M. ESHELMAN, R. (2003). *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca. Madrid.
- NOGLER, H. (1994). *Guía de la autosugestión*. Vecchi. Barcelona.

**UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS
CURSOS DOCTORADO ARTES ESCÉNICAS**

**CURSO: PSICOLOGÍA APLICADA A LA DANZA
LA VISUALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA DANZA**

Alumna: Cristina Andrés Alcalá.
Cádiz, Junio 2006.

Propuesta de Notación Coreográfica

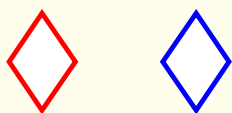
Pedro Blanco Cabello. Alumno de 3º de Pedagogía del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

Mi sistema de notación es simple pero lo he querido elaborar así para que se entienda más o menos a simple vista y que tenga una función lúdica para los niños. He elegido una copla de folklore porque he considerado que se adecua para transcribir desplazamientos, direcciones, cambios de sitio, etc.

*En base a una figura geométrica conocida como es el **Rombo** he construido mi propio sistema de notación.*

La nomenclatura sería la siguiente:

-Hombre -Mujer



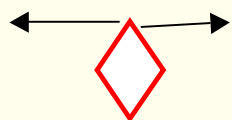
-Si bailaran, dos mujeres,
la otra mujer sería:



-Hacia donde se
mira (para su
frente)



-Va hacia la derecha ó izquierda



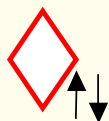
-Mirar
a la izquierda



-Pie



-Movimiento por delante y detrás
con derecha



-Primero se mueve
pie derecho, luego izquierdo



Se alternan los pies, y
Número de veces que se repite.



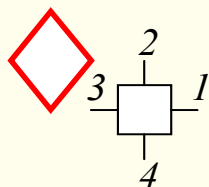
-Avanzando hacia
el frente y retrocedo.



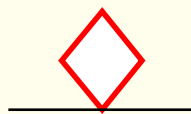
-Brazos
arriba



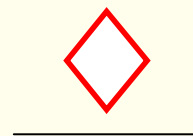
Desplazamiento por cuartos.



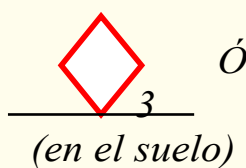
-Movimiento a ras del suelo



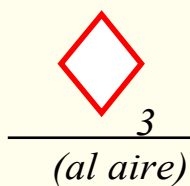
-Movimiento saltado/botado.



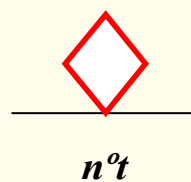
-Número de pasos (más de uno).



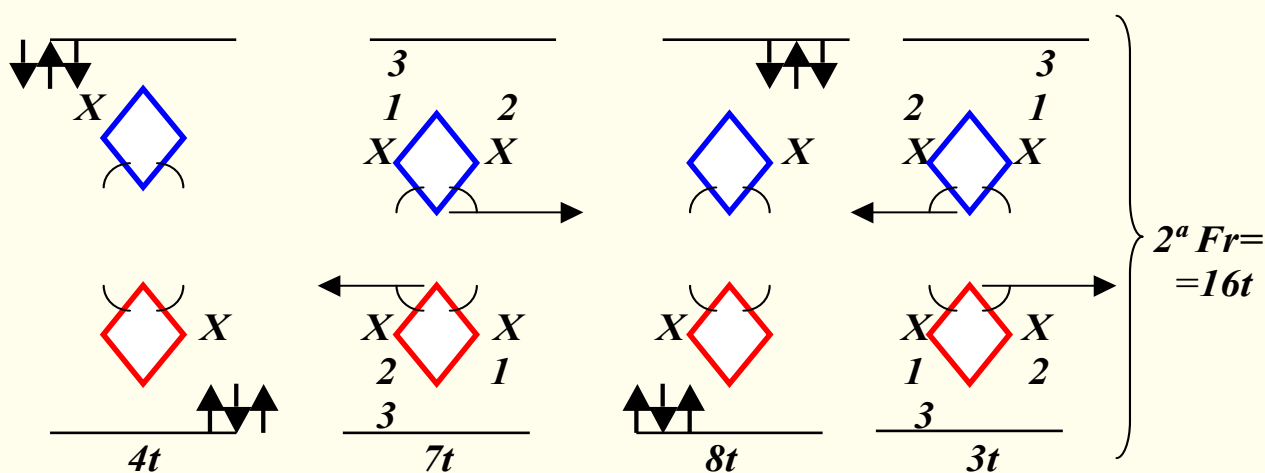
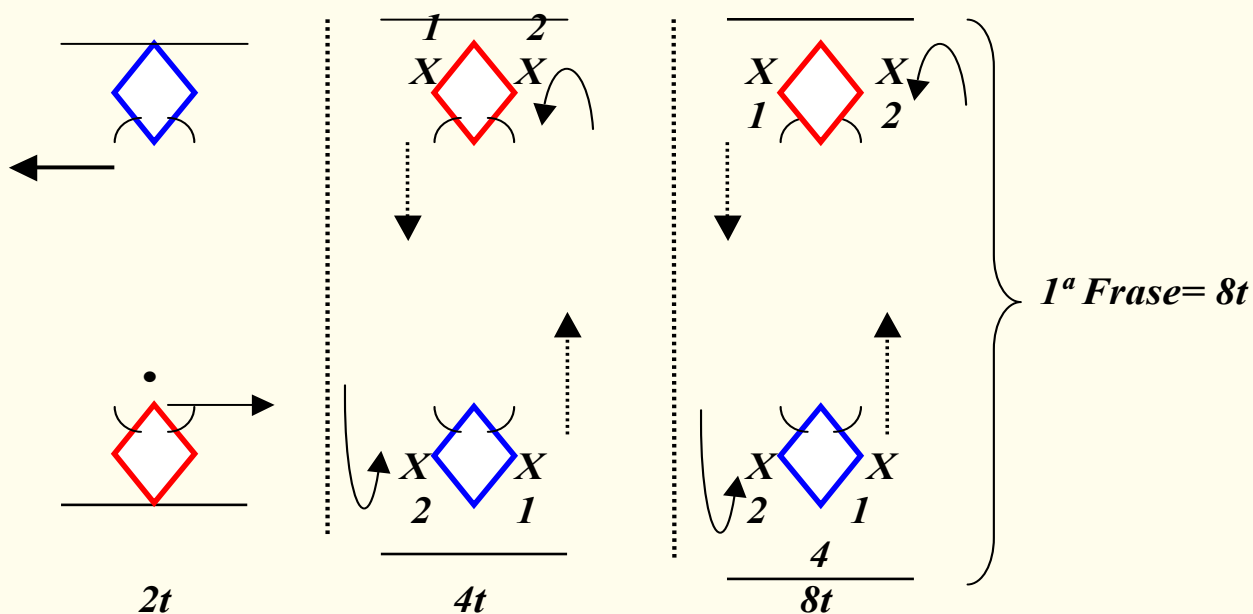
Ó

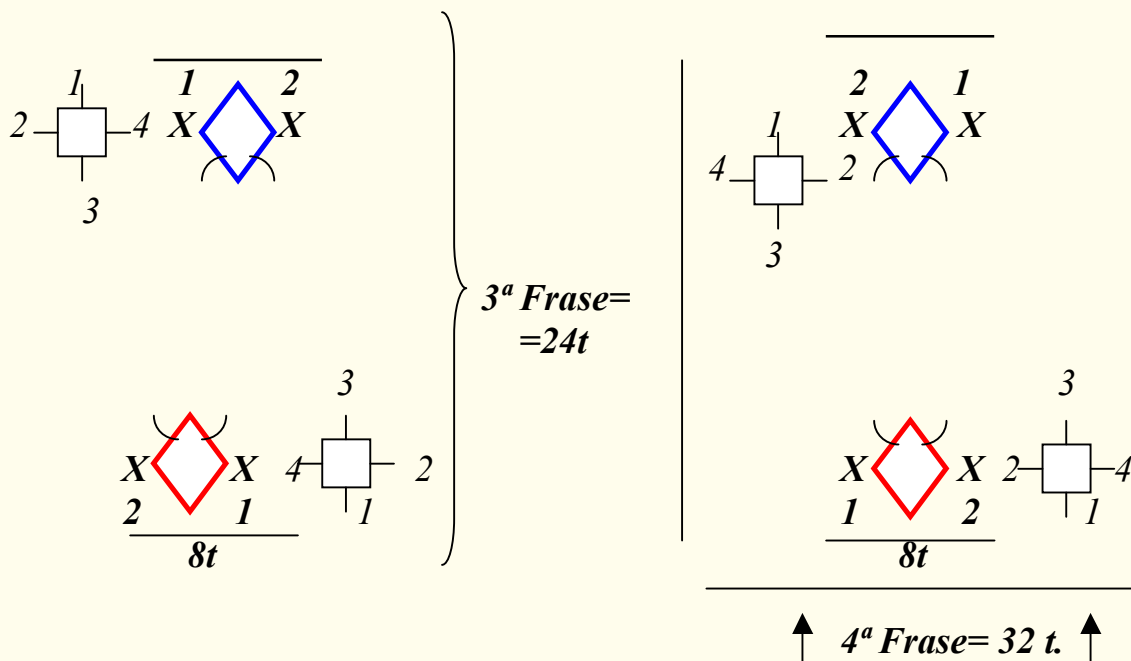


-Tiempo:



**Esta es mi nomenclatura, por lo tanto mi coreografía sería la siguiente:*





Pedro Blanco Cabello.
3º P.E. Notación Coreográfica.

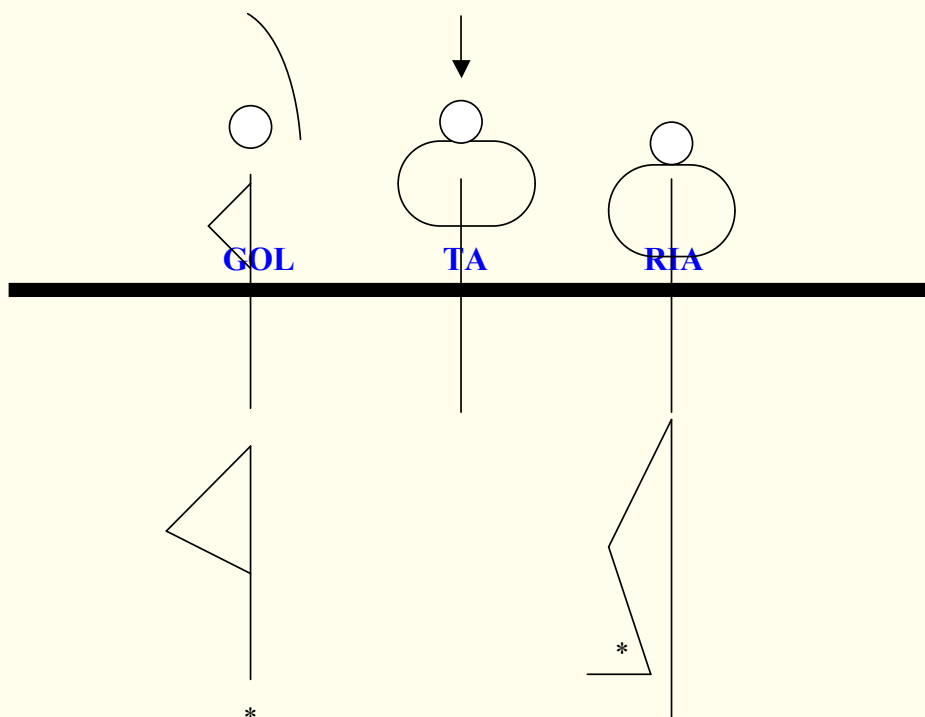
Propuesta de Notación Coreográfica

Inmaculada Cano García. Alumna de 3º de Pedagogía del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

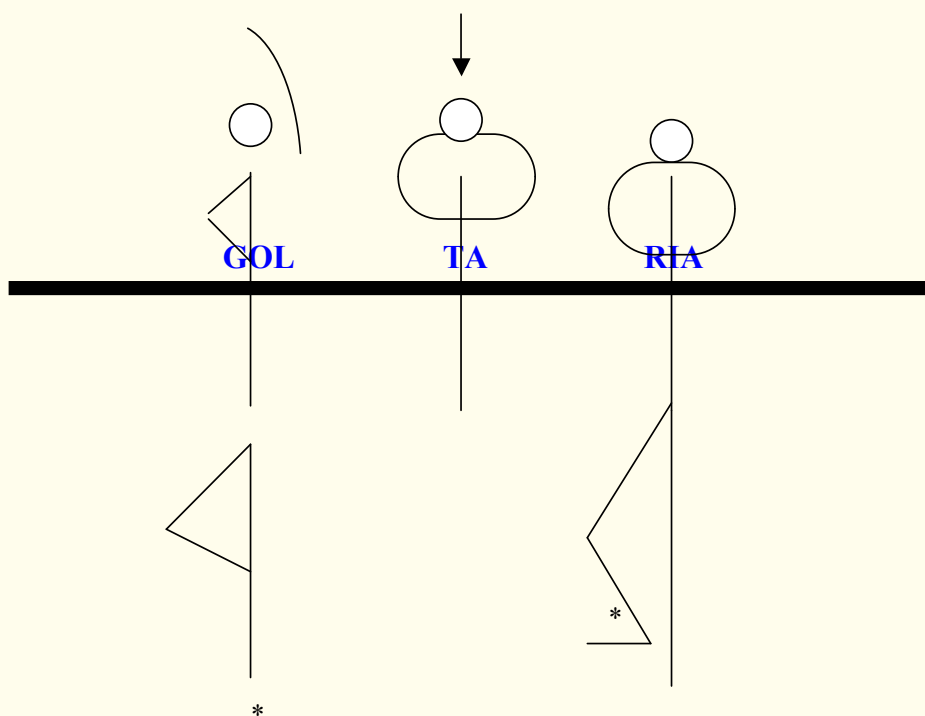
1ª FRASE

1ª SEMIFRASE:

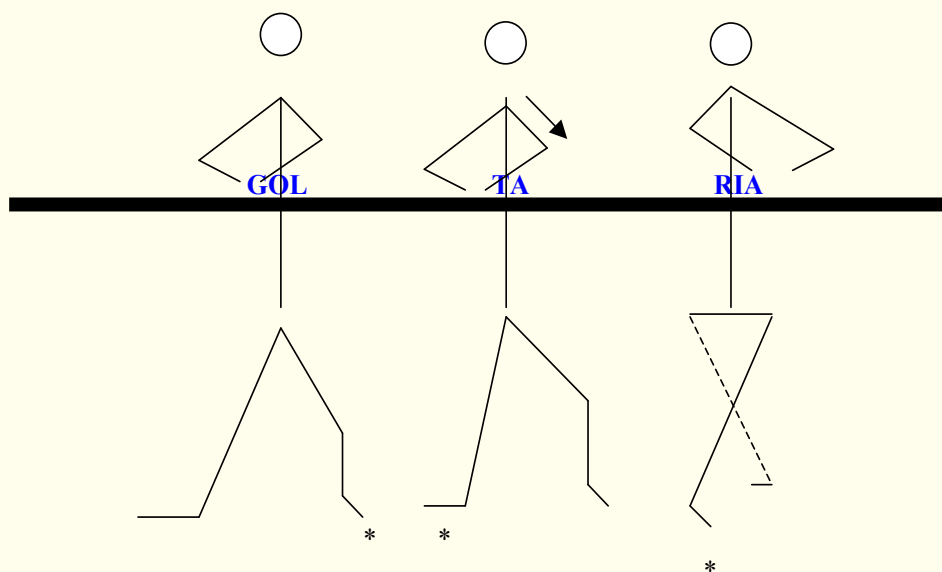
■ 1^{ER} COMPÁS



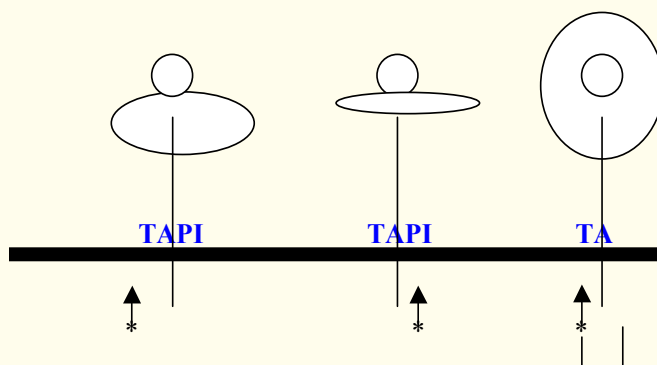
■ 2º COMPÁS:



■ 3^{ER} COMPÁS:

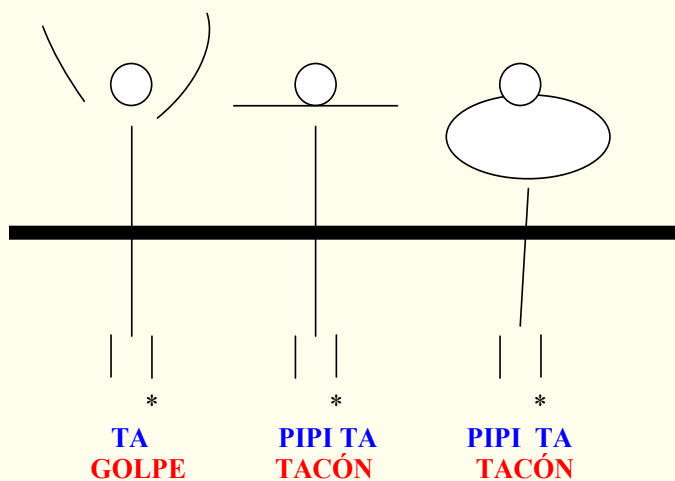


■ 4º COMPÁS:



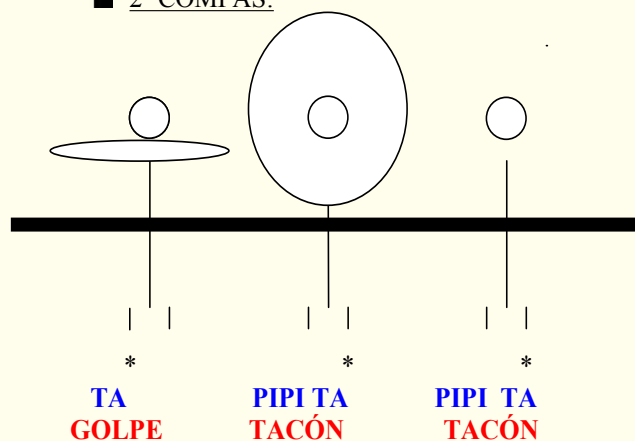
2ª SEMIFRASE:

■ 1^{ER} COMPÁS:

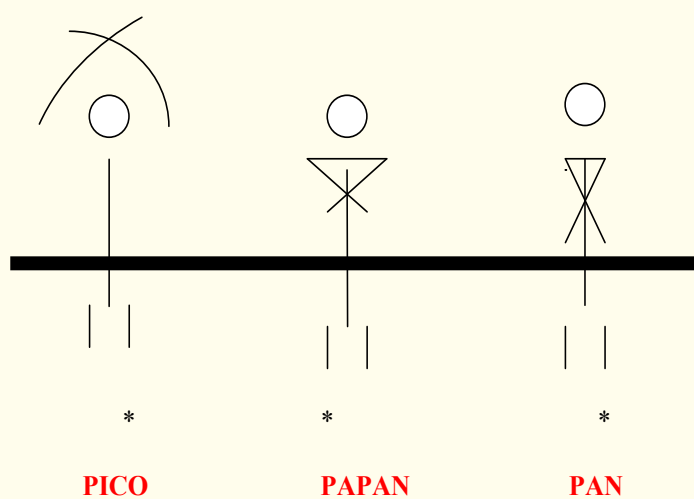




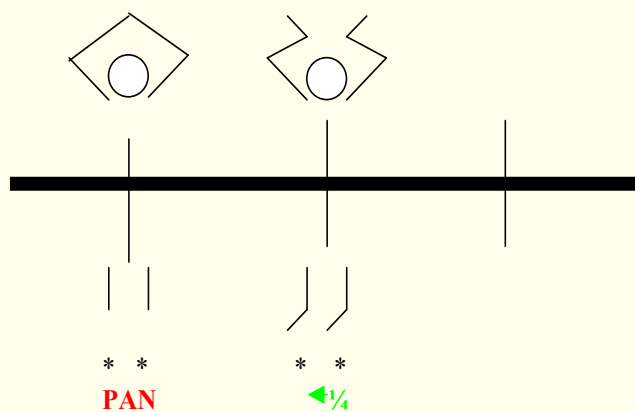
■ 2º COMPÁS:



■ 3^{ER} COMPÁS:



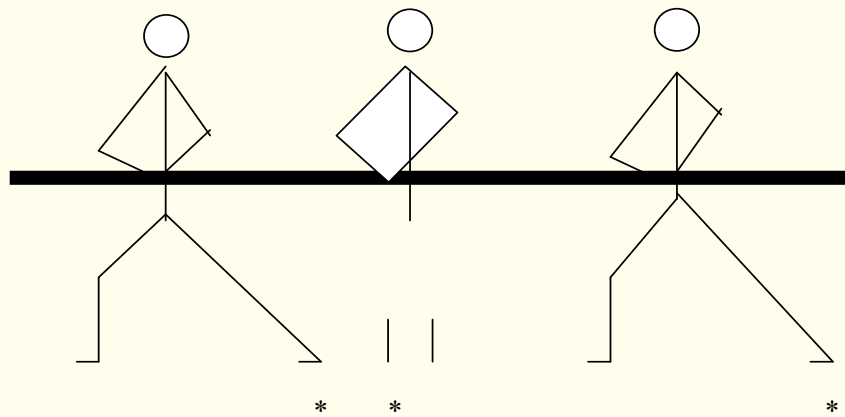
■ 4º COMPÁS:



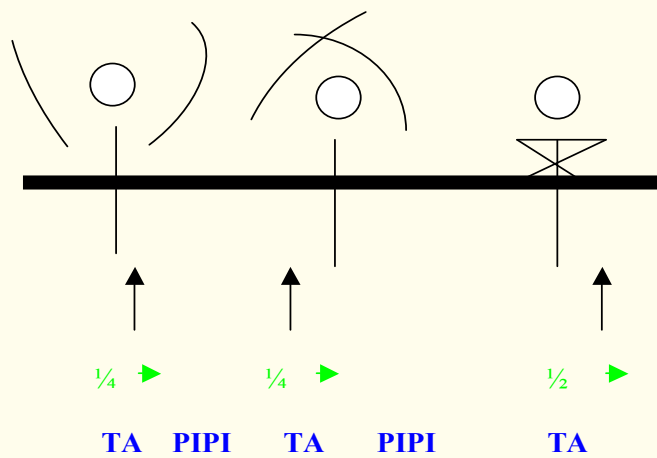
2ª FRASE

1ª SEMIFRASE:

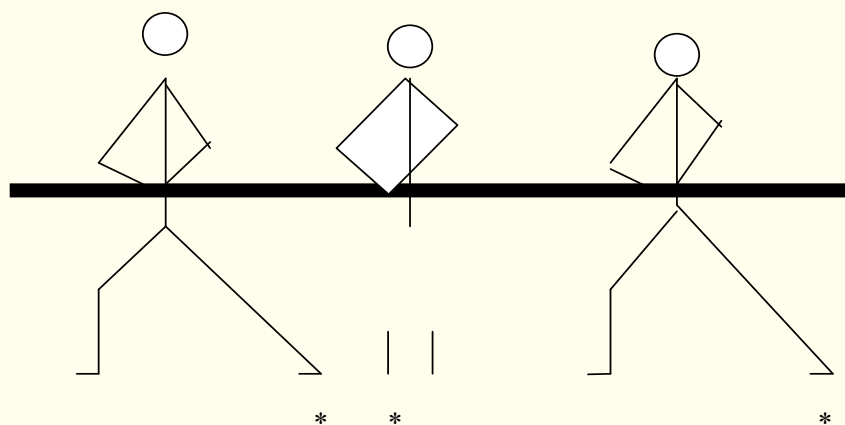
■ **1^{ER} COMPÁS:**



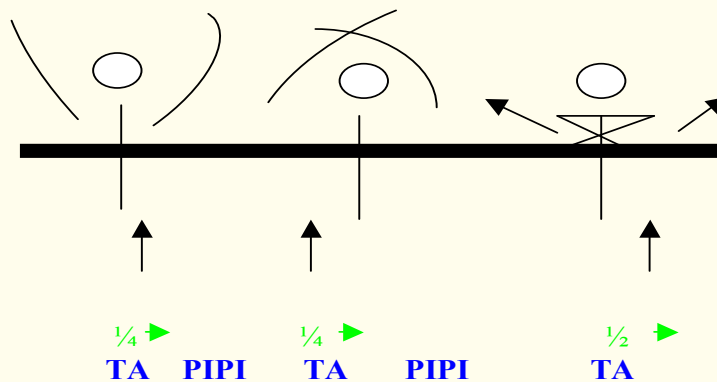
■ **2º COMPÁS:**



■ **3^{ER} COMPÁS:**

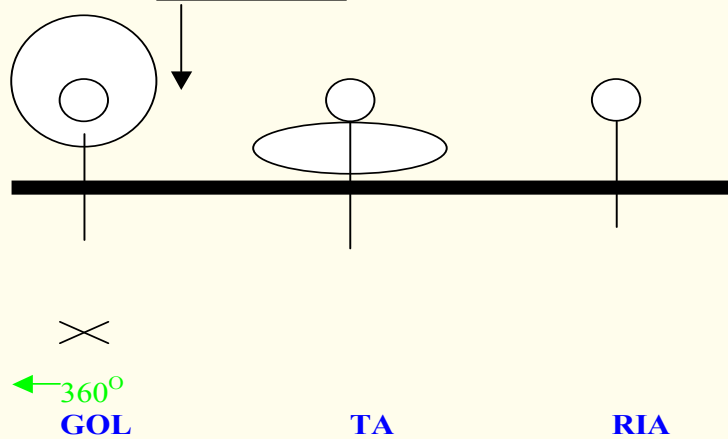


■ 4º COMPÁS:

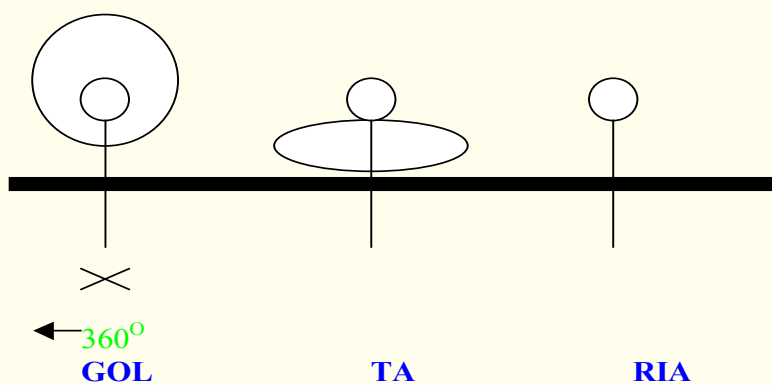


2ª SEMIFRASE:

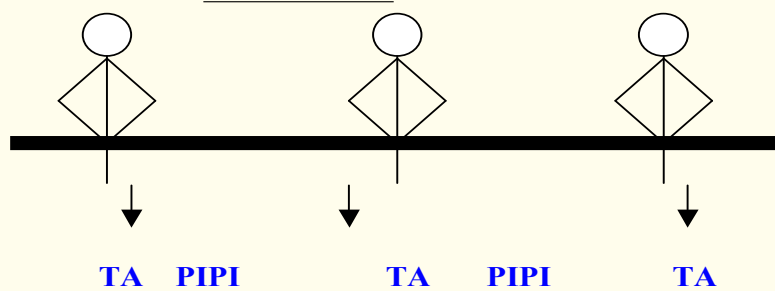
■ 1º COMPÁS:



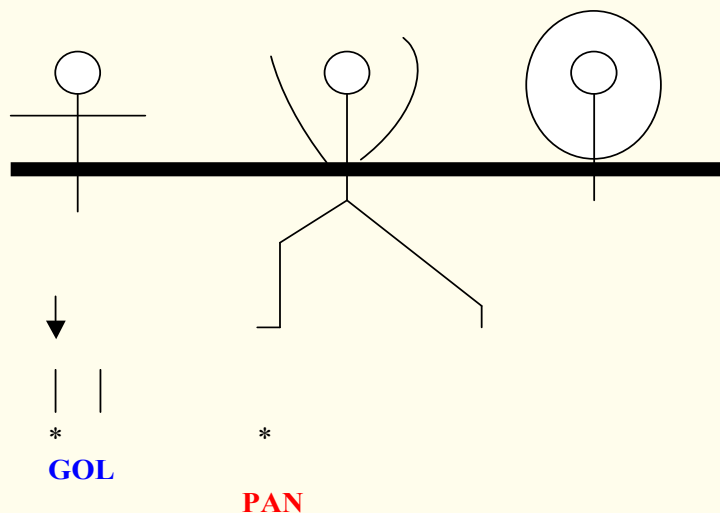
■ 2º COMPÁS:



■ 3º COMPÁS:



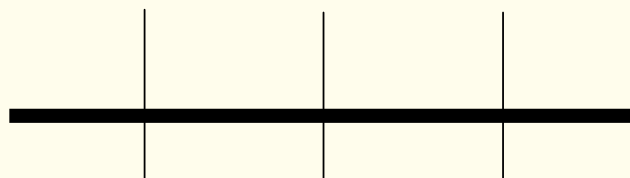
■ 4º COMPÁS:



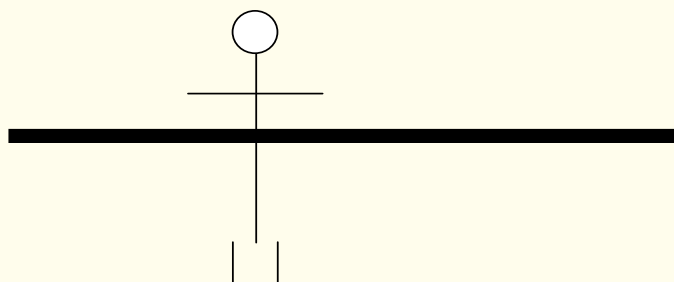
1ª FRASE + 2ª FRASE **2 VECES**

GUÍA PRÁCTICA:

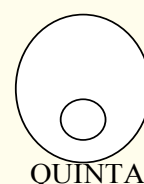
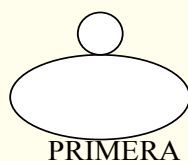
- La barra gruesa horizontal indica el compás y las barras finas que lo atraviesan señalan cada pulso del compás.



- En la parte superior de la barra se escriben los movimientos de los brazos y en la parte inferior los de las piernas y pies.



- Posiciones de brazos:

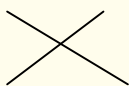


NOTA: El resto son movimientos característicos de la Danza Española.

■ Giros:

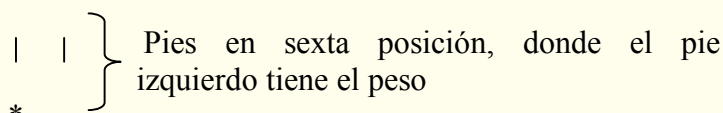


PIQUÉ



SOUTENÚ

- El asterisco indica cual de las dos piernas tiene el peso (*).
Ejemplo:



- La visión que obtenemos es la del bailarín situado delante de nosotros de espaldas (como el profesor delante de una clase), de tal forma que la pierna que está delante aparece en línea discontinua. Ejemplo en el tercer compás de la primera semifrase de la primera frase.
- Las flechas en color negro indican pasos hacia delante (si la flecha está orientada hacia arriba, en el ejemplo es un paso con pie izquierdo) y pasos hacia detrás (si la flecha está orientada hacia abajo, en el ejemplo es un paso con pierna derecha).



- Las letras en azul son el acompañamiento de las castañuelas en cada tiempo del compás, y las letras en color rojo son los zapateados (el asterisco indica el pie que realiza el zapateado).
- Las flechas coloreadas en verde y su cifra cercana, indican la cantidad de giro y el sentido donde realizarlo.

→ $\frac{1}{4}$ un cuarto de giro hacia la derecha.

