



8 DANZARATTE Mayo 2014

Revista especializada en danza

Conservatorio Superior de Danza de Málaga



DE BOLONIA A NINGUNA PARTE

María Dolores Moreno Bonilla
María Matilde Pérez García
María Jesús Barrios Peralbo

EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y LEGISLATIVA DE LOS
ESTUDIOS SUPERIORES DE DANZA EN ESPAÑA:
EL CASO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Gloria Bas Palmero

LA INTERPRETACIÓN EN LA DANZA

Cristina Moreno Bonilla

DANZA Y CINEMATOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA
OBRA DE WIM VANDEKEYBUS Y SU PELÍCULA
BLUSH

Virginia Ciruela Bernal

EL BAILE FLAMENCO DE ISABEL BAYÓN. PRE-
MIO NACIONAL DE DANZA 2013

Ana Rosa Perozo Limones

INFLUENCIAS DE LA ESCUELA DANESA EN LA
ESCUELA AMERICANA DE DANZA CLÁSICA

Elena María Blanque López

ISADORA DUNCAN Y SU DANZA

Marina Barrientos Báez

UNA PLATAFORMA MUY ESTABLE

Fernando Carrera Ramírez

LA ADSCRIPCIÓN DE LOS CENTROS DE ENSE-
ÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES
A UNA UNIVERSIDAD, [...]

Celestino Luna Manso

OPORTUNIDAD Y CONVENIENCIA DE INTEGRAR
LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD

Víctor Pliego de Andrés

XXXI FESTIVAL DE TEATRO DE MÁLAGA

Manuel Barrera Benítez

DANZARATTE

Edita:

Conservatorio Superior de Danza de Málaga
C/Cerrojo nº 5 29007 Málaga
Tf: 951 298 350
Email: danzaratte@gmail.com
ISSN 1886-0559

Consejo de redacción y edición:

María Jesús Barrios Peralbo
María Dolores Moreno Bonilla
María Matilde Pérez García

Consejo científico asesor:

Dra. Ana Castillo Bernal
Conservatorio Superior de Danza de Málaga/Universidad Europea de Madrid
Dra. María Jesús Barrios Peralbo
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
Dra. Carmen García Jara
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
Dr. Francisco Martínez González
Conservatorio Superior de Música de Málaga
Dña. María Dolores Moreno Bonilla
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
Dr. Joaquín No Sánchez
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
Dra. María Matilde Pérez García
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
Dr. Juanjo Prats Benavent
Conservatorio Superior de Danza de Valencia
Dra. Inmaculada Ruiz Ruiz
Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga
Dr. José Antonio Sedeño López
Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga

Colaboran:

María Dolores Moreno Bonilla, María Matilde Pérez García, María Jesús Barrios Peralbo,
Gloria Bas Palmero, Cristina Moreno Bonilla, Virginia Ciruela Bernal, Ana Rosa Perozo Li-
mones, Elena María Blanque López, Marina Barrientos Báez, Fernando Carrera Ramírez,
Celestino Luna Manso, Víctor Pliego de Andrés, Manuel Barrera Benítez

Maquetación y composición:

Marco Antonio Nieto Moreno

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



EDITORIAL



DIFUSIÓN



INVESTIGACIÓN



DOSSIER

DE BOLONIA A NINGUNA PARTE

La Declaración de Bolonia de 1999 y con ella, la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone para las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) una oportunidad única de verdadera inmersión en la educación superior española.

Actualmente existe en España una doble vía para las Enseñanzas Superiores: la Universitaria y la no Universitaria. En las no universitarias se encuentran ubicadas las EEAASS y entre ellas las Enseñanzas Superiores de Danza.

Este estatus de educación superior ya fue planteado para las EEAASS en la LOGSE. Sin embargo, aún no hemos alcanzado los parámetros de verdadera educación superior, por venir sufriendo desde hace muchos años una indefinición administrativa y unas deficiencias a todos los niveles (académico, administrativo, organizativo, profesional, de recursos...), debido a un desarrollo normativo no resuelto desde las diferentes Administraciones.

No obstante, con la llegada del EEES los centros y el profesorado de EEAASS se pusieron en marcha para cumplir los plazos y requerimientos establecidos y así poder situarse en esta ubicación de enseñanza superior. Es evidente, que debido a las condiciones anteriormente expuestas, la situación de partida para la adaptación a Bolonia de estas enseñanzas fue mucho más desfavorable que para las universidades españolas inmersas en el mismo proceso. A pesar de ello, la mayoría de los centros de EEAASS adaptaron sus planes de estudio al dictamen de Bolonia y los profesores comenzaron a prepararse para esta inmersión mediante la realización de doctorados, diseño y realización de programas de investigación, otorgando mayor protagonismo a las tutorías, impartiendo másters, etc. Un ejemplo de ello, es que actualmente los centros de EEAASS cuentan en sus claustros con un gran número de profesores doctores y otros muchos en vía de obtener el grado de doctor.

Una reciente sentencia del Tribunal Supremo que anula la denominación de Grado, para las EEAASS, pone de relieve las carencias de estas enseñanzas y deja en una delicada situación a tres promociones de alumnado que iniciaron sus estudios como Graduados en Danza y lo finalizarán como Titulados Superiores en Danza. Esta titulación tiene grandes dificultades de homologación en Europa y discrimina a nuestros estudiantes frente al alumnado universitario, pues limita sus oportunidades de movilidad, tanto en su periodo estudiantil como en el desarrollo de su profesión.

Esta situación por la que atraviesan las Enseñanzas Artísticas Superiores, pone en riesgo la supervivencia de estos prestigiosos centros públicos.

Desde el Conservatorio Superior de Danza, así como desde muchos centros Superiores, asociaciones de alumnos y padres y sindicatos, se solicita a las distintas Administraciones (estatal y autonómica)

que colaboren para solucionar la actual problemática. Se defiende no mantener la dualidad “enseñanza superiores universitarias y enseñanzas superiores no universitarias” y se propone la adscripción y posterior integración de la Danza, la Música y el Arte Dramático (así como la Conservación y Restauración de Bienes Culturales y en un futuro, Diseño) en la Universidad. Todas las enseñanzas superiores deben estar en la Universidad incluidas las Enseñanzas Artísticas Superiores, como ocurre, por ejemplo, con Bellas Artes. La propuesta común es la adscripción, de aquellos centros que lo soliciten, como paso previo a la integración de las EEAASS a la Universidad, porque consideramos que esta inclusión permite:

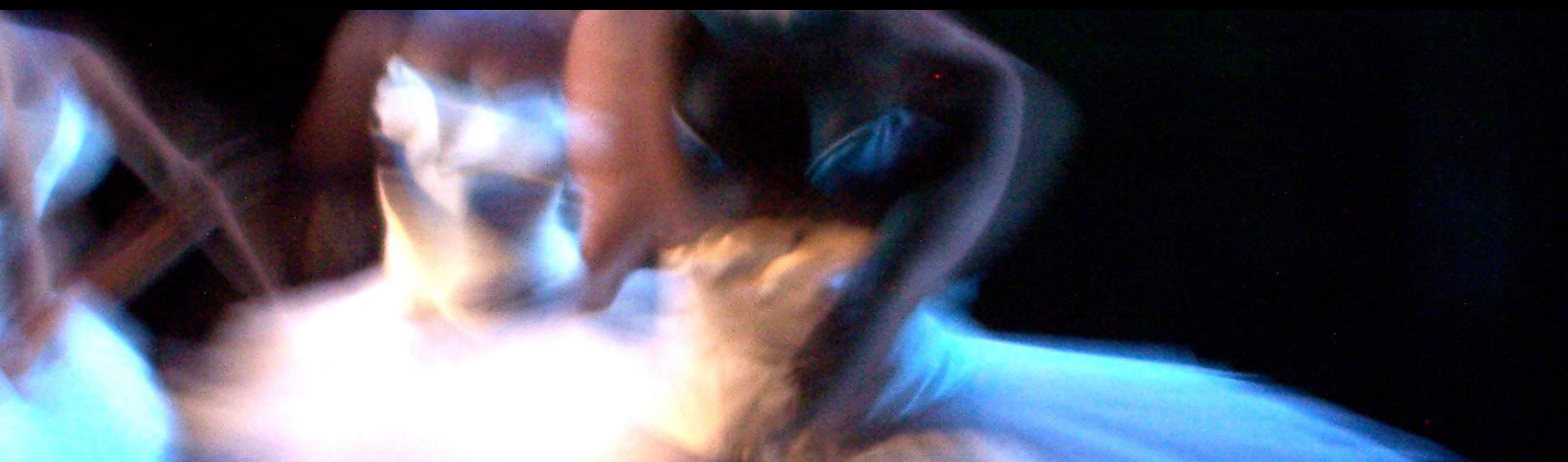
- Que estos estudios adquieran el rango académico que le corresponde y conduzcan a la obtención de títulos de Grado. Esto permitiría desarrollar Doctorados artísticos y master universitarios (circunstancia que actualmente no es posible).
- Los alumnos obtendrían la condición de universitarios y así podrían acceder a todas las becas (hasta diez más) y demás recursos (bibliotecas, comedores, residencias, instalaciones deportivas...) que ofrecen las universidades andaluzas.
- El profesorado podría desarrollar una actividad artística e investigadora amparado en una adecuada normativa (aspecto que actualmente no puede realizar).

La Revista Danzaratte, como publicación del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, se hace eco también de esta grave situación y dedica en el presente número un dossier a la integración de las EEAASS en la Universidad, donde destacadas personalidades del ámbito de las EEAASS a nivel nacional, describen la situación bisagra en la que nos encontramos y establecen las claves para la integración de las EEAASS en la universidad española.

En toda Europa, salvo España e Italia, las Enseñanzas Artísticas Superiores están adscritas o integradas en la Universidad. La danza, el teatro, la música, la conservación y restauración y el diseño en España merecen ser universitarias y la integración en la Universidad es el camino para hacer un verdadero viaje hacia Bolonia y salir del territorio “ninguna parte”.

María Dolores Moreno Bonilla*
María Matilde Pérez García*
María Jesús Barrios Peralbo*

*Conservatorio Superior de Danza de Málaga



**EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y LEGISLATIVA DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE DANZA EN
ESPAÑA: EL CASO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**

HISTORICAL AND LEGISLATIVE ADVANCED STUDIES OF DANCE IN SPAIN: THE CASE OF VALENCIA COMMUNITY

Gloria Bas Palmero
Conservatorio Superior de Danza de Valencia (ISEACV)

RESUMEN

Nuestro objetivo será mostrar la evolución histórica y legislativa de los Estudios Superiores de Danza en España, prestando una especial atención al caso de la Comunidad Valenciana. Los antecedentes del Conservatorio de Danza van unidos a los de la Escuela de Arte Dramático y vinculados al Conservatorio de Música. En particular, las primeras enseñanzas de Danza en Valencia tuvieron lugar en dicho Conservatorio en 1937. Con el Decreto de 1952, se estableció la separación de los estudios de Música de los de Declamación y Baile, constituyéndose, en 1982, las Escuelas de Arte Dramático y Danza. Así pues, la sección de Danza siguió unida a Arte Dramático, hasta que en 1993, se creó el Conservatorio de Danza. Llegamos así al Decreto de 2003, que aprueba la creación del Conservatorio Superior de Danza de Valencia, así como la puesta en funcionamiento del Conservatorio Superior de Danza de Alicante, por desglose del Conservatorio de Música de esta misma ciudad, lo que permitió la implantación del Grado Superior de Danza en el año 2002. Finalmente, en 2006, la L.O.E. separó los estudios enseñanza secundaria y los estudios superiores. La L.O.E. también posibilitó la integración de estas enseñanzas en el I.S.E.A.C.V. y su desarrollo (RD 1614/2009, por el que se estableció la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores) permitió la plena integración en el Espacio Europeo de Educación Superior de las Enseñanzas Superiores de Danza, iniciándose durante el curso 2010-11, la impartición de los estudios de Grado en Danza en la Comunidad Valenciana.

PALABRAS CLAVE: Danza, Enseñanzas Artísticas, evolución histórica y legislativa, EEES.

ABSTRAC

The present research has a main objective which is to portray the historical and legislative evolution of the Senior Dance Studies in Spain, paying special attention to the case of the Valencia Community. The history of the Conservatory of Dance is attached to the School of Drama and linked to the Conservatory of Music. The first lessons of Dance in Valencia took place in 1937. With the Decree of 1952, a separation between the studies of Music and the studies of Dance and Declamation was established, becoming, in 1982, the School of Drama and Dance. With this division, the section of Dance is still attached to the Drama Art until 1993, when the Conservatory of Dance is created. As a result of this, we come to the Decree of 2003, where the Dance Conservatory of Valencia as a proper institution is founded, as well as the commissioning of the Dance Conservatory of Alicante due to the breakdown of the Conservatory of Music of that city. This allowed the introduction of the Superior Dance Degree in 2002. Finally, in 2006, the L.O.E. separates the secondary education and the higher education. The L.O.E. also enables the integration of these teachings in the ISEACV. The development of this law by the RD 1614/2009, for the establishment of the management of artistic education, allows full integration into the European Higher Education Area for the Degree in Dance. During the 2010-11 academic year, the delivery of the Degree in Dance in the Valencia region began.

KEYWORDS: Dance, art education, historical and legislative advanced, EHEA.

INTRODUCCIÓN

Las Enseñanzas de Danza unidas al paquete de las enseñanzas artísticas, han tenido un trato marginal a lo largo de la historia de la educación en España. La razón de esta situación es compleja y tiene su origen en motivos históricos ligados a la comprensión social y cultural que de ellas se ha tenido en diferentes periodos.

La comprensión social del artista y el tratamiento que históricamente han recibido los “artistas” por la normativa establecida en el sistema educativo español, han condicionado la evolución y desarrollo de las enseñanzas artísticas. Hasta bien entrado el siglo XX, las enseñanzas artísticas superiores no se incluyeron en el sistema educativo español. Contrariamente, el escenario fue el de la reiterada y pertinaz negación de la consideración de estos estudios como superiores. Únicamente en la década de los 70 las autoridades político-educativas asumieron parte de las reivindicaciones de los artistas plásticos y transformaron en universitarios los estudios de grado superior de Bellas Artes. Sin embargo, el resto de los estudios artísticos, entre ellos Danza, por diversos problemas relacionados con su organización y la naturaleza de sus estudios y profesorado, quedaron al margen de este proceso de transformación.

La integración en el Espacio Europeo de Educación Superior supone una oportunidad histórica para los estudios de danza, a la vez que un gran desafío, que requiere un desarrollo legislativo, su puesta en práctica por la administración que debe dotar de la adecuada organización y recursos, un gran esfuerzo de adaptación por parte de los conservatorios y profesores de Danza, y del necesario reconocimiento social de los estudios de Danza como superiores. Este reto ha sido abordado de manera distinta en cada Autonomía, destacan los esfuerzos legislativos, administrativos, de los conservatorios y el profesorado de la Comunidad Valenciana, consiguiendo que en el curso 2010-11 se iniciara la implantación de los estudios de Grado en Danza en la Comunidad Valenciana, y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

DESARROLLO

Partiendo de una revisión bibliográfica, documental y legislativa, en busca de la comprensión

e interpretación de los textos escritos, documentos y entrevistas personales se extraen los datos que reflejan la evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de danza.

La presente investigación se encuadra en el paradigma cualitativo o interpretativo. El paradigma interpretativo se caracteriza por una mayor preocupación por el individuo, por entender el mundo subjetivo de la experiencia humana (Gore, 1994).

Los antecedentes del Conservatorio de Danza y de la Escuela Superior de Arte Dramático, están vinculados al Conservatorio de Música de Valencia. Las primeras enseñanzas de Danza en Valencia nacieron en él, a través de la incorporación de la asignatura de Danza de Salón, impartida por D^a Amelia de Lamo Espinosa, en 1937 (Rodríguez, 2009).

En el Real Decreto de 1942, que comenzaba estableciendo una distinción y regulación de los diferentes conservatorios existentes en España, el Conservatorio de Música y Declamación queda reconocido como profesional.

Aunque en el Decreto de 11 de Marzo de 1952 se establecía la separación de los estudios de Música de los Declamación y Baile, constituyéndose las Escuelas de Arte Dramático, esta separación no se llevó a cabo en Valencia, donde Arte Dramático seguirá siendo una Sección del Conservatorio de Música, hasta principios de los años 80 (Herreras y Molero, 2005).

Con la aprobación de la Constitución española el 27 de diciembre de 1978, se inicia la evolución legislativa de los estudios superiores. En su Artículo 27 se reconoce la libertad de enseñanza y se obliga a los poderes públicos a gestionar y crear centros docentes. A su vez, en su Artículo 148 se regulan las competencias de las comunidades autónomas para la creación de museos, bibliotecas y conservatorios de música.

En 1982 desaparece el departamento de Arte Dramático del Conservatorio de Música, y se crea la escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia. Con esta separación, la sección de Danza sigue unida a Arte Dramático (Herreras y Molero, 2005).

Con la publicación del Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, se reguló el traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de

Educación. Desde ese momento, las funciones que ostentaba el Estado se transfirieron a la Comunidad Valenciana, tanto las de régimen ordinario como las de régimen especial. Con la Ley Orgánica de la Reforma Universitaria, 11/1983 de 25 de agosto, los Estudios Superiores del Conservatorio deberían haber formado parte de la universidad, ya que en su Artículo 1 queda reflejado que “el servicio público de la educación superior corresponde a la universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación”.

En el artículo 21 del Real Decreto 389/1992 se estableció que los centros superiores de Danza impartirían únicamente las enseñanzas de Danza correspondientes al Grado Superior, por lo que era necesaria la creación de centros superiores utilizando la fórmula de desglose del centro existente.

En el Decreto 241/1993 se creó el Conservatorio de Danza de Valencia por desdoblamiento de la Escuela Superior de Arte Dramático.

La orden del 8 de septiembre de 1986 separó el Conservatorio Superior de Música y la Escuela de Danza de Alicante.

La creación de los Estudios Superiores se debe a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Sin embargo, su implantación fue muy posterior. El primer calendario de dicha implantación, aprobado por Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, y modificado por Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, disponía la introducción de los Estudios Superiores para el curso 2001/2002, una vez llevada a cabo la transferencia de las competencias de Educación a las diferentes Comunidades Autónomas.

A partir de estas bases, la Comunidad Valenciana desarrolló los currículos de estas enseñanzas, atendiendo a los contenidos mínimos de los estudios definidos por el Estado.

Con la aprobación del Decreto 127/2003 se creó, por desglose del Conservatorio Óscar Esplá de Alicante, el Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

Paralelamente, con el Decreto 128/2003 se creó también por desglose del Conservatorio de Danza de Valencia, el Conservatorio Superior de Danza de Valencia, implantándose en el curso 2002/03 el grado superior de Danza.

La L.O.E. 2/2006, de 3 de mayo, da un tratamiento renovado a la organización de estos estudios, deslindando los Estudios Superiores de Danza de la Enseñanza Secundaria y creando, en algunos aspectos, la posibilidad de un paralelismo en la organización de estos estudios con la ordenación existente en el sistema universitario.

Sin embargo, la puesta en marcha académica de estos estudios no ha llevado aparejada una adecuada implantación en cuanto a su organización y a su estructura. El funcionamiento y reglamentación ha seguido ligado al de la Enseñanza Secundaria, estableciéndose tan solo una serie de cambios mínimos a través de una única orden de funcionamiento que se limita a establecer una carga lectiva ligeramente menor para los profesores que imparten estas enseñanzas. Así pues, los primeros pasos de estos Estudios Superiores pudieron ser realizados gracias al voluntarismo del profesorado y de los equipos directivos que llevan a cabo el trabajo sin la organización e infraestructura adecuadas (Pérez y Sicilia, 2011).

En marzo de 2007 el Estado creó y reguló el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y en junio se realizó el nombramiento de los miembros del Consejo. Este Consejo Superior es un órgano consultivo y de participación en estas enseñanzas. Este órgano es a las enseñanzas artísticas lo que el Consejo de Coordinación Universitaria es para la enseñanza universitaria o lo que el Consejo Escolar del Estado es para el resto de las enseñanzas.

La Comunidad Valenciana aprovechando el marco que la Ley Orgánica de Educación abre para las enseñanzas artísticas, decide legislarlas creando, para su gestión, una entidad autónoma: el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, aprobado en la Ley 8/2007, de 2 de marzo de la Generalitat.

Con la publicación, el 17 de junio de 2009, del Decreto 82/2009 por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, el Conservatorio Superior de Danza de Valencia y de Alicante, pasan a integrarse dentro del I.S.E.A.C.V.

En octubre de 2009, se promulga el Real Decreto 1614/2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la L.O.E., que otorga la titulación

de grado y máster a los Estudios Superiores de Danza. Este paso es fundamental, ya que supone incorporar estas enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, conforme a los compromisos del Acuerdo de Bolonia de 1999. Incorpora las enseñanzas artísticas al sistema europeo de reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos ECTS (European Credit Transfer System). El Real Decreto 1614/2009 contempla y regula la expedición del suplemento europeo al título, un documento que facilita la movilidad de los estudiantes y que contiene la información unificada y personalizada para cada titulado sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos y el nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior (Pérez y Sicilia, 2011).

El Ministerio de Educación ya ha continuado el desarrollo normativo con la publicación por un lado del Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo de ordenación del grado de Danza y de los correspondientes Reales Decretos de cada una de las enseñanzas artísticas. Así como la publicación del RD 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas.

En la Comunidad Valenciana se ha continuado el desarrollo normativo. Por un lado se ha aprobado el Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de Graduado o Graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Y por otro se publica el Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se regula el reconocimiento y la transferencia de créditos para las enseñanzas artísticas superiores. Instrumento legislativo necesario para la desarrollar en la práctica la incorporación de las enseñanzas artísticas al sistema europeo de reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos ECTS (European Credit Transfer System). Los créditos europeos ofrecen, asimismo, los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, agilizando el reconocimiento de los estudios cursados y la movilidad nacional e internacional de los estudiantes (Pérez y Sicilia, 2011).

En el curso 2010-11 se inició la implantación de los estudios de Grado en Danza en la

Comunidad Valenciana. Actualmente se imparten en los Conservatorios Superiores de Danza de Valencia y de Alicante en las especialidades de Pedagogía de la danza y de Coreografía y técnicas de interpretación.

Los Estudios de Danza se cursan en tres grados: el Grado Elemental, con una duración de cuatro años; el Grado Medio, que abarca seis años en tres ciclos y que otorga una titulación profesional; y el Grado Superior con una duración de cuatro años que otorga el título oficial de Graduado en Danza dentro del EEES.

Destacar que las novedades legislativas relativas a las EE.AA. detalladas anteriormente representan un fuerte impulso y un espaldarazo definitivo a su futura ordenación dentro de la enseñanza superior. Su naturaleza y características deberán acomodarse al Espacio Europeo de Educación Superior, en pie de igualdad con el resto de las enseñanzas superiores que constituyen el ámbito de la educación superior en España.

A pesar de estos avances, la estructura, el estatus jurídico-administrativo, y la organización y funcionamiento de los conservatorios superiores de danza, ha seguido respondiendo a una configuración derivada de los centros de educación secundaria, lo que representa importantes limitaciones para ajustar el modelo de enseñanza artística superior en los ámbitos docentes responsables de su impartición (Pérez y Sicilia, 2011).

En este contexto han surgido distintas iniciativas administrativas con la finalidad de superar esta contradicción sistémica. Diversas Comunidades Autónomas han desarrollado leyes territoriales novedosas, como es el caso de la Comunidad Valenciana.

La transformación de las enseñanzas artísticas viene cargada de lastres históricos y legislativos. El desarrollo del I.S.E.A.C.V. viene condicionado por el marco legal en el que se inserta: por un lado, el Gobierno tiene competencias en currículos o niveles de formación del profesorado; y por otro, la Consellería de Educación, de la que el Instituto forma parte, mantiene diversas competencias, como por ejemplo, las relacionadas con la evaluación y la inspección.

El marco es flexible, ya que posibilita una serie de acciones que pueden mejorar sustancialmente

la calidad de las enseñanzas, acciones que definen de manera característica los estudios universitarios. Se trata de aprovechar las posibilidades del sistema para configurar una forma de ser independiente que se adapte a la idiosincrasia y necesidades de las disciplinas que la constituyen. La L.O.E establece que las Comunidades Autónomas y las universidades convengan fórmulas de colaboración para estos estudios (art. 58.1), generen convenios para la organización de estudios de doctorado (art. 58.5) e insta a la creación de programas de investigación (art. 58.6).

Al mismo tiempo sería interesante la interrelación de las propias EE.AA., ya que Música, Arte Dramático, Cerámica, Danza, Artes Plásticas y Diseño han vivido en un mismo espacio y compartiendo una similar realidad de espaldas las unas a las otras. La posible cooperación puede enriquecer sustancialmente el bagaje de profesores y alumnos en un momento en el que el mundo del arte apuesta por la fusión y la globalización.

Desde esta perspectiva, nos encontramos con cuestiones fundamentales pendientes de resolución como la fórmula de contratación del profesorado. La Ley Orgánica de Educación estipula que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá incluir exigencias adicionales para el profesorado que vaya a impartir las EE.AA., derivadas de la condición de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior (art. 96). Como caso particular hay que destacar que la Ley Orgánica de Educación determina que serán los catedráticos de música los que impartan las Enseñanzas Superiores de Música. La inexistencia de suficientes catedráticos, en el caso de música, y la indefinición, en el caso del resto de las enseñanzas, ha hecho que se creen diferentes modelos en la contratación del profesorado. Así, en la Comunidad de Madrid se han realizado concursos de méritos para ocupar las plazas de los Estudios Superiores de Diseño; en la Comunidad de Murcia se realizan pruebas anuales para la ocupación de forma interina de plazas de catedráticos de música; y en la Comunidad Valenciana, a excepción de música, se han ocupado los puestos de los Estudios Superiores por el mismo profesorado que imparte las enseñanzas profesionales, para lo cual se ha recurrido a la concesión de las comisiones de servicios que resultaran necesarias.

El I.S.E.A.C.V. es, por tanto, una experiencia pionera en España que se suma a distintas

iniciativas similares que se están desarrollando en Austria, Alemania, Holanda, Gran Bretaña y Suiza, todas ellas orientadas a la constitución de lo que se ha dado en llamar las universidades de la Artes, que en algunos casos funcionan formando parte de universidades generalistas y que en muchas ocasiones funcionan de manera independiente y aislada de las universidades.

Muy recientemente, el Ministro de Educación Jose Ignacio Wert, en preparación de una nueva ley de Educación (LOMCE), ha promovido un encuentro entre su Ministerio, ACESEA, Decanos de Bellas Artes y representantes de la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario. En esta reunión, que ha tenido lugar el 20 de septiembre de 2012, el Ministro ha manifestado su interés por “compartir una reflexión sobre las enseñanzas artísticas” y ha informado de que las Universidades estarían abiertas a integrar a los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, en un proceso que su Ministerio podría “animar”.

Sin embargo, los distintos participantes mostraron posturas encontradas:

- Los Representantes de la Plataforma pidieron al Ministro que apoyara y facilitara el proceso de integración en el sistema universitario de las Enseñanzas Artísticas Superiores.

- Los Representantes de ACESEA consideraron “irrenunciable la restitución del título de GRADO”. Anunciando que estaban abiertos a distintas alternativas, “sin excluir ninguna”, pero mostraron sus temores ante una posible incorporación a la universidad “sin más”.

- Los Decanos de Bellas Artes señalaron que sólo pueden llamarse GRADO los estudios universitarios. Consideraron que no es cuestión de terminología sino de marco, de garantías y de claridad: las enseñanzas superiores que coincidan con las universitarias deben estar en la universidad, y las que quieran ser distintas deberán diferenciarse buscando otros caminos.

A lo que el Ministro ha respondido, en el debate del Anteproyecto de la LOMCE, con la propuesta de constitución un Grupo de Trabajo y enfatizando que estamos en “un momento muy oportuno para buscar el acuerdo”.

RESULTADOS/DISCUSIÓN

Llegamos al final de nuestro trabajo y es el momento de recapitular y extraer conclusiones de

nuestra labor de investigación.

Con relación al estudio de los antecedentes de la ordenación de las EE.AA. en España, podemos concluir que estas enseñanzas han ocupado un lugar secundario, ya que las EE.AA. han constituido históricamente “un cuerpo extraño” para nuestro sistema educativo, dado que casi siempre desempeñaron un lugar periférico y marginal, sin obtener, hasta fechas bien recientes, un reconocimiento superior, lo que contrasta hasta el absurdo con su posición social, cultural e incluso económica.

Con relación al estudio de los problemas habidos en la transformación de estas enseñanzas, podemos concluir que dichos problemas han existido y han consistido fundamentalmente en que las reformas realizadas nunca han tenido el calado suficiente para otorgarles rango superior ni para equiparar de forma integral y definitiva las EE.AA. al resto de enseñanzas universitarias. Es decir, cada reforma acercaba las EE.AA. un poco más a su reconocimiento definitivo como enseñanzas de primer nivel, pero su parcialidad y falta de coordinación sólo favorecía a unos pocos, dejando a la gran mayoría de los artistas afectados esperando su turno y padeciendo un sistema inconexo y confuso.

Y por último, al valorar en qué medida el desarrollo legislativo habido ha contribuido a sacar de la marginación a las enseñanzas artísticas, todavía no podemos obtener conclusiones definitivas, ya que estamos en un momento de transición entre el sistema educativo definido para las EE.AA. a principios de los años 1990 por la L.O.G.S.E. y el nuevo sistema educativo definido por la L.O.E. como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Ministerio de Educación inicio su desarrollo normativo con la publicación del Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo de ordenación del grado de Danza y de los correspondientes Reales Decretos de cada una de las enseñanzas artísticas.

Respecto a la Comunidad Valenciana, el proceso está mucho más avanzado, y aunque se ha iniciado tanto su desarrollo legislativo como su aplicación práctica, estos procesos no se han completado. La creación del I.S.E.A.C.V., para desarrollar en régimen de autonomía, el conjunto de competencias de las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como para promover la adaptación de los

agentes educativos a los actuales retos de la enseñanza, supone un gran avance en la clarificación de la situación de los Estudios Superiores de Danza en nuestra Comunidad.

La entrada en vigor del Real Decreto 1614/2009, redactado con arreglo a las recomendaciones del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, marcaba el comienzo de una nueva andadura en las Enseñanzas Artísticas Superiores, pues les autorizaba la expedición de títulos de grado y máster a todos los efectos.

No obstante, la Sentencia de Tribunal Supremo de 13 de enero de 2012 ha estimado de forma parcial la impugnación que la Universidad de Granada hizo del RD 1614/2009, retirando la denominación de Grado a las Enseñanzas Artísticas Superiores, a la vez que calificando como correcta la “situación de los títulos de las enseñanzas artísticas superiores en el espacio común europeo de educación superior”. El Tribunal Supremo ha dejado claro que es un problema formal de denominaciones, por no existir una diferenciación entre los términos “Grado de Enseñanzas Artísticas” y “Grado de la Universidad”.

Por tanto, la sentencia del Tribunal Supremo ha roto la culminación del reconocimiento social de las EEAASS, con evidentes repercusiones sobre su percepción social, y ha creado mayor confusión si cabe, ya que, en Europa la nomenclatura para las enseñanzas superiores solo es de grado o de postgrado, con independencia de que sean universitarias o no universitarias. Por ejemplo, es paradójico que la traducción al inglés de la mencionada STS proponga “Higher Degree in *Dance* equivalent in all respects to Degree (in *Dance*)”.

Podemos concluir haciendo referencia al momento actual, marcado por la propuesta del Ministro José Ignacio Wert para que se produzca un diálogo entre los distintos agentes afectados, manifestando su interés por “compartir una reflexión sobre las enseñanzas artísticas” e informando que las Universidades están abiertas a integrar los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, proceso que su Ministerio podría “animar”.

REFERENCIAS

Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (2005). *Las enseñanzas*

artísticas ante la Ley Orgánica de Educación. Madrid: Artediez.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Fontestad, A. (2006). *El Conservatorio de Música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.

Gómez Linares, A. (2000). La danza, enseñanza básica del currículo en el sistema educativo español. Murcia: *I Jornadas de Danza e Investigación*, Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza.

Gore, G. (1994). Traditional dance in West Africa. En Adshead-Lansdale, J. y Layson, J. (1994). *Dance History, an introduction*. London: Routledge. Págs.59-80.

Herreras, E. y Molero, R. (2005). *Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia. 25 años de renovación teatral*. Valencia: Ediciones Generales de la Construcción y Escola Superior d'Art Dramàtic de València.

Pérez, M.M. y Sicilia, A. (2011). El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society, & Education*. Vol.3, Nº2, pp. 133-145.

Rodríguez, E. (2009). Entrevista personal a D^a Ernestina Rodríguez, Directora y Catedrática del Conservatorio Superior de Danza de Valencia.

Ministerio de Educación (2012). ACTA de la Reunión entre el Ministerio de Educación, ACESEA, Decanos de Bellas Artes, y representantes de la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario. Madrid, 20 de septiembre 2012.

Legislación

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (L.O.U.).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las enseñanzas artísticas superiores en Aragón (B.O.A. 24/03/03).

Ley 4/2007, de 9 de febrero, de la Generalitat, de Coordinación del Sistema Universitario Valenciano

[2007/1869] (G.O.G.V. de 13/2/2007).

Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana [2007/3144]. (G.O.G.V. de 29/1/2007).

Real Decreto 754/1992, de 26 de junio (B.O.E. 25 de julio). Currículo Arte Dramático.

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (B.O.E. 6 de junio). Currículo Música.

Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre (B.O.E. 29 de septiembre). Currículo Danza.

Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (B.O.E. 4/04/2007).

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan los contenidos básicos de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.

Decreto 241/1993, de 7 de diciembre, del Gobierno Valenciano, por el que se crea el Conservatorio de Danza de Valencia por desdoblamiento de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia.

Decreto 128/2002, de 30 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas superiores de Danza y se regula el acceso a dichas enseñanzas.

Decreto 127/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Alicante.

Decreto 128/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Valencia.

Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de Graduado o Graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Orden ECI/1687/2007, de 4 de junio por la que se nombran los Consejeros del Consejo Superior de

Enseñanzas Artísticas.

Resolución del 11 de septiembre de 2007 del Presidente del Gobierno Valenciano por el que se nombran determinados miembros del mencionado Consejo [2007/1407] (G.O.G.V. de 18/9/2007).

Jurisprudencia

SENTENCIA del Tribunal Supremo de 13 de enero 2012. Sala de lo Contencioso-Administrativo.
(B.O.E. 6 de marzo).



LA INTERPRETACIÓN EN LA DANZA

¿Es necesario comunicar una emoción al danzar para crear una obra de arte? o ¿sólo ejecutando determinadas técnicas creamos arte al bailar?

DANCE INTERPRETATION

In order to create a work of art would it be necessary to communicate an emotion through dance? Or could you simply execute certain techniques to create the art of dance?

*Cristina Moreno Bonilla
Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga*

RESUMEN

La interpretación en la danza invita a la reflexión, para que el lector se sumerja en dos metodologías diferentes de trabajo para llegar al mismo punto: la creación de una obra de arte. Por un lado, podemos generar danza a través de movimientos virtuosos sin una pulsión emocional o por el contrario mediante las emociones llegar a crear danza como objeto de arte, ¿cuál es la correcta?...ambas opciones se retroalimentan y es el creador el que toma la decisión última, aunque el receptor de ese artefacto artístico también tiene mucho que decir al respecto.

PALABRAS CLAVE: Interpretación, danza, emoción, obra de arte.

ABSTRAC

Interpretation in dance invites reflection, so that the viewer can be immersed in two different methods of work to get to the same end result: the creation of a work of art. On the one hand we can convey dance through virtuous movements without an emotional instinct, or conversely through using those emotions to arrive at the creation of dance as an object of art – which is correct? Both methods work together and it is the creator who makes the final decision, even if the viewer of this artistic vision also has an opinion on it.

KEYWORDS: Interpretation, dance, emotion, a work of art.

En sus acepciones principales interpretar significa aclarar el sentido de algo, especialmente de un texto, obra artística, gesto, etc. En definitiva, buscarle a algo un significado. En una de las últimas consideraciones que aparecen en la RAE podemos incluso acotar el significado al tema tratado en cuestión:

*“Ejecutar un baile con propósito artístico y siguiendo pautas coreográficas (...)”*¹

Aclara con *propósito artístico*, pero en ningún momento se decanta por una pieza danzada ejecutada con o sin emoción. Sin embargo, la connotación que conlleva el concepto intérprete es diferente, puesto que además de ser la persona que interpreta una obra artística, es en sentido figurativo cualquier cosa que dé a conocer pasiones y sentimientos del alma.

Según lo expuesto anteriormente, parece fácil responder a la pregunta, sin embargo, es necesario hacer una reflexión más profunda sobre el tema, a tenor de lo que ha acontecido en el mundo de la danza en el convulso siglo XX. Esencialmente por ser este siglo uno de los más prolíficos en este ámbito, y centrándonos en la danza clásica y la contemporánea donde se ha producido su mayor evolución histórica, precisamente por esta búsqueda por parte de los coreógrafos de reinventar un lenguaje nuevo en su afán de seguir ofreciendo una forma de arte con la que poder expresarse.

Los coreógrafos y bailarines han investigado la fórmula para que el lenguaje de la danza no quedara obsoleto y siguiese representando las necesidades de una sociedad cambiante como la del pasado siglo. Así, ha llegado una generación de artistas que han creado productos de arte a través de la danza con diferentes concepciones sobre la interpretación en la misma.

Por un lado, artistas de la talla de Merce Cunningham² o George Balanchine³, han negado la exaltación de la emoción como mecanismo de interpretación y creación de la obra artística danzada,

1 DRAE Diccionario de la Real academia Española. (2001) Madrid: Vigésima segunda edición.

2 Merce Cunningham (Centralia, 16 de abril de 1919 - Nueva York, 26 de julio de 2009) fue un bailarín y coreógrafo estadounidense.

3 George Balanchine, nacido en San Petersburgo el 22 de enero de 1904. fue uno de los coreógrafos más destacados del ballet estadounidense, y uno de fundadores del estilo neoclásico. Su obra crea un puente entre el ballet clásico y el ballet moderno. Creador del Método Balanchine es una de las figuras capitales del ballet del siglo XX.

basándose en otros parámetros: como la aleatoriedad, el espacio infinito en el caso de Cunningham. Se basa en la búsqueda de evoluciones claras, sin expresión, para que se pueda ver el movimiento en ese bailarín en concreto y no lo que haya podido añadir individualmente, pretende traducir la forma que tiene un movimiento en diferentes personas.⁴

George Balanchine por su parte, consagró un estilo caracterizado por la total ausencia de expresión en las caras de sus bailarines y la desnudez escenográfica. Para él “*la danza no puede expresar nada. La danza se expresa a sí misma.*”⁵ Esto no significa que no generen en su público mensajes o emociones sino que la fórmula de llegar a ellos utiliza distintos cauces.

Por otro lado, otras creadoras como Mary Wigman⁶, Marta Graham⁷ o Pina Bausch⁸ han explorado el alma humana hasta conseguir reflejar sus pasiones y frustraciones más profundas. Para Wigman la danza es un lenguaje vivo que habla de los seres humanos, lanzando un mensaje artístico muy visual de imágenes y alegorías de las emociones más íntimas y de su necesidad de comunicar.⁹

Marta Graham por su parte, al igual que Delsarte y Duncan identifica la zona pélvica como centro de gravedad y de las emociones del ser humano, estudió intensamente sobre su aportación a la interpretación y le concedió a esta franja todo el poder tanto emocional como técnico en lo que más tarde denominaría *contracción*¹⁰. De este modo transita por la búsqueda de la emoción que la llevaría a desembocar en la técnica, produciéndose una reciprocidad entre ambas. Valiéndose de este centro pélvico generador de emociones investiga y concluye que “de la emoción surge la forma”. Este principio vertebrador de su arte, es toda una declaración de principios puesto que sin esta emoción

4 Cunningham, M. Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza*. Barcelona: Global Rhythm Press S.L.

5 Abad, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza Moderna*. Madrid: Alianza S.A.

6 Mary Wigman, nombre artístico de Karoline Sophie Marie Wiegmann (Hannover, 25 de noviembre de 1886 - Berlín, 19 de septiembre de 1973) fue una bailarina alemana, principal musa de la danza expresionista alemana.

7 Martha burgh, Pensilvania (11 de Enero de 1894 — Nueva York, 1 de abril de 1991), fue una bailarina y coreógrafa estadounidense de danza moderna cuya influencia en la danza es equiparada a la que tuvo Picasso en las artes plásticas. Para ella, la danza moderna no era producto de la inventiva, sino del descubrimiento de principios primigenios.

8 Philippina Bausch, conocida como Pina Bausch (Solingen, 27 de julio de 1940 - Wuppertal, 30 de junio de 2009), fue una bailarina, coreógrafa y directora alemana pionera en la danza contemporánea. Con su estilo único y vanguardista, mezcla de distintos movimientos, Bausch propone piezas de danza que se componen en cooperación entre distintas expresiones: movimientos corporales, emociones, sonidos y escenografía que configuran piezas enmarcadas en la corriente de la danza teatro, de la cual Bausch es pionera e influencia constante de generaciones posteriores.

9 Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la Danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.

10 Abad, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza Moderna*. Madrid: Alianza S.A.

embrionaria no se podría llegar a la forma, es más la condiciona puesto que la moldea en función de sus necesidades interpretativas. De todo lo anterior se puede desprender que para Graham una danza sin emociones no se podría llevar a cabo, ya que éstas serían el motor dinamizador de la obra de arte en cuestión entendida como la evolución emocional de los movimientos danzados.

Para concluir con el trío más representativo de la danza de emociones o danza interpretativa tenemos que aludir dentro de Tanztheater¹¹ alemán a una figura como Pina Bausch:

“que frente a la danza formalista, tecnicista y tendencialmente abstracta generada en Norteamérica, busca nuevos resortes para la creación a través de la vitalidad dramática típica del teatro-danza, expresando subversivas potencialidades dramáticas y su relación directa con las emociones”¹²

De nuevo el motor de la creación artística es la emoción, Pina busca entre las vivencias y recuerdos de sus bailarines el armazón de su creación, explorando las posibilidades creativas de sus intérpretes haciéndoles partícipes del proceso creador, ¿hay algo más generoso y enriquecedor que este gesto?

Por lo tanto ¿Qué es la danza sin emoción, un acto de creación o una simple ejecución más o menos imperfecta de movimientos concretos? ¿Podemos hablar de la danza abstracta como una danza vacía y estéril?

Como conclusión, el hecho de decidir cuál es el método válido de creación o entender una u otra como única fuente de manifestación dancística es empobrecer a la danza en general. Los derroteros de la nueva danza son infinitos ya que cada creador establece sus propios criterios. Y en definitiva, no debemos olvidar que es el espectador el que recibe los impulsos del artista y de forma subjetiva selecciona según su propio criterio el objeto de arte. Sin embargo, no podemos obviar a la

11 El alemán Tanztheater (“danza teatro”) surgió de la danza expresionista en la Alemania de Weimar y la década de 1920 en Viena.

12 Sánchez, J.A. (1999). *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

emoción como fuente de generación de arte y aunque no sea la única vía para llegar a la creación es de un peso tal que impregna toda la historia del arte en multitud de facetas desde la noche de los tiempos, por lo que no deberíamos subestimar su valor.

REFERENCIAS

- Abad, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza Moderna*. Madrid: Alianza S.A.
- Cunningham, M. Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza*. Barcelona: Global Rhythm Press S.L.
- DRAE Diccionario de la Real academia Española. (2001) Madrid: Vigésima segunda edición.
- Sánchez, J.A. (1999). *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la Danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.



DANZA Y CINEMATOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA OBRA DE WIM VANDEKEYBUS Y SU PELÍCULA BLUSH

DANCE AND CINEMATOGRAPHY THROUGH THE WORK OF WIM VANDEKEYBUS AND HIS FILM BLUSH

Virginia Ciruela Bernal
Conservatorio Municipal de Música y Danza de Marbella

RESUMEN

En la actualidad, las artes escénicas se benefician de las técnicas del cine y la danza las incorpora en su hacer coreográfico. La interrelación danza-cine aporta unos beneficios que queremos destacar dentro de un interesante motor creativo. Para recalcar estas aportaciones, nos adentraremos en el mundo artístico de Wim Vandekeybus y analizaremos su película *Blush*. El uso del cine en la danza no es una forma de sustituir el espectáculo en vivo si no un nuevo modo de producción y un enfoque diferente para el público que establece nuevos medios de comunicación, refleja cambios en la percepción y en el uso del tiempo, del cuerpo y del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Artes escénicas, unión, lenguaje cinematográfico y coreográfico.

ABSTRAC

Currently, the performing arts take advantage of the technique of cinema and the dance incorporates them in her choreography. The connection between dance and cinema contribute some benefits that we want to emphasize inside the creativity. To stress these contributions, we will go into the artistic world of Wim Vandekeybus and we will analyse his movie *Blush*. The use of cinema in the dance is not to replace the spectacle in alive, it is a new way of production and a different approach for the public who establishes new mass media, reflects change in the perception and in the use of the time, the body and the language.

KEYWORDS: Performing arts, union, cinematographic and choreographic language.

INTRODUCCIÓN

Según Sánchez y Naverán (2008), el siglo XXI se inició con un renovado interés por los intercambios lingüísticos entre dos medios en principio excluyentes: el cine y la danza. En el contexto actual, donde los criterios de rentabilidad financieras dictan las opciones artísticas, algunos trabajos propuestos por diversos creadores han transformado el paisaje audiovisual (Picon-Vallin, 2001). La mayoría de las creaciones presentadas han añadido un elemento muy actual a sus producciones, la película. No una simple proyección, sino un trabajo cinematográfico completo y bien arreglado. En los últimos años, presenciamos un cambio en el acercamiento de algunos creadores hacia el mundo del cine, planteando una articulación entre lenguaje escénico y cinematográfico.

No obstante, los préstamos y los intercambios entre el cine y la danza son enriquecedores, pero a menudo discretos y disimulados. Actualmente, la idea de espectáculo de danza ha evolucionado considerablemente y ésta se ha liberado de sus principales ataduras, no sólo queremos ver danza en grandes teatros con sus cortinas rojas sino que apreciamos el baile en diversos lugares. La danza ya no es sólo movimiento, narra, denuncia, comparte sentimientos y opiniones. Las artes escénicas están en una constante búsqueda de innovación, sin embargo es frecuente ver cómo siguen caminos paralelos en vez de fusionados.

Wim Vandekeybus utiliza su rico y complejo lenguaje escénico para volver a unir en sus películas todo aquello que el discurso moderno ha querido separar por géneros. Tanta pureza en las artes anula el trabajo de los anteriores pioneros del arte total (Picon-Vallin, 2001). El cine se convierte en un elemento fundamental dentro de su obra, le ofrece la posibilidad de expandir la escena y liberar la danza. Su trabajo se convierte en trascendental para ambos medios. Sus proyectos revelan y despliegan la emoción coreográfica.

La danza en el cine propone una experiencia viva e inmediata entre los cuerpos del artista y del espectador, una experiencia que activa su capacidad de afectar y de ser afectados por el cuerpo del otro (Sánchez y Naverán, 2008). Por eso, cuando la escena recurre al cine no lo hace con la finalidad

de crear una ilusión sino para poner en marcha los modos de pensamiento que ambas formas de escritura generan.

En una época en la que tanto el cine como la danza parecen haber llegado a su máximo apogeo, los artistas se dedican a deshacer los mecanismos desde los cuales ambos lenguajes han generado sus respectivas realidades. *Blush* es un claro ejemplo del avance coreográfico actual ya que se acopla al lenguaje cinematográfico. Aparece un lenguaje filmico en el que el cine y la danza se unen a modo de representación artística. El coreógrafo belga no inventa nada nuevo, simplemente usa las ventajas de ambos mundo para crear una película que mezcla la danza física, el teatro, el cine, el texto y la música en una explosión de imágenes visuales y sonido.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA DANZA EN EL CINE

En el paisaje siempre cambiante de los medios de comunicación, los creadores buscan cada vez más diferentes formas de contar sus historias. Los nuevos medios y la tecnología moderna han entrado en la escena y proporcionan nuevas perspectivas tanto a los artistas como al público. La danza en la gran pantalla está de actualidad, ejemplos como *Pina* de Wim Wenders, el festival de Cinedans de Ámsterdam o el festival *Danse et Cinéma* en Francia, entre otros, nos lo demuestran, pero a menudo pasan desapercibidos.

Wim Vandekeybus es muy consciente de las posibilidades que ofrece el cine a la danza, el lenguaje cinematográfico y sus mecanismos se convierten en elementos constitutivos de un tipo de danza filmica. La unión de uno y otro no significa la desaparición de los espectáculos en vivo, sino ofrece nuevos circuitos de producción y la apertura de nuevas relaciones con el espectador. Debemos explorar las posibilidades comunicacionales y expresivas de danza en el cine y entender todos los elementos que nos puede aportar este medio.

EL TRABAJO CINEMATográfico DE WIM VANDEKEYBUS

Procedente en un principio del mundo de la fotografía, el enfoque cinematográfico de

Vandekeybus resulta diferente. Además, su labor es distinta a otros cineastas ya que sus películas son, en la mayoría de los casos, adaptaciones de sus espectáculos. *Blush* o *The Last Words* no son películas de ficción ordinarias, en ellas dirige a sus bailarines que conoce muy bien y puede permanecer en una cierta energía (Masson y Vanden Abele, 2009).

El belga ha hecho de las imágenes y las pantallas elementos fundamentales de sus espectáculos a menudo radicales. Los cortometrajes proyectados en el corazón mismo de la danza actúan a modo de ilustración, de contrapunto o de pausa dentro de las coreografías que entremezclan riesgo y velocidad, atracción y repulsión, caídas y rebotes, saltos y luchas (Douhaire, 2006).

El coreógrafo se considera un contador de historias, de alguna manera el medio utilizado es irrelevante, siempre busca la manera más adecuada para expresarse, bien sea danza, fotografía, cine o teatro (Bell, 2005). Con el cine, reordena las reglas de la representación, rompe el cara a cara con el público y no duda en usar elementos específicos de este medio para la composición coreográfica: fragmentación del gesto, repetición de una secuencia, efectos de plano general y de focalización, fundidos encadenados, elipsis narrativa y montaje acelerado.

Vandekeybus es consciente que danza y cine son medios muy diferentes, no se deja engañar por su relación ni quiere caer en el aburrimiento de grabar gente en escena para después proyectarlo en una pantalla. No le parece interesante porque son dos realidades que no tienen nada que ver la una con la otra.

Tras sus primeros trabajos en *Roseland* 1989 y *La mentira* en 1991, ambos trabajos realizados junto con Walter Verdin y Octavio Iturbe, Vandekeybus dirige *Elba* y *Federico* en 1993, su primer cortometraje como director. Esta película se convierte en la base para la producción de *Her Body Doesn't Fit Her Soul*. A partir de este momento, la película se convierte en un elemento importante y esencial en la obra de Wim, apenas crea espectáculos sin integrar el medio cinematográfico. Para él, el cine se ha convertido en una importante fuente de inspiración, además de un medio de comunicación para desarrollar su intensa y catastrófica imaginación.

Al poner los elementos de sus realizaciones en otros contextos y lugares, el coreógrafo les da una dinámica totalmente nueva y amplifica la energía del conjunto. La película le permite saltar en el tiempo y en el espacio, traspasar los límites del escenario. Teatro y danza se transforman en cine y conviven gracias a su forma tan particular de crear (Saz, 2008).

Wim ve el cine como una experiencia más vinculada al imaginario, una forma de comunicación directa, según él, incluso un niño que no sepa leer ni escribir puede entender las emociones transmitidas por una película (Masson y Vanden Abele, 2009). Sus modelos en el cine son Elia Kazan, Lars Von Trier o John Cassavetes (Duplat, 2010).

Blush

Película realizada y coreografiada por Wim Vandekeybus, basada en el espectáculo del mismo nombre de 2002, *Blush* es un viaje fulgurante que oscila entre los paisajes paradisíacos de Córcega y los sórdidos subterráneos de Bruselas, es una exploración del subconsciente salvaje, de bosques míticos, de lo imaginario, de instintos contradictorios, en el que el cuerpo tiene razones que la mente desconoce. La película nos transporta en la búsqueda salvaje de una Eurídice arrebatada por la agitación del corazón. Existe una tentativa de definir el amor y sus ramificaciones, desde el sexo hasta el sentimiento. *Blush* es una exploración de las emociones que hacen que uno se ruborice.

ELEMENTOS A DESTACAR QUE NACEN DE LA UNIÓN ENTRE DANZA Y CINE

Lenguaje de la imagen y del cuerpo:

La cámara otorga flexibilidad al espacio y el cuerpo, estos elementos pueden mostrarse de un modo que en un escenario no es posible. Con la unión de la danza con el cine, Vandekeybus pone la imagen al servicio de la danza para convertirla en uno de los parámetros de la coreografía (Bell, 2005). Gracias a los primeros planos, nos introducimos en la psicología del personaje. Este acercamiento permite la identificación emocional de los intérpretes por parte del espectador. El rostro del artista llena la pantalla, nos familiarizamos con sus detalles. En el espectáculo de danza eso no fue

posible, los bailarines no tenían un personaje tan definido como en la película.

Vandekeybus opina que se puede filmar la danza con planos muy cortos de los bailarines o cortar los movimientos, utilizar todo tipo de estrategias y técnicas proveniente del cine mientras la energía del espectáculo y del movimiento sean restituidos al final del montaje (Douhaire, 2006).

En *Blush*, la cámara provoca una coordinación específica de las imágenes. El trabajo entre el lenguaje de la imagen y el del cuerpo permite poner a prueba la mirada del espectador sobre la danza y el bailarín, al mismo tiempo se construye el significado a través del movimiento del cuerpo. El coreógrafo redistribuye la imagen y el cuerpo en el espacio y en el tiempo, adaptando el trabajo del intérprete frente a la cámara.

El Cinedanza constituye un formato que ofrece numerosas posibilidades estéticas, el cual combina el ámbito de lo pensable y de lo visible tanto desde el campo de la danza, como de las artes visuales (Pérez, 2009). Poder rebobinar los movimientos y verlos al revés ofrece una apertura hacia lo imaginario y facilita la invención de nuevos pasos, ralentizar y acelerar la velocidad de la imagen permite modificar el tiempo de la danza, los planos y las perspectivas pueden subrayar el movimiento en sus formas plásticas y el montaje permite asociar distintas ideas. A través de la imaginación del director, los efectos filmicos y las técnicas cinematográficas, el espectador posee una nueva percepción del cuerpo bailando (Auburtin, 2008).

Código sensorial:

En toda su obra, Wim Vandekeybus utiliza el color y el sonido como elementos narrativos en sí. Defiende que el cine es como la pintura, es decir, todo es cuestión de luz y materia. Según Zorita (2010), la luz y el sonido de una película envuelven al que lo mira activando la parte más emocional del individuo. En *Blush*, llegaron incluso a esperar cuarto horas para alcanzar el color y la luminosidad que buscaban. Realmente, no le preocupa el contenido de los guiones de sus películas, sino más bien lo que transmiten de forma visceral. Siente los diálogos como parte de la banda sonora y no le gusta el uso de la voz en off. Cree que los personajes son suficientes para explicar lo que se

quiere expresar en una película (Masson y Vanden Abele, 2009).

Espacio abierto:

El cine puede jugar con el espacio de manera más arbitraria y simbólica (Zorita, 2010), puede devolver una base de realismo, transformar los decorados, escenografías e instalaciones en localizaciones exteriores, lugares no artificiales. En las propuestas cinematográficas de Vandekeybus el tratamiento del espacio es un elemento fundamental.

La libertad que produce bailar fuera del escenario recalca el subtexto emocional de sus coreografías, orienta la lectura del público y refuerza los temas. Se busca abrir el espacio al mismo tiempo que los sentidos así como desarrollar la acción en un lienzo realista. Las coreografías no serían iguales si no se hubiese elegido espacios tan específicos. Cada lugar, espacio o terreno es cuidadosamente elegido por Wim y su equipo.

Asimismo, el lugar del cuerpo en un espacio escénico tiene una carga tanto simbólica como significativa, es decir, el artista transforma el cuerpo en una imagen cargada de emoción gracias a su situación espacial. Un simple gesto con su encuadre y puesta en perspectiva adquiere inmediatamente una fuerte dimensión simbólica (Monteil, 2004). Gracias a la técnica de los planos es fácil llamar la atención y dirigir la mirada del espectador hacia un espacio concreto. En el bosque, los intérpretes se dejan llevar por sus instintos y asumen la metamorfosis animal, la danza se convierte en secuencias de atracción, de confrontación y de repulsión. Ya no hablamos de un lado salvaje sino que ellos mismos se vuelven salvajes, instintivos, felinos y feroces. Grabar en plena naturaleza transforma no sólo a las coreografías sino también a los bailarines, se adaptan al medio y hacen que los movimientos se vuelvan más instintivos. Inmerso en la naturaleza, los personajes se fusionan con ella. Gracias al filme el espectador viaja entre distintos paisajes que resaltan el mensaje que quiere transmitir el coreógrafo.

Tiempo:

Según Aubenas (2006) en su libro *Filmer la danse*, Jean Rouch tuvo la intuición que el cine

podía devolver a la danza, en su duración y su desarrollo, su relación con lo sagrado, controlar y transmitir todo la fuerza de la danza. El montaje filmico rompe con la realidad del reloj lógico del tiempo, la película nos muestra un tiempo discontinuo y manipulado por un guión que responde entre otras cosas a las convenciones que arrastra el lenguaje del cine (Zorita, 2010). Mientras que en la danza la coreografía se desarrolla a partir de los movimientos del cuerpo, en la unión cine-danza los movimientos ya no son exclusivamente corporales, se extienden al proceso de articulación audiovisual desde la captación hasta el montaje. Esto nos permite jugar con las posibilidades temporales, los montajes y los efectos añadidos manipulan el tiempo y modifican la percepción del cuerpo y de los movimientos.

Tanto la danza como los métodos y medios técnicos están uno al servicio del otro, de manera interrelacionada, colaborando en la creación de una forma híbrida (Pérez, 2009).

El espectador:

No podíamos acabar esta parte sin dedicarle un apartado al eje central de las artes escénicas, el espectador. La motivación principal de la danza es comunicar, sin el público ya no tiene razón de ser. Pero a pesar de que los eventos se organicen con la idea de satisfacer todas las audiencias, el público de la danza en la gran pantalla sigue siendo bastante limitado.

En la actualidad, el trabajo creativo no está pensado como una actividad especializada y jerarquizada socialmente, sino que pone al espectador en igualdad de condiciones con respecto al uso de herramientas y lenguajes en un intercambio de tipo más horizontal de prácticas y experiencias estéticas (Pinta, 2010). Sin embargo, debemos idear estrategias para transformar al gran público en receptores de las innovaciones técnicas (la sociedad del espectáculo también como sociedad de la información). Quienes están a cargo de esta tarea son los artistas, desarrollando lenguajes comunes para ambos sectores. El objetivo sería tratar de seguir ampliando esta audiencia ofreciendo una danza accesible y comunicativa a través de la gran pantalla.

Desde su perspectiva, Wim Vandekeybus opina que el público de hoy en día está preparado para

ver películas fuera de lo común. Debemos aprovechar esta apertura para proporcionar al público una tipo de película en que la danza es protagonista. El lenguaje de la danza a través de la cinematografía puede llegar a más audiencia con un planteamiento adecuado y una oferta diversificada.

CONCLUSIONES

El desarrollo del arte en la actualidad implica la apertura a nuevas formas de creación, la exploración de las nuevas tecnologías, la consideración de diversos medios de distribución y la instauración de distintos puntos de accesos a las producciones artísticas.

La película de danza es reconocida como una de las mejores colaboraciones Arte/Tecnología (Jaffré, 2007). Los coreógrafos no han parado de desarrollar y diversificar sus creaciones con la ayuda del cine. En este campo, asistimos al despliegue de nuevos medios de representación para la danza.

La danza en el cine se opone conceptualmente al mero registro audiovisual de un material dancístico, como género introduce elementos técnicos, implica una elaboración, una elección estética de los componentes y una proceso de creación en el posterior montaje. El montaje cinematográfico permite plantear discontinuidades tanto en la narrativa como en la construcción de los cuerpos y las identidades, que desde entonces se muestran fragmentados (Sánchez y Naverán, 2008).

La unión de ambos medios está cambiando el ámbito artístico. Este encuentro inevitable entre danza y cine no cesa de ampliar los campos de experimentación y de renovación de las producciones artísticas. La danza se está dejando seducir por este torbellino y aprovecha estos cambios para seguir creciendo. El campo coreográfico se ha interesado, desde el invento de los hermanos Lumière, a la colaboración con las nuevas tecnologías. Experiencias cinematográficas como *Blush* de Wim Vandekeybus, *The Cost of Living* de Dv8 y algunas de las experiencias de Anne Teresa de Keersmaecker, demuestran un camino muy acertado en la composición de nuevos contenidos audiovisuales; éstos son coreógrafos que a partir de un dialogo estricto del tratamiento de la narrativa visual por encima de la videográfica han iniciado una manera diferente de entender el tratamiento coreográfico en relación con la cámara (Morte, 2008). Pero hoy en día, debido sobre todo a la llegada del digital, la danza

experimenta nuevos problemas que desafían los cimientos de su existencia (Jaffré, 2007).

Por otro lado, para los artistas que trabajaban con el cuerpo y el movimiento, esa captura, tan cercana a la realidad, puede ser entendida como un sustituto de la acción en vivo, lo que podría hacer peligrar el espectáculo en directo. Pero no es así, no se trata de sustituir uno por otro, se trata de ofrecer al público nuevas formas de ver la danza, poder llegar a una mayor audiencia y ser fiel a lo que representan las artes escénicas, comunicación y disfrute.

Según Sánchez (2008), “la incidencia de las tecnologías de la comunicación en el espacio de ocio asociado a la teatralidad (cine, radio, televisión, Internet) no ha provocado la extinción del medio escénico, más bien ha multiplicado sus formatos”. Estos nuevos formatos permiten un acceso universal a las propuestas creativas sin empobrecer el formato original. Incluso Pavis (2000), opina que lejos de ser destruida por los medios, la puesta en escena se reformula, se regenera y revive mediante ellos (citado en Zorita, 2010).

A pesar de la evolución que viven ambos medios, la danza en el cine no va a reemplazar o disminuir la danza real. Nuestra preocupación debe ser cómo ver, analizar y apreciar estas nuevas formas de arte. Las películas de danza deben de ser un arte autónomo con un lenguaje propio y una expresividad que no puede ser encasillada.

En 1994, en respuesta a *Dance for Camera Season* para la televisión en el Reino Unido, Robert Penman criticó este nuevo medio, ya que si bien había muchas películas y técnicas de edición de danza, Penman argumentaba que la danza carecía de cualquier vocabulario de movimiento (Brooks, 2008). Sin embargo, sus palabras caerían en el olvido rápidamente debido a que al año siguiente y más familiarizado con el binomio danza/cine, Penman escribiera sobre la película de Elliot Caplan editada por Merce Cunningham, *Beach Birds for Camera*, que la coreografía hablaba por sí misma y el efecto de la habilidad técnica de película y de la edición era sumergir el proceso dentro del flujo y de la línea coreográfica para que se revelara la esencia y la riqueza del trabajo (Penman, 1995, citado en Brooks, 2008). Con esto queremos subrayar la importancia de conocer este medio para poder

disfrutar de él, hasta grandes críticos han tenido sus desacuerdos con la película de danza pero con el tiempo han sabido reconocer los puntos fuertes de esta unión.

Esta asociación ofrece la oportunidad de un trabajo interdisciplinario dentro del propio campo del arte. La construcción de archivos visuales desde creaciones en danza, la representación de formas actuadas a partir de nuevos formatos digitales y tantas combinaciones como imaginemos para multiplicar la oportunidad de la experiencia artística.

Vandekeybus, en la vanguardia de la evolución coreográfica, no se deja desnaturalizar por los avances del cine y de las nuevas tecnologías, aprovecha la oportunidad de enriquecer sus coreografías y la danza en general gracias a los elementos técnicos del cine. Además, el uso de códigos cinematográficos en la escena actual ofrece otras formas de experimentar el espacio y el tiempo teatral (Naverán, 2008).

Recrear sus danzas en película obliga a Vandekeybus a buscar nuevas formas, nuevos enfoques y reestructurar su danza. El filme ofrece numerosas posibilidades estéticas y la construcción de un cuerpo sin restricciones temporales.

No obstante, es importante tener en cuenta que el cine es una tecnología con un coste relativamente alto, lo que hace que su uso experimental en danza sea mucho menor que el cine de carácter comercial. La unión de la danza y el cine no puede verse sometida a las restricciones y pautas estéticas inherentes en este tipo de creaciones, las cuales aunque estén más difundidas carecen de la libertad creativa necesaria que se llevan a cabo en las artes escénicas. Aún queda encontrar un equilibrio entre producción y calidad, un cine sin tantos derroches económicos, un cine más accesible y asequible para la danza.

Vandekeybus nos muestra con *Blush*, grabado en tan sólo en 9 días, que es posible hallar una solución a nivel económico. La calidad no depende exclusivamente del presupuesto, es el trabajo planteado que nos proporciona un resultado óptimo. *Blush* fue financiado por su propia compañía y costó 130 000 euros. El presupuesto tan restringido obligó al equipo a ser muy creativo pero le

concedió plena libertad. Además, todos aceptaron trabajar con estas condiciones financieras limitadas (Duplat, 2010).

Ante este panorama, la incorporación de la danza en el cine promete actualizar la escena a las nuevas posibilidades expresivas ofertadas por esta unión. De esta manera, un medio tan antiguo como la representación teatral podrá seguir adaptándose a las tecnologías de su época ganando con ello nuevos recursos expresivos y capacidades, que sin duda atraerán a los espectadores y dinamizará la situación actual de las artes escénicas (Boj y Díaz, 2007).

REFERENCIAS

- Aubenas, J. (Dir.) (2006). *Filmer la danse*. Bruxelles: La renaissance du livre.
- Auburtin, C. (2008). *Les origines de la vidéodanse* (Universidad de Burdeos, Francia). Recuperado de <http://www.camillau.net/videodanse.html>
- Bell, A.L. (2005). *Plongée dans le mouvement*. Recuperado de <http://cinema.fluctuat.net/films/blush/1356-chronique-plongee-dans-le-mouvement.html>
- Boj, C y Díaz, D. (2007). La hibridación a escena: realidad aumentada y teatro. *Revista Digital Universitaria*, vol. 8. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.8/num6/art48/jun_art48.pdf.
- Brooks, P. (2008). Remediation of Moving Bodies: Aesthetic Perceptions of a Live, Digitised and Animated Dance Performance. *La intermedialidad. Cultura lenguaje y representación*, vol. 6, 85-99.
- Douhaire, S. (2006). *La danse des images*. Recuperado de <http://www.ecrans.fr/La-danse-des-images.html>
- Duplat, G. (2010). *Vandekeybus choisit le cinéma*. Recuperado de <http://www.lalibre.be/culture/cinema/article/608222/vandekeybus-choisit-le-cinema.html>

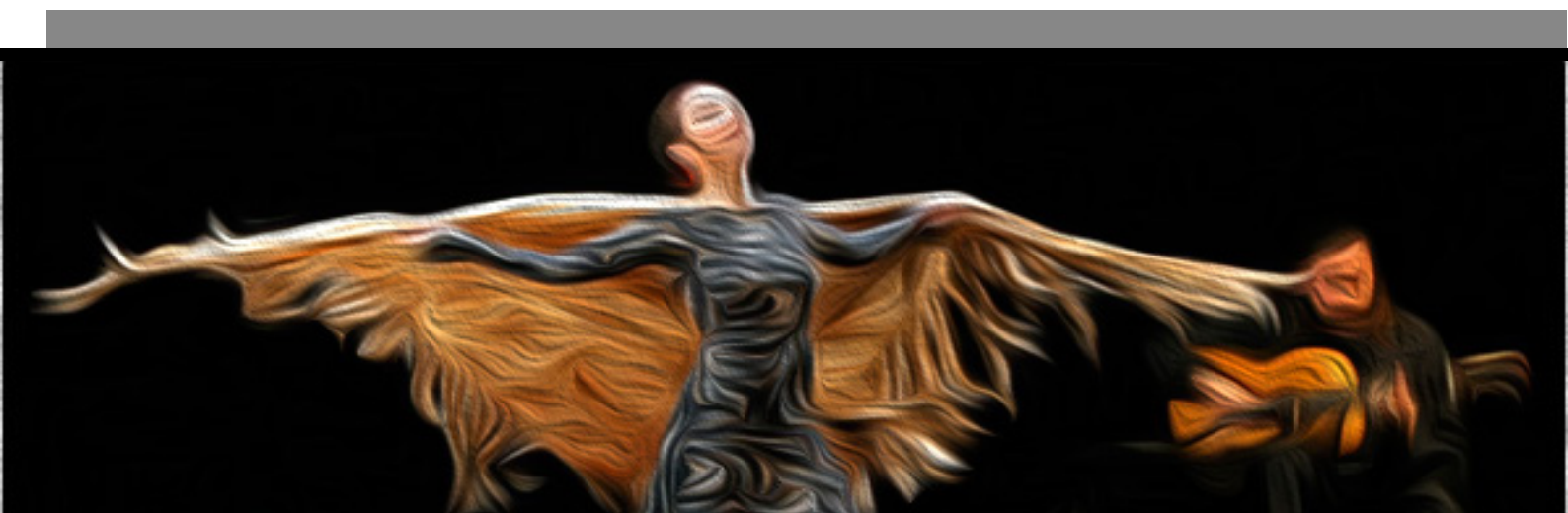
- Jaffré, O. (2007). *Danse et nouvelles Technologies: enjeux d'une rencontre*. Paris: L'Harmattan.
- Masson, A. y Vanden Abele, S. (2009). *L'autre cinéma belge. Le renouveau flamand: entretiens avec une nouvelle génération de cinéastes*. Anvers, Bélgica: Edition Flandrimage.
- Monteil, N. (2004). *Danse et vidéo. Dossier, vol.3*. Recuperado de http://www.crdp-reims.fr/artsculture/dossiers_peda/dossier_pop3.pdf
- Morte, A. (2008). *Interferencias. Nuevos contenidos audiovisuales en las artes escénicas, la danza contemporánea y la música emergente*. Recuperado de <http://interferenciasaudiovisuales.blogspot.com/>
- Naverán, I. (2008). *Doblarse a sí mismo*. *Cairon Revista de estudios de danza. Cuerpo y cinematografía*, vol. 11, 61-74.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona: Paidós.
- Paul, C. (2010). *El cine quita algo de magia a la danza, pero aporta beneficios en favor del público: Bensard. La jornada. Cultura, p.5*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/10/13/index.php?section=cultura&article=a05n2cul>
- Pérez, I. (2009). *Algunas consideraciones sobre la (re)presentación del cuerpo en movimiento. Un encuentro posible entre la danza y las artes visuales*. En D. Carrera (Coord.), *Estudios sobre danza en la universidad. Grupo de estudio e investigación "Cuerpo Tecnología"*, 119-133. Recuperado de, <http://cuerpoytecnologia.files.wordpress.com/2010/02/estudios-sobre-danza-en-la-universidad.pdf>
- Picon-Vallin, B. (2001). *Le film de théâtre*. Paris: CNRS Éditions.
- Pinta, M.F. (julio, 2010). *Escenarios intermediales. De los happenings a la web 2.0. Telón de fondo. Revista de teoría y crítica teatral, vol.11*. Recuperado <http://www.telondefondo.org>
- Sánchez, J. A. y Naverán, I. (Ed.) (2008). *Cairon 11 Revista de estudios de danza. Cuerpo y*

cinematografía. Madrid: Universidad de Alcalá.

Sánchez, J. A. (2008). La escena del futuro. ARTEA, Investigación y Creación Escénica. Recuperado de <http://artescenicass.uclm.es/index.php?sec=texto&id=128>

Saz, I. (2008). Última Vez: Dance & Short Fiction Films. Cairon Revista de estudios de danza. Cuerpo y cinematografía, vol. 11, 227-229. Saz, I. (2010). El cuerpo vivo y el cuerpo inerte. Telón de fondo. Revista de teoría y crítica teatral, vol.12, 1-15. Recuperado de <http://www.telondefondo.org/articulo.php?cod=295>

Zorita Aguirre, I. (2010). Teatro Contemporáneo y Medios audiovisuales: primer acercamiento teórico. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filología Catalana, Universidad Autónoma. Barcelona.



EL BAILE FLAMENCO DE ISABEL BAYÓN. PREMIO NACIONAL DE DANZA 2013

THE FLAMENCO DANCING OF ISABEL BAYON. NATIONAL DANCE AWARD 2013

*Ana Rosa Perozo Limones
Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

RESUMEN

La reciente concesión del Premio Nacional de Danza a Isabel Bayón me ha llevado a escribir unas líneas como homenaje, aunque, dado los méritos artísticos que atesora, no había hecho falta esperar la obtención del citado galardón. Partiendo de una biografía profesional, que arranca en sus inicios con Matilde Coral, tanto como bailaora como coreógrafa, el texto trata de analizar las características estilísticas de la intérprete, dejando constancia de su entronque en la Escuela Sevillana de Baile Flamenco, de la que se ha constituido en la principal continuadora de nombres como Pastora Imperio, Matilde Coral y Milagros Mengíbar.

PALABRAS CLAVE: Isabel Bayón, Escuela Sevillana, Premio Nacional, baile flamenco, intérprete, características estilística.

ABSTRACT

The recent grant from the National Dance Award to Isabel Bayon has led me to write a few lines as a tribute, though given the artistic merit she holds, it would not have been needed to wait to obtain the mentioned award. From a professional biography, which starts in the beginning with Matilde Coral, both as a dancer and a choreographer, the text attempts to analyze the stylistic features of the interpreter, noticing her ties with the Sevillana Flamenco Dance School where she has become the main successor to names such as Pastora Imperio, Matilde Coral and Milagros Mengíbar.

KEYWORDS: Isabel Bayon, Sevillian School, National Award, flamenco dance, performer, stylistic features.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Dentro de las intérpretes de la Escuela Sevillana de baile flamenco ocupa un lugar destacado la bailaora y coreógrafa Isabel Bayón, galardonada con el premio Nacional de Danza 2013. Matilde Coral modeló los cimientos de su baile en la Escuela Sevillana. Manolo Marín (en “A contratiempo”) y Mario Maya (en la Compañía Andaluza de Danza) completaron su formación.

Isabel Bayón se pasea por los escenarios con un baile flamenco muy personal, que abarca una variedad de estilos que se inspiran tanto en el flamenco como en otras danzas. Sin dejar de ser una bailaora completa, hay que destacar su maestría en el repertorio de los bailes sensuales, evocando a mujeres históricas como la gran Pastora Imperio.

Isabel Bayón Gamero nace en Sevilla en 1969. A los cinco años ya asistía a la academia de Matilde Coral adquiriendo sus primeros conceptos sobre la Escuela Sevillana. Con sólo diez años ya era considerada una bailaora profesional, y en 1979 formó parte como tal de un homenaje a Antonio Mairena en los Reales Alcázares de Sevilla. Con dieciséis años terminó los estudios de Danza Española en los Conservatorios de Sevilla y Córdoba. A partir de aquí su trayectoria artística es imparable, participando en numerosos festivales, tanto dentro como fuera de España.

La bailaora, desde entonces, interviene como artista invitada en diversos espectáculos con coreógrafos como Manolo Marín, Gerardo Vera, Mario Maya, José Luis Ortiz Nuevo, Javier Barón, José Antonio, entre otros, y en compañías tales como la Compañía Andaluza de Danza y la Compañía Escena Flamenca.

También ha cumplido una labor creadora y compositora. La inició en 1988 cuando fundó una cooperativa con los guitarristas Romerito Hijo y Paco Arriaga, estrenando, en el Festival Internacional de Teatro de Albacete “Fuente Nueva”. La unión del baile flamenco y el teatro fue la clave de este espectáculo.

Tras unos años, y con una madurez artística ya consolidada, decide volver a coreografiar. Esta vez lo hace con una guajira para el espectáculo “Oripando” con el Ballet Nacional, estrenándose en Fukuoka (Japón), en 1999, y tangos y bulería por soleá, para “Encuentros” de la Compañía

Andaluza de Danza en el 2001.

El trece de septiembre de 2002, Isabel Bayón estrena su primer espectáculo como bailaora y coreógrafa. Lo hace en la XII Bienal de Sevilla bajo el título “Del alma”. En 2004 volvería a la Bienal con su último trabajo “La mujer y el Pelele”, basado en la obra de Pierre Louÿs. Fue uno de sus mejores papeles como protagonista, donde no sólo coreografió y bailó, sino que también cantó. Su baile por bambera, seguiriya, tientos, tanguillos y tangos, según Marta Carrasco (ABC, 2004:73) fue lo mejor de la noche. En 2006 consiguió el Giraldillo de la Bienal de Sevilla con “Puerta Abierta”.

Ya en 2008 Isabel Bayón, da muestras de su sensualidad con danzas de finales del siglo XX en el montaje del espectáculo “Tórtola Valencia” culminando el acto final, con Matilde Coral y un brindis por Mario Maya, que había fallecido poco antes. Dos años después, consigue de nuevo el Giraldillo de la Bienal con el montaje “En la horma de sus zapatos”. Su última obra “Caprichos del tiempo” se estrenó en Febrero de 2013 en el Teatro “Villamarta” dentro del Festival Flamenco de Jerez.

La actuación más reciente de Isabel Bayón ha sido el pasado día 12 de Diciembre en el Teatro Real de Madrid, junto con Belén Maya en el espectáculo “Lo real”, de Israel Galván.

Por último, hay que hacer mención especial a la labor de Isabel Bayón como maestra y pedagoga. En 2007 inicia su andadura como empresaria junto al bailar Ángel Atienza con la escuela de baile flamenco *ADOS*, y desde el curso académico 2010-2011 forma parte, como profesora especialista, del claustro de profesores del Real Conservatorio Superior de Danza, “María de Ávila”, de Madrid

ANÁLISIS ESTÉTICO DEL BAILE DE ISABEL BAYÓN

El baile de Isabel Bayón, como comprobaremos en el análisis que se desarrollará posteriormente, se ha nutrido de los conocimientos adquiridos de la Escuela Sevillana de baile flamenco, evolucionando hacia un estilo propio sujeto a la evolución constante que ha sufrido no sólo el baile sino también el cante y la guitarra.

La Escuela Sevillana de baile flamenco posee unos rasgos básicos que la definen y la diferencian de otros estilos de bailes. Entre dichos rasgos destacan: la composición de la figura -cabeza erguida, hombros alineados y espalda derecha- la colocación básica de pies en tercera posición, el braceo armonioso, las manos gráciles y floreadas, los movimientos de hombros y caderas, el rostro expresivo, el zapateado musical, el uso de elementos externos y la elegancia, plasticidad y naturalidad de los pasos y movimientos.

De los citados rasgos, Isabel Bayón incorpora a su baile, principalmente, la colocación de la figura, el uso de brazos, manos y zapateados, el código expresivo y la indumentaria.

A continuación se explicará, de forma breve, los rasgos enunciados de la Escuela Sevillana, el análisis del baile de Isabel Bayón a la vista de las características descritas y concluiremos con sus aportaciones al baile tradicional sevillano.

Partes del análisis que son objeto de estudio:

1. La figura.
2. El uso de los brazos y las manos.
3. Los pies.
4. La expresión propia que para ello se requiere.
5. La indumentaria.

- La figura:

La figura de la bailaora es la parte más destacada en el baile femenino y donde recae su mayor atracción. La curvatura de las caderas, la blandura frente a la rigidez, la insinuación y la belleza del cuerpo son la base del baile flamenco de mujer.

La estructura corporal de la mujer en la Escuela Sevillana debe mantener una colocación basada en el control de todos sus miembros: espalda erguida, hombros alineados, cabeza alzada, piernas firmes y flexibles y brazos colocados adornando toda la figura. Dicha estructura es la base de todo el baile flamenco, a partir de la cual toda bailaora empieza a desarrollarse como tal.

Es una figura que orienta la pesadez de cuerpo hacia el suelo, haciendo de cada movimiento

una torsión de todos sus miembros, y consiguiendo un equilibrio precario en la figura deformada que resulta.

- El uso de los brazos y las manos:

Tanto el movimiento de los brazos como el de las manos, constituye la parte más llamativa del baile femenino y es lo que conocemos como el braceo. Su importancia es tal, que una de las características que más ha permanecido con el paso del tiempo y que ha embellecido el baile de mujer, es su dominio del cuerpo especialmente de cintura para arriba. En este sentido José Luis Navarro y Eulalia Pablo Lozano comentan en su libro “Figuras, pasos y mudanzas” (2007: 19): “Un baile alado en el que los brazos dibujarían en el aire las más delicadas líneas y formas, rematadas por unas manos que, como dicen las maestras de baile a sus discípulas, tenían que moverse como palomas”.

El movimiento de las manos enriquece por completo el baile flamenco de la Escuela Sevillana. Con el movimiento de los dedos en forma de espirales y jugando con las posibilidades que estos nos ofrecen, se adorna todo el repertorio de pasos que se realiza, tanto de cintura para abajo, como de cintura para arriba, además de ayudarse de las manos para remangarse la falda, mover el mantón o cogerse la bata de cola.

Y por supuesto no debemos olvidar la función percutida de las manos, destacando sobre todo las palmas y los pitos.

El uso de los brazos complementa la estética femenina de la Escuela Sevillana. Los brazos no sólo sirven de ornamentación, sino de impulso de cualquier otro movimiento que la bailaora vaya a realizar: vuelta, marcaje o zapateado. Hay que moverlos con elegancia y naturalidad. Sus posiciones, con formas redondeadas, suponen la adaptación por la Escuela Sevillana de posturas típicas de la Escuela Bolera. No obstante, la personalidad y espontaneidad del baile flamenco ha hecho que se desarrollen otras posiciones no codificadas, surgidas de la impronta de las distintas bailaoras.

- Los pies:

El movimiento de los pies en el baile flamenco, así como el juego sonoro que producen, es uno de los aspectos más característicos de este baile. Es lo que se conoce como zapateado.

Su técnica consiste en utilizar las diferentes partes del zapato: planta, media, puntera y tacón, estableciendo diversos matices cuando la bailaora golpea el suelo. Para ello es necesario que flexione levemente sus rodillas, encaje su pelvis, sujete su tronco y golpee el suelo con seguridad.

El zapateado, en sus inicios, era más utilizado por el hombre que por la mujer. Las bailaoras de la Escuela Sevillana no se caracterizan especialmente por el uso excesivo de pies; sus zapateados son ocasionales y utilizados de forma sutil y delicada. No zapatean por zapatear, lo hacen para adornar el baile, para lucir sus piernas y marcar el compás en el momento preciso.

- La expresión:

Cuando hablamos de expresión lo hacemos refiriéndonos a una transformación del gesto que alcanzan las bailaoras cuando se adentran en la interpretación del baile flamenco, con especial énfasis en la Escuela Sevillana. Expresión que va acorde con el carácter propio del baile que se esté interpretando. Por ejemplo, si la bailaora lo hace por alegrías nos mostrará una serie de sentimientos relacionados con dicho estado: cara sonriente, mirada coqueta, juego sensual de hombros, etc., y si se corresponde con palos más tristes, como la soleá, se observan rasgos tales como la cara triste, la mirada desafiante, movimientos pausados, etc.

- La indumentaria:

No se debe olvidar la importancia que la indumentaria ha tenido y tiene en la figura femenina. La indumentaria en la Escuela Sevillana tiene su máxima expresión en el uso de volantes, bata de cola, mantón de Manila, así como otros complementos: abanicos, sombreros, peinas y castañuelas.

CARACTERÍSTICAS ESTILÍSTICAS DEL BAILE DE ISABEL BAYÓN.

Para el análisis de las características estilísticas se han utilizado imágenes extraídas del espectáculo “La Puerta abierta” de la sevillana bailaora, estrenada en 2006 en la XIV Bienal de Sevilla.

- La figura:

La figura de Isabel Bayón responde a los cánones establecidos por la Escuela Sevillana, pero la influencia de estilos como la Danza Clásica, la Danza Española y la Danza Contemporánea

le confiere una personalidad singular. Mantiene la elegancia y la feminidad aunque la embellece y reelabora gracias a su conocimiento técnico e interpretativo dancístico.

En la imagen 1, vemos cómo la posición de Isabel Bayón difiere de algún modo de la estética tradicional, pero si nos fijamos, no es más que la evolución de aquella posición característica de la Escuela Sevillana que conocemos con el nombre del “Bien Parao” (posición influenciada de la Escuela

Bolera: brazo derecho en quinta posición, brazo izquierdo apoyado en la cintura y pies en tercera posición).

De nuevo, en la fotografía 2 se aprecia una posición basada en la correcta colocación técnica (influencia de la Danza Clásica), ya que los miembros superiores e inferiores se conjugan para conseguir el equilibrio que la bailaora mantiene. Son fuerzas opuestas que van desde la elevación de la pierna izquierda en diagonal con el brazo derecho, a la pierna derecha (considerada la pierna base, ya que está aguantando el peso de la bailaora), que mantiene de nuevo la diagonal con la ondulación del brazo izquierdo.

En la figura 3 vemos como la bailaora se mantiene agarrada al suelo, con las rodillas semiflexionadas, las caderas hacia delante y los brazos desafiantes, recordando el empaque y la pesadez en el escenario de unas formas redondas, fiel a las enseñanzas de su maestra, Matilde Coral.

- *El uso de brazos y manos:*

Si los brazos y manos en Isabel Bayón se alzan “tocando



IMAGEN 1



IMAGEN 2



IMAGEN 3

el cielo”, el juego de los hombros es una característica esencial en el tratamiento del braceo. Coordinación de brazos estilizados, manos laberínticas y vaivenes de hombros son el principio y el final de todos los movimientos de la bailaora. No sólo adornan su silueta, sino que vuelta, quiebro y marcaje nacen de ellos. En consonancia con su escuela, el baile de cintura para arriba es el gran protagonista. Los brazos enriquecen su figura en el escenario, utilizando posiciones previamente fijadas en la Escuela Bolera y en la Danza Estilizada y otras propias del baile flamenco sujetas a la evolución actual.

Como se aprecia en la figura 4, la bailaora se desplanta con la fuerza de los brazos dispuestos en cuarta posición: el brazo izquierdo corona la cabeza mientras que el derecho remata en la cintura.

En la figura 5 se ve cómo la bailaora “acaricia el aire”, creando unas líneas más contemporáneas tras la elevación de los brazos ondulados y la rotación de las manos, coronando en el último instante su figura y esbozando una sensualidad que llega hasta el movimiento de los hombros y de los dedos en forma de espiral (figura 6).

- Los pies:

El zapateado en nuestra artista se convierte en un juego de pies enérgico y a la vez sinuoso. Su carácter se apodera de cada uno de los movimientos que integran las diversas secuencias. Los pies no sólo golpean, sino que bailan y se coordinan con brazos, manos y cabeza. Conforme a Cristina Cruces (2002: 8-9): “El zapateado no es golpear sin más:



IMAGEN 4



IMAGEN 5



IMAGEN 6

requiere sus matices y su elegancia”.

El dominio técnico de pies es canalizado y controlado, de manera que el baile no se convierte en golpes sin sentido. Todo sigue una línea clara y concisa, siempre supeditado al carácter expresivo que el baile conlleve. La simplicidad de las escobillas y de los remates se transforma en pura complejidad técnica, obteniendo las formas flamencas recuperadas de la tradición.

En la figura 7, la bailaora utiliza los desplazamientos en su escobilla, a la vez que golpea el suelo con la técnica tradicional de media-tacón.

Isabel la enriquece introduciendo vueltas normales (figura 8). Generalmente, estas vueltas sirven de transición entre los diferentes pasos que integran el zapateado, uniendo así los de menor con los de mayor velocidad o bien, con carácter conclusivo.

La bailaora manifiesta gran dominio técnico de pies (fuerza, resistencia, velocidad) en cada una de las escobillas introduciendo conceptos de la danza clásica, la danza contemporánea o la danza española (figura 9) que de nuevo aporta a la estética flamenca. En este sentido la bailaora utiliza en algunos momentos los pies en paralelo adquiriendo posiciones más contemporáneas.

- La expresión:

El baile de Isabel Bayón es la manifestación genuina del sentimiento, que a través de un estilo intimista e introvertido y algunas veces distante, desvela sus emociones más íntimas. La sensualidad femenina distintiva de la Escuela Sevillana es su principal arma para “desnudarse” ante el público

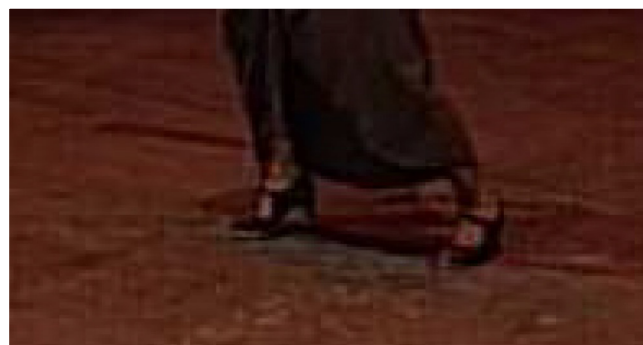


IMAGEN 7



IMAGEN 8

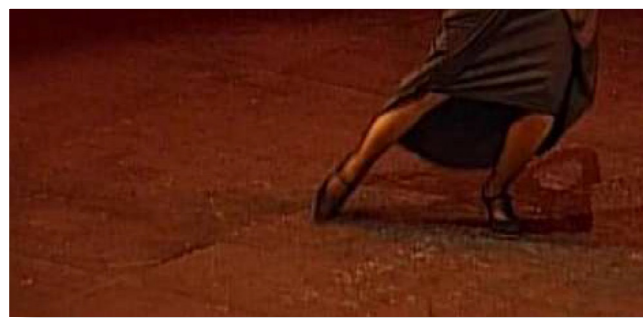


IMAGEN 9

y mostrarse como es, bailando por alegrías con gracia, templando el aire a través de la seguiriya o coqueteando por tangos y bulerías.

En la figura 10, destaca la fuerza con la que la bailaora remata su baile, con un sentir que no sólo se aprecia en su rostro, sino en cada músculo del cuerpo. Su delicadeza, el juego de hombros y su feminidad son los tres componentes claves que utiliza como medio de expresión (figura 11).

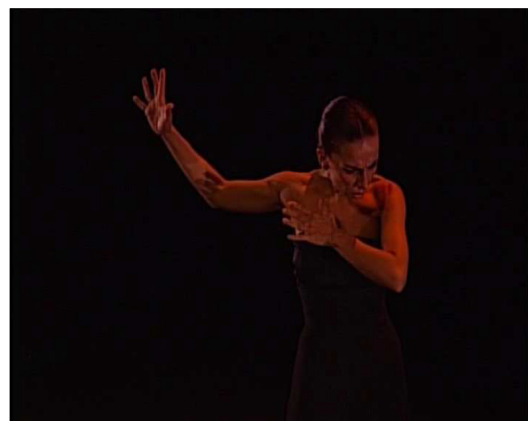


IMAGEN 10

También es de resaltar el diálogo expresivo que establece con sus acompañantes. Una forma de enriquecer la interpretación del cuadro flamenco. Lejos de la concepción del mero acompañante sin protagonismo alguno, Isabel Bayón añade al canto y al toque la figura de músicos y compositores (figura 12).



IMAGEN 11

En la figura 13, bailando un pasodoble, se aprecia que el cantaor pasa a ser protagonista en el baile. En la figura 14, la comunicación sigue siendo la de cantaor– bailaora, pero acentuando la carga interpretativa de cada uno de ellos.

- La indumentaria:

La indumentaria con el paso del tiempo ha adquirido cada vez más influencia en el baile flamenco de mujer. Isabel Bayón busca nuevas experiencias poniendo la indumentaria no sólo al servicio del baile, sino también del argumento de las obras que interpreta. En cualquier caso no olvida su fidelidad a la Escuela Sevillana, haciendo uso, cuando el baile lo requiere, de vestidos de volantes con lunares, de la bata de cola y del manejo de elementos tales como el mantón de Manila.



IMAGEN 12

En las fotografías que siguen se observa la diversidad de estilos que en cuanto a indumentaria complementan el baile de Isabel Bayón.

En la figura 15, el vestuario, vestido enterizo sin tirantes acompañado de guantes negros, difiere del traje típico de las bailaoras. En la figura 16 se observa que la bailaora hace uso de la bata de cola, retocada y decorada, con un estilo innovador.



IMAGEN 13

En la fotografía 17, destaca una Isabel más flamenca que nunca, vestida con el típico traje de lunares.

Por último, las figuras 18 y 19 nos muestran el uso del Mantón de Manila, complemento indumentario típico de la Escuela Sevillana.

CONCLUSIONES

Se puede concluir señalando que el baile de Isabel Bayón, aún manteniendo, la esencia de la Escuela Sevillana ha incorporado nuevos caracteres:



IMAGEN 14

a) Recurre a otras disciplinas para enriquecer el baile, fusionando la Danza Contemporánea



IMAGEN 15



IMAGEN 16



IMAGEN 17



IMAGEN 18

y la Danza Clásica en sus interpretaciones.

b) No deja nada a la improvisación, cada actitud, cada movimiento y cada arreglo musical, está pensado, decorado y bailado con exquisitez impecable.

c) Ha evolucionado en el dominio técnico de pies, utilizando conceptos antiguamente a9 tribuidos al baile masculino.

d) Los códigos de comunicación con el cante, el toque y el baile están orientados hacia la coreografía.

e) Contempla nuevas y distintas formas en su vestuario en función del argumento del montaje.



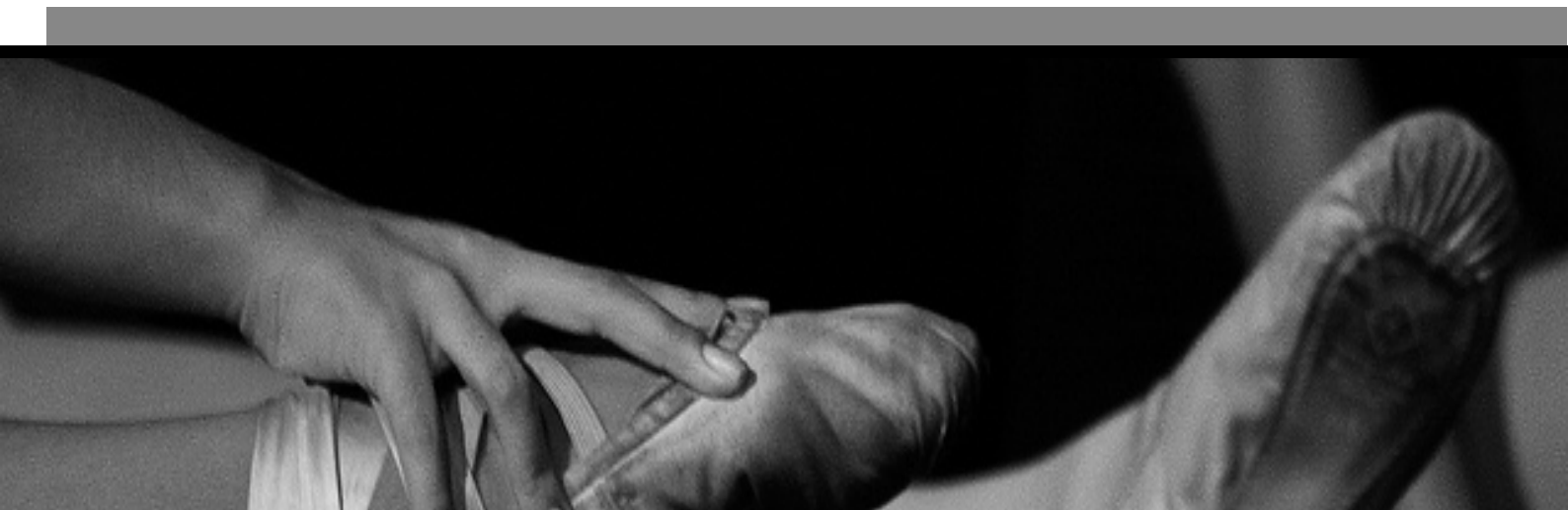
IMAGEN 19

REFERENCIAS

Carrasco, M. (2004, de 3 de Octubre). La Deseada Isabel. *ABC*. Sevilla., 73.

Cruces Roldan, C. (2004). *De cintura para arriba. Hipercorporeidad y Sexuación en el Flamenco*, Sociedades y culturas: nuevas formas de aproximación literaria y cultural. I Congreso Internacional de Sociedades y Culturas: abriendo camino. (pp 8-9). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pablo Lozano, E., y Navarro García, J.L. (2007). *Figuras, pasos y mudanzas*. Sevilla: Almuzara.



INFLUENCIAS DE LA ESCUELA DANESA EN LA ESCUELA AMERICANA DE DANZA CLÁSICA

HOW THE DANISH SCHOOL OF CLASSICAL DANCE HAS INFLUENCED THE AMERICAN SCHOOL

Elena María Blanque López

Titulada Superior en Pedagogía de Danza Clásica

RESUMEN

El presente trabajo trata de demostrar y transmitir al conocimiento de la danza clásica los posibles nexos por influencia, - en el estilo, ejecución y aspectos estéticos- de la Escuela Danesa en la Escuela Americana. Nuestra aportación surge tras encontrar vagas referencias que comparan estas dos escuelas y que aluden a una posible evolución que Balanchine, como máximo representante de la Escuela Americana, hizo de algunos aspectos de la técnica de la danza clásica a partir del trabajo previo de Augusto Bournonville. Mediante el método de investigación histórica y el método correlacional, se ha realizado un análisis histórico-social del momento en el que germinaron ambas escuelas; un análisis de las características técnicas, estilísticas y de otros aspectos; así como de los posibles contactos que podrían haber actuado como vehículos de unión. El fin principal del trabajo es aportar un mayor conocimiento a los alumnos de danza sobre los diversos orígenes donde se asientan las técnicas y estilos de la danza académica que hoy día practican.

PALABRAS CLAVE: Danza Clásica, Escuelas de Danza Clásica.

ABSTRAC

The current article aims to provide a deeper insight in how The American School of Classical Dance could have been influenced by The Danish School – it focuses in the style, execution and aesthetic similarities between both Schools. This paper was inspired by vague comparisons referred in previous studies; which had suggested that Balanchine, as the most well-known dancer of The American School, used the work of Augusto Bournonville and evolved its technique of classical dance. Through historical research and correlational method, we have performed a social and historical analysis of the moment in which both Schools sprouted. We have paid special attention to the technical and stylistic characteristics; as well as to the interconnections between both Schools that could have determined the influences. The main purpose of this essay is to provide dance students with a broader knowledge about where techniques and styles of the academic dance that they practice nowadays come from.

KEYWORDS: Ballet, Classical Dance School.

INTRODUCCIÓN

La técnica del ballet se conforma por una serie de movimientos estilizados y posiciones que han sido elaboradas y codificadas a través de los años, hasta convertirse en un sistema bien definido y que conocemos como Escuela. Como concepto de “Escuelas” entendemos los diferentes sistemas de entrenamiento de ballet que han evolucionado, adoptando el nombre de sus países de origen (ej. Escuela Rusa) o bien de sus maestros (ej. Agripina Vaganova). Dichas Escuelas parten de un mismo lenguaje técnico universal a partir del cual, se configuran ciertas características propias en el estilo y en la ejecución de algunos movimientos, que es lo que marca principalmente la diferencia entre ellas. En la técnica y estilo de la danza clásica encontramos siete Escuelas diferentes que son: la Escuela Rusa, la Escuela Italiana, la Escuela Francesa, la Escuela Americana, la Escuela Inglesa, la Escuela Cubana y la Escuela Danesa. Una escuela de ballet tiene su base en la cultura nacional de un país y en el talento peculiar de ese pueblo para expresarse por medio de la danza (Alonso, 1986).

El presente trabajo se centra concretamente en dos Escuelas: la Escuela Danesa y la Escuela Americana, para investigar el contexto social y artístico de ambos países en el momento que germinaron ambas Escuelas y los maestros destacados que participaron en su creación. Analizando también las características técnicas y estilísticas más significativas y otros aspectos tales como la música y la pantomima obtendremos los resultados que nos permitan observar si ha habido posibles influencias de la Escuela Danesa en la Escuela Americana.

MARCO TEÓRICO

Escuela Danesa:

Debemos situarnos en la época del Romanticismo ya que ha tenido dos grandes puntos de influencia y referencia en la formación de su tradición: por un lado la rama francesa de Jean Georges Noverre con su “ballet d’action” que se caracteriza por el trabajo del sentimiento, desechando las convenciones anteriores y las rígidas codificaciones que habían distinguido la danza hasta entonces; y por otro, la rama italiana de Carlo Blasis con su “Traité élémentaire, Théorique et pratique de l’art de la danse” (1820) donde quedaban establecidas las técnicas del ballet de manera teórica y práctica.

Las enseñanzas de estos dos personajes clave en el Romanticismo fueron transmitidas al ballet danés por medio de los maestros que germinaron esta Escuela (Matamoros, 2008). Comenzaremos mencionando a Vincenzo Galeotti quien tuvo un papel fundamental en la fundación del Teatro Real Danés, asegurando la labor creadora de la Compañía Real Danesa e introduciendo las enseñanzas de Noverre (París, C. y Bayo J., s.f.). Galeotti Tuvo como su sucesor a uno de sus mejores bailarines: Antoine Bournonville quien sentó las bases del Real Ballet Danés. Antoine fue alumno de Noverre, por lo que su formación era principalmente francesa, pero tuvo también influencias italianas de Blasis. Fue la fusión entre estas dos corrientes, italiana y francesa, lo que hizo que Dinamarca tuviera un estilo peculiar durante el Romanticismo con elementos comunes de ambas ramas, pero que evolucionaría independientemente hasta llegar a nuestros días. Uno de los hijos de Antoine Bournonville: Augusto Bournonville (1805-1879), siguió los pasos de su padre y tras estudiar con Galeotti en Copenhague, lo enviaron a París para que estudiara con Auguste Vestris, de donde surgió el que se conoce hoy día como “Estilo Bournonville”. Vestris dijo acerca de Augusto: “este alumno debe trabajar su equilibrio; sus pirouettes y brazos dejan mucho que desear” (Flindt y Jürgensen, 1992:13) y Bournonville incorporó el trabajo de brazos en bras bas como algo específico que ayudaba a enfatizar el trabajo de piernas y la riqueza de las combinaciones, dando una aparente facilidad a las ejecuciones. Fue precisamente esta dificultad la provocó la aparición de un estilo caracterizado por su gran riqueza en el movimiento del torso. Destacamos también su extrema musicalidad y su trabajo específico donde cada paso está ejecutado de forma correcta sin buscar el aplauso fácil. Busca permanentemente la naturalidad, ideó nuevos desplazamientos y los entrepasos surgen con Bournonville en toda su plenitud brillando tanto como los pasos principales. Augusto nos ha dejado unos de los mayores legados de la historia de la danza (Matamoros, 2008).

Escuela Americana:

Antes de la llegada de Georges Balanchine (1904-1983) a Estados Unidos no existía tradición ni escuela de danza clásica. Balanchine fue formado en las mejores tradiciones de la Escuela Real del Ballet de San Petersburgo llegando a ser con 21 años el coreógrafo principal de Serguéi Diaghilev. En

1933 creó su primera compañía “Les Ballets” pero sólo le duró un año; por lo que optó por marcharse a Estados Unidos con el joven Lincoln Kirstein quien quería crear una compañía de ballet en América pero Balanchine tenía claro que primero crearía una escuela. Así creó en 1934 la School of American Ballet donde coreografió su importante ballet “Serenade” en el que cabe destacar su perfecta musicalidad, el dinamismo continuo y enérgico así como el uso magistral del espacio. Balanchine realizó diversos intentos de crear compañías de lo que surgió el “Ballet Caravan” o posteriormente el “Ballet Society”. En 1948 formó parte de la creación del “New York City Ballet”, período que se considera como más fructífero de Balanchine ya que comenzó a desarrollar las tradiciones del ballet ruso adaptándolo al físico estadounidense (Schorer, 1999). Prescindió de todo adorno externo a la danza, salvo de la música, para poder lucir el cuerpo, siendo el primero que sacó al escenario bailarinas con ropa de ensayo. Absorbió mucho del jazz tras sus trabajos en Broadway como el abandono y distorsión de las caderas. Llevó a la perfección la cultura del ballet sin argumento y está considerado como el padre del ballet norteamericano. Para Balanchine la danza no tenía que expresar nada en concreto, sino que la danza se expresaba por sí misma. (Abad, 2004).

Diferentes contactos entre la Escuela Danesa y la Escuela Americana:

Entre la Escuela Danesa y la Escuela Americana se han establecido diferentes contactos a lo largo de su historia con diversos maestros; teniendo lugar estas conexiones en distintas épocas. El primer contacto al que vamos a hacer referencia data del año 1956 cuando Balanchine viajó de gira a Dinamarca con su bailarina y esposa Tenequil Le Clerq debido a que el Ballet Danés celebraba festivales de verano buscando el reconocimiento internacional. Su esposa cayó allí enferma con poliomielitis obligando a Balanchine a permanecer durante un tiempo en Dinamarca. Posteriormente ha habido otros contactos entre estas dos escuelas; empezaremos nombrando a Stanley Williams que fue un maestro con base Bournonville que después se marchó a la escuela del New York City Ballet permaneciendo como pedagogo el resto de su vida. Williams fue maestro de Peter Martins quien también llevó sus conocimientos daneses al continente americano. Peter estudió en la Escuela del Real Ballet Danés siendo bailarín del citado ballet. Recibió una carta de Balanchine invitándole a

la Ciudad de Nueva York donde interpretó diferentes papeles y posteriormente fue nombrado como maestro general del Ballet (NYCB, s.f.).

ASPECTOS EN LOS QUE ENCONTRAMOS POSIBLES INFLUENCIAS

Tras haber contextualizado ambas escuelas y haber estudiado los diferentes contactos establecidos, hemos realizado un análisis exhaustivo de las características técnicas y estilísticas, entre otros aspectos de ambas Escuelas (Salkind, 1999). Dicho análisis no podemos plasmarlo como tal en el presente trabajo dada la extensión, por lo que hemos decidido mostrar directamente los aspectos en los que hemos encontrado las posibles influencias (Matamoras, 2008; Schorer, 1999). Dichos aspectos son los siguientes:

Aspectos Técnicos:

- Colocación de los pies: hemos observado que el trabajo y colocación de los pies es prácticamente igual. Destacamos que en la 2º posición la distancia es más corta que la tradicional de “un pie” y que la 4º es más pequeña también que en otras escuelas; situando los pies justamente uno delante del otro, muy cruzados y el peso tiene que estar justo en el centro. En la 5º los pies están cruzados talón con dedos y rodillas juntas con el peso en los metatarsos. Comentar que la Escuela Danesa mantiene siempre el peso lo más delante posible, en los metatarsos para agilizar los cambios de peso y evoluciones. Por último, la 3º y 6º posición apenas se trabajan.

- Pliés: respecto al trabajo técnico de los pliés, hemos observado que ambas escuelas ejecutan el grand-plié haciendo un único movimiento en su totalidad sin descomponer en demi-plié. La diferencia en este aspecto radicaría en que la Escuela Americana permite levantar los talones en el demi-plié siempre y cuando sea para conseguir el movimiento fluido, al contrario de la danesa que no lo permite.

- Battements-Tendus: ambas escuelas colocan tendu devant justo en el centro del pie de soporte “delante de la nariz” cuando sale desde 5º posición para mantener así el peso en los metatarsos. Trabajan los acentos muy claros.

- Battements-Jettés: al igual que los tendus, tienen los acentos muy claros, la elevación dependerá

de la velocidad del ejercicio, que va desde los 45° (a tiempo cómodo) a casi no levantarse del suelo cuando son muy rápidos. Para ambas la prioridad es la 5ª posición, antes que la elevación del pie.

- Grand-Battements: tanto para Bournonville como para Balanchine es igual de importante el trabajo de subida como de bajada de la pierna y es fundamental cerrar la 5ª posición cuando baja la pierna. Su teoría es que hay que empezar a bajar la pierna cuando aún está subiendo para ayudar muscularmente al descenso de la pierna, aspecto que Balanchine definiría como “desafiar la gravedad” (Schorer, 1999).

- Cou de Pied: el que va al lado se coloca exactamente igual en las dos escuelas, con la diferencia que en la Escuela Americana se conoce con el nombre de “French cou de pied”.

- Rond de Jambe: Respecto al *ron de jambe por terre* debemos decir que en la Escuela Danesa se inicia siempre desde la 1ª posición y nunca desde la 5ª, para que la pierna salga en línea recta evitando cruzar hasta el tendu delante; por el contrario, los americanos pueden iniciar el rond desde 1ª o 5ª posición, o incluso desde el tendu a la segunda. Independientemente de la posición de comienzo, para ambos el rond e jambe tiene como referencia el tendu desde primera posición, siendo muy importante sentir como la pierna rota en la cadera al hacer el círculo. Ambos pueden ejecutarlo también de diagonal a diagonal.

El *rond de jambe en l'air* es uno de los pasos más significativos de la Escuela Danesa por la frecuencia y destreza con que lo ejecutan y que se trabaja de forma idéntica en la Americana. Se realiza ligeramente por delante de la pierna de soporte, la pantorrilla dibuja un círculo completo en el aire que debe ser paralelo al suelo y cerca de la pierna de base. El diámetro no debe ser demasiado grande dando prioridad a la velocidad y acento fuera, sujetando bien el muslo por debajo y con resistencia, manteniendo el dehors en las dos piernas.

- Passé: la colocación del passé en la Escuela Danesa es baja, los dedos van exactamente por debajo de la rodilla, esto va a coincidir en la Escuela Americana, en la que el passé se coloca para los giros debajo y delante de la rodilla, aunque en los últimos años algunos maestros lo han evolucionado al lado y muy alto.

- Giros: la Escuela danesa para las pirouettes de subida rápida y que se ejecutan en un breve intervalo musical recogen los brazos en posición “bras adoré” (posición característica de esta Escuela), de una forma similar a la que emplearía más tarde la Escuela Americana. Los americanos utilizan esta posición de brazos tanto para las pirouettes en dehors, como en dedans que se realizan desde un tombé cuarta. Por lo que apreciamos una influencia clara de la Escuela Danesa en la Americana en la posición de estos brazos. Otra influencia la encontramos en los *deboulés* que en la Escuela Danesa se ejecutan por 5º y no por 1º como en la mayoría de las escuelas, ganando así en estética, velocidad y ligereza. Agudizando que los americanos también realizan los deboulés por plié o subiendo los brazos a corona en algunas ocasiones.

También observamos otra influencia en el uso de la cabeza en los giros a la diagonal, debido a que antiguamente los daneses trabajaban con la cabeza en face y no buscando la diagonal como se hace en la mayoría de las escuelas; y hoy en día, los americanos siguen trabajando de esta manera.

Aspectos Estéticos:

- Colocación de la parte superior: “Por las piernas se reconoce a un buen alumno, pero es el trabajo del torso lo que distingue a un buen maestro” (Bournonville, 2005: 231).

Bournonville supo trabajar el torso de manera que fuera lo más sorprendente para el espectador que se enfrenta por primera vez al estilo danés. Aportó a la historia de la danza todo lo que como “romántico” quiso y supo desarrollar en cuanto al movimiento del torso. Su estilo incluía unas inclinaciones del torso fuera del axis natural que marca el eje del bailarín que pusieron los cimientos de una nueva forma de bailar. Estas inclinaciones consistían en inclinar el torso en cualquier dirección manteniendo el eje sólido y estable en la parte inferior del cuerpo, equilibrando con brazos y piernas la estética de la posición. Dichas inclinaciones no deben ser confundidas con los *épulements* típicos del Romanticismo, que se adquieren sólo girando los hombros y que también están incluidas en el estilo danés. Estas posiciones pueden apreciarse bien en poses estáticas y movimientos lentos. Se emplean continuamente en diversas combinaciones con desplazamientos y saltos que aportan dinámica y aparente facilidad que caracteriza al estilo danés.

En este aspecto observamos posible influencia ya que Balanchine partiría de este trabajo llevándolo más lejos e incorporando los decalés en los que basó parte de su técnica y que serían la base del Neoclasicismo. Un ejemplo en el que podemos apreciar bien el trabajo del decalé es en el cuarto arabesque de la Escuela Americana, iniciado anteriormente por Bournonville.

- Posiciones de los brazos: hemos encontrado posible influencia en dos posiciones de brazos danesas como son “brás adorés” que es representativa de la época romántica y los americanos la utilizan mucho para sus giros; y en la posiciones de “bras bas” que son iguales en ambas escuelas.

- Colocación de la mano: observamos que en la época de Bournonville la colocación de la mano era redonda buscando un círculo perfecto con los dedos pulgares y corazón, que no llegan a tocarse. Actualmente se coloca de la misma manera en la Escuela Americana. A Balanchine le gustaba ver los 5 dedos de la mano y decía a sus alumnos que imaginaran que tenían cogida una pelota de ping pong.

Otros aspectos en los que encontramos influencias son:

- Música: durante el Romanticismo las clases de ballet se acompañaban de violín y no del piano como se hace en la actualidad, por lo que la unión entre violinista y bailarines era muy habitual. Todos los maestros acompañaban ellos mismos sus clases tocando el violín y esta costumbre llegó hasta Augusto Bournonville. La dinámica tan peculiar que caracterizan las coreografías de Bournonville corresponden, en parte, a que estas coreografías fueran hechas sobre un instrumento de cuerda; se percibía una relación exacta entre el movimiento del arco y el movimiento del plié, que coincidían de una forma sorprendente. Cuando posteriormente se interpretaron estas músicas al piano, la dinámica del movimiento permaneció, aunque ya no se percibía tan fácilmente. Quizás también, por este motivo la Escuela Danesa ha conservado hasta hace poco un comienzo de los ejercicios sin acordes o tiempos musicales preparatorios, llegando esta costumbre hasta Estados Unidos, donde los maestros educados por Balanchine trabajan del mismo modo (Matamoros, 2008).

Uno de los puntos distintivos de las coreografías de Balanchine es la profunda interrelación entre el movimiento y la música. En sus obras la danza parece música llevada a la vida física.

Si bien esta particularidad se encuentra de manera palpable en coreógrafos como Bournonville, es en Balanchine donde se explora casi hasta el límite esta característica.

- Pantomima: Bournonville evolucionó hacia una pantomima muy real, natural, sin ningún gesto “almidonado” y dotada de una expresión austera. Podemos decir que anteriormente a Bournonville, sólo era la expresión de la cara la que hablaba, la que transmitía. Pero para Bournonville todo el cuerpo tendrá que hablar por sí mismo. A esta forma de pantomima se llamaba “verdad dramática” o “mime d’ensemble”, que consistía en provocar el movimiento a través de un sentimiento interior, evitando mostrar diversos gestos al público para que entendieran lo que estaba pasando (Bournonville, 1999).

Para Balanchine tampoco la danza tenía que hablar a través de la cara, sino que será el lenguaje del cuerpo el que tenga que transmitir. Como hemos comentado anteriormente, para Balanchine la danza se expresaba así misma, de manera que no hay que recurrir al mimo o a las notas del programa para contar lo que se está viendo.

Por cómo Bournonville rompió en cierta medida con la tradición que había hasta entonces de “artificiosidad”, llevando a la pantomima a una naturalidad en la que sería el cuerpo el que hablase por sí mismo a través de un sentimiento interior, podríamos decir que Balanchine evolucionó este pensamiento, eliminando todos los elementos externos a la danza, para que el cuerpo sea el que transmita las emociones sin artificiosidad.

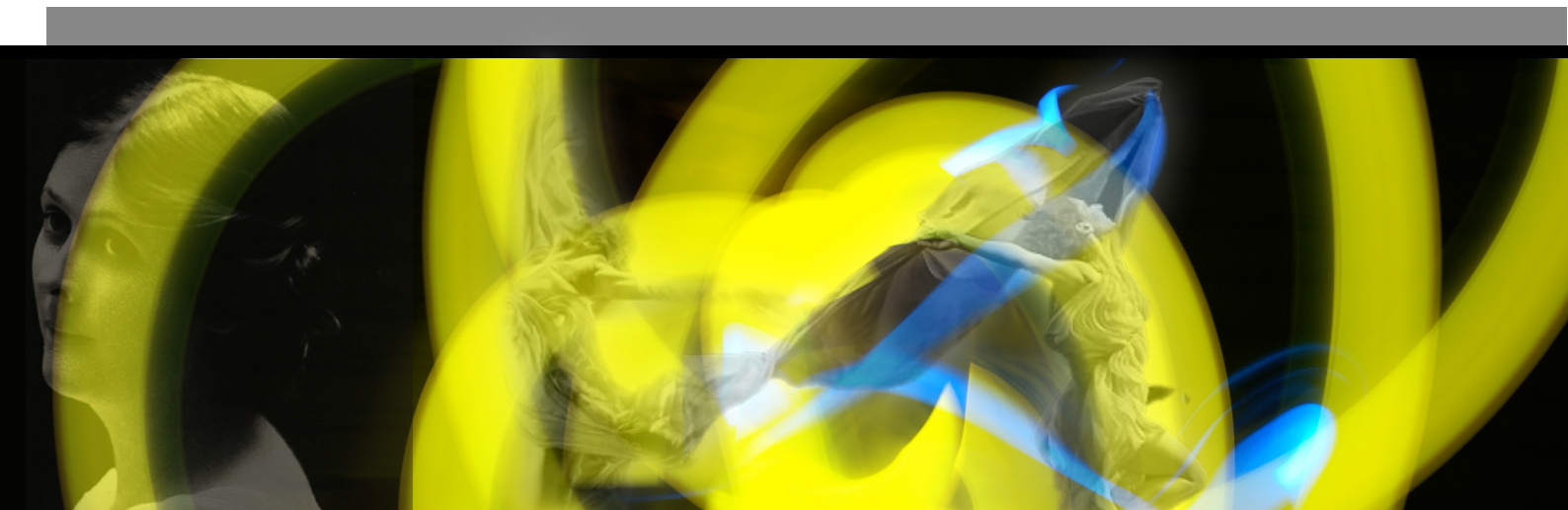
No podemos afirmar que lo anterior sea influencia directa de la Escuela Danesa, lo que sí podemos decir es que coincidieron en cuanto a la naturalidad de expresión.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, mediante la metodología aplicada nos permiten concluir que existen posibles influencias concretas en la ejecución de las posiciones, pasos y movimientos de la técnica y estilo de la Escuela Danesa en la Escuela Americana. Dichas influencias se ponen de manifiesto en la conservación del estilo de Bournonville en la escuela de Balanchine, mientras que otros aspectos han evolucionado o bien se han transformando llevándolos más lejos Balanchine en la Escuela Americana, adaptándolas a la técnica y a la estética estadounidense.

REFERENCIAS

- Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, A. (1986). *Diálogos con la danza, el arte y la literatura*. La Habana: Letras Cubanas.
- Bournonville, A. (1999). *Letters on dance and choreography*. Londres: Dance Books.
- Bournonville, A., Jürgensen, K. Falcone, F. (2005). *Études Chorégraphiques*. Lucca: Librería Musicale Italiana.
- Flindt, V. y Jürgensen, K. (1992). *Bournonville ballet technique. Fifty enchaînements*. Londres: Dance Books.
- Lincoln Kirstein, (s.f). Extraído el 10 de noviembre de 2013 desde la página oficial del New York City Ballet <http://www.nycballet.com/explore/our-history/lincoln-kirstien.aspx>
- Matamoros, E. (2008). *Augusto Bournonville. Historia y estilo*. Madrid: Akal.
- París, C. y Bayo J. (s.f). *Galeotti Vincenzo (1733-1816)*. Extraído el 5 de noviembre de 2013 desde <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=galeotti-vincenzo>.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Schorer, S. (1999). *Balanchine technique*. Londres: Dance Books.



ISADORA DUNCAN Y SU DANZA

ISADORA DUNCAN AND HER DANCE

*Marina Barrientos Báez
Conservatorio Superior de danza de Málaga*

RESUMEN

Visión general de la bailarina Americana Isadora Duncan, centrándonos en aspectos como la familia, la niñez, la formación, los conflictos personales, los momentos trágicos, e ideas y reflexiones sobre la vida, la belleza, la disciplina que conformaron una personalidad única, discutida y admirada.

PALABRAS CLAVE: Isadora Duncan , danza , familia, formación.

ABSTRAC

Overview of the dancer American Isadora Duncan, focusing on aspects such as family, children, education ,personal conflicts, the tragic moments, and reflections on life, beauty, discipline that they formed a unique personality, discussed and admired.

KEYWORDS: Isadora Duncan, dance, family, education.

INTRODUCCIÒN

En 1900 amaneció una nueva era: pujante, lanzada hacia el progreso, con ilusión. En Occidente casi todas las manifestaciones de vida fueron sacudidas por los vientos del cambio. Gracias al genio inventor y a las maravillas de la industria, el hombre podía viajar en vehículos automóviles y se comunicaba de modo instantáneo a través de océanos y continentes. La masa laboral de las ciudades, que durante mucho tiempo gimió bajo los capataces de las fábricas, adquirió conciencia de su fuerza. Sigmund Freud descubre el subconsciente. Albert Einstein cuestiona ideas que hasta entonces parecían definitivas acerca del espacio, el tiempo y la materia. Nada, al parecer, se admite como dogma.

En consecuencia, las artes reflejan el nuevo espíritu. La transformación alcanza a la música, teatro, pintura, escultura, arquitectura, literatura y danza. Una de las más innovadoras de la época fue la bailarina estadounidense Isadora Duncan.

A fines del siglo XIX, no se concebía otra danza que el ballet clásico. Este tipo de danza significaba gracia, belleza y emoción contenida, pero surgió una figura que no será exactamente igual a otras mujeres, será la sin par Isadora Duncan, nacida en San Francisco, el 27 de mayo de 1878, cuyo instinto dominará constantemente a la mujer y a la artista.

Desterró de su estilo el ajustado tutú y demás prendas convencionales de ballet que consideraba vestigios trasnochados del ballet romántico.

Su danza suponía algo absolutamente insólito. Vestía sólo túnicas griegas, danzaba con los pies descalzos, y sus ademanes y evoluciones improvisados, inspirados en el arte griego, expresaban el significado de la gran música.

SENNBLANZA

Su padre:

Un rubio y seductor graduado de Oxford de mirada clara llamado Charles Duncan, de origen modesto. Era un poeta. Jugador, pródigo, demasiado ansioso de disfrutar, vivía en una sucesión de azares afortunados o desafortunados jugando a la bolsa. Era un irresistible seductor, a pesar de los reveses de la fortuna. Le acusaron de fraude bancario, y fue encarcelado.

Hacía años que Charles vivía de su mujer, y cada vez más, dejaba a un lado a Mary y a sus hijos, pasando a veces una semana fuera de casa. Un día llegará a conocer a una rica heredera con la que se iría a vivir a los Ángeles. Tras una clara explicación, los Duncan decidieron separarse. Mary se quedó con los niños.

Hasta que Isadora no tuvo siete años no llegaría a conocer a su padre, pues siendo ella una niña de pecho, su padre abandonó el hogar.

Cuando Isadora vio a su padre, le pareció muy guapo y encantador. Después de invitarla a un helado y otras chucherías se despidió de ella para irse a Los Ángeles, donde vivía con otra familia.

Algunos años después volvería a estar con él. Esta vez su madre accedió a verlo, y él les regaló una hermosa casa que tenía una gran sala de baile, un campo de tenis, una granja y un molino. Su padre, que había perdido tres fortunas ganadas con su solo esfuerzo, consiguió ser rico por cuarta vez. Y esta cuarta fortuna desapareció también, y con ella la casa y todo lo demás. Vivieron en esa finca muy pocos años.

Antes de la ruina, vio algunas veces a su padre que le confesó que era poeta y le enseñó a quererle. Entre otros poemas, tenía uno que era una profecía de la carrera artística de Isadora.

Estos detalles de la vida de su padre, esas impresiones de sus primeros años tuvieron una tremenda influencia en toda su vida. Diría que la terrible palabra “divorcio” estaba grabada en la placa sensible de su inteligencia (Duncan, 2006).

Su madre:

Mary Dora Gray, enseñaba música para ganarse la vida y, como daba sus lecciones a domicilio, estaba fuera de casa todo el día y muchas horas de la noche, por eso sus hermanos y ella podían libremente seguir sus impulsos vagabundos. Por fortuna, decía, su madre era deliciosamente descuidada. Decía “por fortuna” porque a esta vida salvaje y sin obstáculos de su niñez debía la inspiración de la danza que había creado y que no era sino la expresión de la libertad.

Isadora decía que su verdadera educación se realizaba por las noches, cuando su madre les tocaba obras de Beethoven, Schumann, Schubert, Mozart o Chopin y les leía en voz alta pasajes de

Shakespeare, Shelley, Keas o Burns. Eran para ellos horas encantadas. Su madre les recitaba casi todas las poesías de memoria. Para imitarla, un día, en la escuela, a la edad de seis años, durante un festival, arrebató a su auditorio recitando *Antony to Cleopatra* de Willian Lytle (Wirz, 1988).

Sus hermanos:

Elizabet, la primera, en 1871. Dos años más tarde, Augustin; luego Raymond el mas cómplice y parecido a ella.

Su niñez:

A la edad de cinco años fue a la escuela pública. Iba, pero lo suyo era la danza. Un día, a sus seis años, reunió a una media docena de niños de la vecindad, todos ellos muy pequeños e incapaces de correr, y, después de sentarlos en el suelo, los estaba enseñando a mover los brazos. Llegó su madre y vio un espectáculo inusitado. Le dijo que era su escuela de baile. Su idea le divirtió a su madre que se puso al piano a tocar algunos aires en obsequio de Isadora. Esa escuela continuó abierta y llegó a ser muy popular. Al poco tiempo acudían a ella todas las niñas del barrio, y sus padres le pagaban pequeñas sumas por enseñarles a bailar. Esa fue su iniciación de lo que, más adelante, constituyó un empleo muy lucrativo.

Isadora, a sus doce años, ya da clases de baile a los niños de su barrio, una niña que las circunstancias de la vida le habían hecho precoz. Se hace un moño, lleva faldas de amplio vuelo y dice tener catorce años. Esbelta, con el talle formado y las piernas largas, parece una adolescente. Su enseñanza, que pasa por innovadora, pronto atrae a la clientela más rica y esnob de San Francisco.

Junto con sus tres hermanos, formaron una pequeña compañía, con dieciséis años ella y los demás, que no llegaban a los veinte, hicieron algunas salidas.

Formación:

Isadora deja la escuela con diez años. Poco a poco se convirtió en una lectora infatigable. En Oakland, donde residían, iba todos los días a una biblioteca y pedía a la encargada buenos libros. En aquel tiempo leyó todas las obras de Dickens, Thackeray y Shakespeare, y un sin fin de novelas.

Por donde va no hay museo ni lugar de interés que no visite, en todos suele tomar muchos

apuntes: Aprendió a leer y a conversar fácilmente en francés. Su amigo André Beaunier, le leía en voz alta, obras de Molière, de Flaubert, de Teófilo Gautier y de Maupassant, y todos los libros modernos franceses de entonces.

Otro gran amigo suyo, Carlos Hallé, le completó su educación en arte francés y le enseñó mucho de arte gótico y le hizo apreciar por primera vez las épocas de Luis XIII, XIV, XV y XVI. Descubrió la encantadora biblioteca de la Ópera, donde devoró todos los libros sobre el arte de la danza y sobre la música y el arte teatral de los griegos. Se dedicó a leer todo lo que se había escrito en el mundo sobre el arte de la danza, desde los primeros egipcios hasta el día, y tomaba nota especial de todo lo que iba leyendo; y después de tamaño esfuerzo comprobó que los únicos maestros de baile que ella podía tener eran Jean-Jacques Rousseau-Emilio-, Walt Whitman y Nietzsche. En Florencia se pasa días enteros ante la *Primavera de Botticelli*. En Londres, estudia ballet con Katti Lanner. Frecuenta el British Museum. Descubre las obras de arte de la antigua Grecia. Lee *Journey to Athens*, de Winckelmann. Conoce a Andrew Lang, el traductor de Homero.

Visita los países escandinavos, Italia, América del Sur y Rusia (donde tuvo un gran recibimiento): San Petersburgo, Kiev y Moscú, donde conoce a los artistas: Anna Pavlova, Mathilde Kschessinska, Michel Fokine, Serge de Diaghilev, Igor Stravinsky, Constantin Stanislavsky.

A Isadora Duncan le atraen y atrae a la vez a los más grandes artistas e intelectuales de su época.

Aspecto físico:

En su libro, “Mi vida”, Isadora, dice: “Quisiera poder publicar aquí mi fotografía y preguntar a mis lectores qué piensan de mi belleza”.

Isadora se atribuía tener una notable belleza y seducción, manifestando que la belleza de la forma humana no es fruto del azar y que la indumentaria no puede cambiar favorablemente la apariencia.

Decían que era bastante guapa, alta, más bien delgada a pesar de sus mofletes, con unos grandes ojos gris verdoso y personalísima gracia.

Personalidad:

Rebelde, revolucionaria, mujer que se adelantó a su tiempo tanto en la danza como en la búsqueda de la libertad y la emancipación.

Ideas y reflexiones:

Tenía de la vida una idea puramente lírica y romántica.

Pensaba que su llegada a Europa influiría en el renacimiento de la religión y en elevar al público al conocimiento de la Belleza y de la Santidad del cuerpo humano mediante la expresión de los movimientos que realizaba en su danza (Peter, 2000).

Disciplina:

Aunque muchos pensaban que su danza estaba desprovista de preparación física, que era muy improvisada y simple, ella pensaba todo lo contrario ya que para ejecutar su tipo de danza requería de repetición y estudiar muy detalladamente cada gesto, requiriendo de disciplina y mucho ensayo.

Su danza:

Su forma de bailar sería denominada como danza libre de la que fue precursora la que le ayudó a abrirse camino en Europa: Loie fuller.

Desde sus primeros pasos, parece sentir la necesidad de expresarse con su cuerpo. Isadora estudió los principios de la danza clásica en Nueva York y en Londres. Influyeron en ella los bailes de la japonesa Sada Yacco, gran danzarina trágica, y la propia Loi Fuller para quien trabajo en su compañía.

Todas sus danzas están cuidadosamente preparadas en sus más mínimos detalles; y se aplica tanto a la elección de la indumentaria, como al control de la iluminación.

Bailaba sin maquillaje y con el cabello suelto, mientras que lo “normal” en aquella época era maquillarse a conciencia y recogerse el pelo en un moño o coleta.

Para su danza, no utiliza jamás el decorado; baila siempre ante un telón de fondo de un solo color, azul de preferencia, para que las formas de sus movimientos sean más visibles.

Siempre valieron a Isadora los grandes ejemplos musicales y teatrales: Ellen Terry, Charles

Irving o su gran amiga Eleonora Duse entre otros. Fue decisivo para Isadora su encuentro con uno de los maestros del teatro contemporáneo, Charles Gordon Craig, con quien estuvo relacionado sentimentalmente durante muchos años.

En EE.UU será recibida bien en un primer momento pero luego escandalizó por su poca vestimenta no siendo bien vista en su propio país en cambio tuvo giras exitosas por Europa.

Tenía la revolucionaria teoría de que todo movimiento expresivo arranca del alma y proponía los siguientes principios sobre la danza: naturaleza, belleza y forma, ritmo, indumentaria y música.

Isadora tenía por naturaleza unos brazos muy expresivos,. En su danza, adquiriendo un significado importante en su danza; al igual que el torso, éstos han quedado totalmente libres de las trabas impuestas por el rigor de la danza académica. Isadora rechaza todo lo que considera como gestos de deformación del clásico, como el *en dehors* y las puntas.

Fundó escuelas de danza en Berlín, Neuilly, y Moscú.

La música:

Isadora nunca interpreta la música pero se deja inspirar por ella. Considera a Wagner el hombre que más se aproxima a lo que debería ser el músico de la danza.

Vida amorosa:

Estaba en contra del matrimonio enarbolando la bandera del amor libre, no obstante considera que el amor era lo más importante de la vida. En la danza buscaba las alegrías que el amor le negó en repetidas ocasiones.

Isadora eligió ser madre soltera,. Aunque no quiso revelar el nombre de los padres se sabe que fueron del director de teatro Gordon Craig y de Eugene Singer (hijo del magnate de las máquinas de coser Isaac Singer).

Conflictos personales:

En 1905, en Berlín, Isadora y su hermana Elizabeth fundan su primera escuela, con la idea de destinar todo lo que ganara a ayudar a niños ,la mayoría pobre y enfermos que mejoraron en todos los niveles gracias a las medidas que se tomaban en la institución. Su financiación estuvo a cargo de

un grupo de mujeres de alta sociedad y que posteriormente retiraron su apoyo debido a que en una conferencia de Isadora Duncan ésta defendió sus ideas liberales (Lever, 1989).

Su reputación de mujer independiente y amiga de los soviéticos no le ayudó tampoco a mejorar su imagen, tuvo problemas con inmigración, pocos contratos de actuaciones (donde era frecuentemente abucheada y para rematar la situación, casi toda la prensa les dio la espalda.

Momentos trágicos:

Cuando Isadora llegó a la adolescencia, la familia se mudó a Chicago, donde Isadora estudia danza clásica. Estando en esa ciudad, la familia perdió todas sus posesiones en un incendio.

De los tres hijos que tuvo, uno de los niños murió poco después de haber nacido y los otros dos, su hija Deirdre, de siete años, y su hijo Patrick, con dos años, murieron ahogados en el Sena, el 19 de abril de 1913 al caer al agua el automóvil en el que viajaban junto a su cuidadora.

Hacia el final de su vida tuvo serios problemas financieros y diversos escándalos sentimentales, acompañados por algunos episodios de embriaguez.

Su matrimonio con Serge Essenine, se acabó pronto, ya que él en 1925 se suicidó, ahorcándose.

Dos años más tarde, en Niza, el 14 de septiembre de 1927, Isadora murió también, estrangulada, al prenderse su chal entre las ruedas del coche donde viajaba.

CONCLUSIÓN

Isadora, estaba dotada de un innegable e inmenso talento y fue una apasionada de la enseñanza que le hizo abrir diferentes escuelas de danza de las que no obtenía beneficio económico alguno.

La vida de Isadora Duncan, la rebelde, la artista, a la vez creativa y autodestructiva, está caracterizada por momentos difíciles y situaciones dramáticas.

Su infancia llena de privaciones determinó su carácter independiente y libre, y tanto su arte como su vida personal fueron continuo motivo de escándalo. Defensora precoz del amor libre, tuvo amantes de ambos sexos y solo se casó –y brevemente- al final de su vida.

Isadora no estableció un vocabulario sistemático de sus movimientos ni una técnica, sino que representó los impulsos musicales que ella misma sentía. Era una manifestación intensamente

sentida, estrechamente enlazada con su fuerte y compleja personalidad, la cual siempre rechazó todo convencionalismo. En este sentido, redescubrió la forma natural y humana de caminar, saltar y correr desprovista de toda ornamentación innecesaria.

El sentimiento de libertad total que animaba la expresión corporal de Isadora Duncan despertó el interés de escultores, de pintores de renombre y del panorama teatral.

Isadora convence y es rechazada al mismo tiempo pero es innegable que cambió la concepción de la danza hasta ese momento y abrió nuevos horizontes en el arte.

Sus ideas sobre la danza eran que había que expresar los sentimientos y emociones de la Humanidad, no le interesaban los cuentos (de color de rosa y con hadas).

Desde muy niña tuvo una visión de la danza radicalmente alejada de las convenciones: Rechaza el ballet, que le parecía antinatural, y los bailes de moda. Soñaba con una danza que expresara la libertad, los sentimientos puros. Descalza y con una transparente túnica griega, Isadora Duncan deslumbró al público europeo, que siempre la apreció más que el de su país, y revolucionó la historia de la danza, en la que hasta hoy es una de las figuras más destacadas de todos los tiempos.

Fue un espíritu libre que manifestó los deseos, las esperanzas y los temores de una época. Polémica, irreverente, innovadora, luchadora y soñadora, revolucionaria más allá del campo artístico; su legado, su influencia, fue recibido como una nueva forma de expresión y los movimientos feministas posteriores son de alguna manera, deudores de esta mujer apasionada.

REFERENCIAS

- Abad, C. A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Actas da Conferência Internacional. (1999., *Dança: Cursos e Discurso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Atlas-National Geographic. (2004). España: RBA.
- Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario enciclopédico abreviado, (1957). Madrid: Espasa Calpe.
- Duncan, I. (2006). *Mi vida*. Buenos aires: Losada.

- El Diario del siglo XX, *Año 1927*, Madrid: El Mundo del siglo XXI.
- El gran libro de consulta del País. (1995). Madrid: El País-Altea.
- Gran enciclopedia del mundo. (1967) Bilbao: Durvan.
- Gran Enciclopedia Universal-Biblioteca El Mundo. (2004). Madrid: Espasa Calpe.
- Grandes acontecimientos del Siglo XX. (1991). México: Reader's Digest.
- Grandes desastres. (1990). México: Reader's Digest.
- Historia gráfica del siglo XX – Europa - (1998). Madrid: ABC.
- Historia gráfica universal del siglo XX -Universal- (1999). Madrid: ABC.
- Historia Universal del siglo XX. (1998). Madrid: El País-Aguilar.
- Jacob, E. (2003). *Danzando. Guía para bailarines, profesores y padres*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Lever, M. (1989). *Isadora*. Barcelona: Circe.
- Los 1000 protagonistas del siglo XX. (1992). Madrid: El País.
- Matamoro, B. (1998). *El Ballet*. Madrid: Acento.
- Nueva enciclopedia Sopena. (1962). Madrid: Ramón Sopena.
- Peter, F. M. (2000). *Isadora & Elizabeth Duncan*. Germany: Wienand.
- Primeros pasos en Ballet Moderno*. (1985). Barcelona: Parramón.
- Reyna, F. (1985). *Historia del ballet*. Barcelona: Daimon.
- ¿Sabía usted que...?. (1992). México: Reader's Digest.
- Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, F., Llanos C., y Learreta, B. (2003). *Expresión, Creatividad y Movimiento*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez, José A. (2003). *Isadora Duncan. El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.
- Técnicos Editoriales Asociados (TEA). (1985). *Primeros pasos en Ballet Modern.o*. Barcelona: Parramón.
- Wirz de, B. M. (1988). *Danza contemporánea*. México: Limusa.



**LA INTEGRACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD**

UNA PLATAFORMA MUY ESTABLE

A VERY STABLE PLATFORM

Fernando Carrera Ramírez

*Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Galicia
Coordinador de la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores*



RESUMEN

Se resumen los precedentes y el surgimiento de la Plataforma por la integración universitaria de las EEAASS, la historia de sus acciones y su participación en el debate para la resolución del problema de las titulaciones de las enseñanzas artísticas superiores. Se pretende clarificar sus posiciones, poner en valor sus actuaciones y, por supuesto, señalar las líneas de futuro hacia las que se encamina el debate.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Estudios Superiores, Enseñanzas Artísticas.

“...y si bien la mayor parte de los consejeros se manifiestan por la no integración en la universidad, hemos recibido más de 10.000 correos electrónicos de ciudadanos que sí la reclaman, por lo que el Ministerio estudiará la oportunidad de practicar esta integración, teniendo en cuenta que el ordenamiento jurídico actual permite la integración voluntaria”

Montserrat Gomendio, Secretaria de Estado de Educación
(en la reunión de la Comisión Permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el
día 19 de Octubre de 2012)

¿SON TAN MALOS LOS GRANADINOS?

Para el lector que desconozca el problema que nos ocupa y del que se debatirá en las páginas siguientes, señalaremos que las enseñanzas artísticas superiores, con excepción de las Bellas Artes, ha constituido un grupo de estudios superiores (equivalentes a títulos universitarios) pero que no han formado parte de la universidad española, por razones aún no explicadas. El último y más polémico capítulo se escribió en 2012, cuando el Tribunal Supremo sentenció a favor de los recursos interpuestos por varias Universidades contra un Real Decreto (1614/2009), en el que se otorgaba a las titulaciones artísticas no universitarias el nombre de “grado”. En esas sentencias se confirmó la imposibilidad de utilizar esa denominación fuera de la universidad y como consecuencia, se reactivó una polémica en la se enfrentaban dos propuestas para la solución del problema. Y dado que se iba a reformar la LOE (por la hoy aprobada LOMCE) no había tiempo que perder: mientras unos (la Plataforma) abogábamos por la definitiva integración en la universidad, otros apoyaban el mantenimiento de un estatus especial (entre otros, la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, ACESEA).

Las sentencias del Tribunal Supremo son bien conocidas (docenotas, 2012), pero no es tan generalizado el conocimiento de sus precedentes, de sus interioridades, de sus consecuencias reales. En el momento en que se conocieron se pretendió transmitir, como si fuéramos tiernos infantes, que eran los centros universitarios los culpables del desastre, y la Universidad de Granada (su decano de Bellas Artes, y por extensión la Conservación Restauración) se convirtió durante un tiempo en el blanco de todas las iras de los estudiantes de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS). Por fortuna, en el pasado la hemeroteca y ahora las redes sociales dejarán constancia de lo que se dijo, desde la ignorancia o más gravemente desde la demagogia.

Detrás del supuesto “hurto” de la titulación de Grado por parte de la *saturnal* universidad española se ocultaba un segundo y más profundo mensaje: pretendía deslizarse la idea de que se trataba de un problema menor, limitado a una cuestión nominal, que podía ser reparado mediante la introducción en la nueva LOMCE del término “grado en enseñanzas artísticas superiores”.

Sin embargo, antes de las sentencias nadie había dicho que dicha titulación era un trampantojo, que los pomposos “grados en enseñanzas artísticas” eran una mera denominación, atractiva pero incompleta, ajena al significado real de lo que realmente significaba esa titulación en Europa, en el EEES (Espacio Europeo de la Educación Superior). O mejor, sí se había dicho pero esa voz era minoritaria, acallada por los himnos triunfantes de los defensores de la propuesta integrada en la LOE. Se sabía que la propuesta LOE (y su desarrollo: el RD 1614/2009) contenía problemas, y se conocían los recursos interpuestos por parte de varias universidades españolas. Todo se sabía y nada se hizo, pero a partir de que fueran públicas las sentencias, se reinició el ruido de los de siempre, culpando a uno de los actores (el Ministerio) cuando los promotores y diseñadores del esquema LOE provenían del interior de las propias EEAASS. Esas mismas personas, ahora desaparecidas y sospechosamente silenciosas, culpan a otros de una responsabilidad concertada y convenida con el Ministerio.

¿Cuáles eran esos problemas?, muy sencillo: la propuesta LOE era más de lo mismo que se venía criticando antes (LOGSE): títulos equivalentes, promesas indefinidas, falta de derechos para el alumnado, ausencia de regulación específica, desprecio al profesorado. Más grave aún era la

consolidación del tratamiento especial de las EEAASS, precisamente en el crítico momento en que se ejecutaban las ordenaciones del Tratado de Bolonia, dejándolas en nuestra opinión fuera del EEES. Veamos qué dice el Tribunal al respecto:

“Esa declaración de la Ley supone que estas enseñanzas que se incardinan en ese Espacio Europeo de la Educación Superior forman parte de un sistema que se basa en cuatro pilares fundamentales como son:

a) La Pauta ECTS (European Credit Transfer System): Que se fundamenta en el precepto de que, a partir de ahora, un crédito será equivalente a unas 25 ó 30 horas de trabajo (dentro y fuera del aula). Desde el punto de vista docente, la consecuencia es la reducción de las horas de clase presencial en favor de prácticas tuteladas por el personal docente.

b) Estructura grado/postgrado: La educación superior se dividirá en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista. Hay que destacar que el principio que articula este sistema es la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos, por lo que estos grados y postgrados estarán fuertemente dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales que existan en la sociedad.

c) Acreditación: Se crean sistemas de acreditación que, mediante una evaluación interna y otra externa, vigila la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos que se establecen en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Y por último d) Expedición del suplemento europeo al título para promover la movilidad de estudiantes y titulados españoles y viceversa, en el espacio europeo de la educación superior.”

Como se ve, de los cuatro pilares, la LOE sólo aborda algunos aspectos, dejando sin acreditación ni doctorado a las EEAASS. Esas carencias amplían el carácter “especial” de estas enseñanzas del ámbito estrictamente español al nivel europeo, haciendo de las enseñanzas artísticas españolas una excepción y limitando —y esto es lo más grave— la movilidad internacional de estudiantes

y profesionales. Del interesantísimo y muy recomendable trabajo de Marzal (2010) entresacamos un párrafo que confirma lo señalado:

“La impartición de enseñanzas al margen de la Universidad igualmente privaría a los títulos de música del régimen que éstas les atribuyen y sería necesario mantener las correspondientes declaraciones de Equivalencia, sobre cuyo alcance nos hemos referido y del que han de destacarse los inconvenientes que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior pueden comportar respecto de la equivalencia declarada para el Título Superior de música, de mantenerse fuera del sistema universitario”.

No creemos necesario redundar en el discurso sobre la bondad de la opción universitaria (sugerimos al lector que se forme una opinión propia, a partir de las citas que se acompañan a este escrito), que constituyó desde el minuto uno el sentido de ser de la Plataforma, sin matices ni rincones ocultos.

¿POR QUÉ TARDAMOS TANTO EN RECLAMAR UN ESTATUS UNIVERSITARIO?

Efectivamente, ¿fue la Plataforma la primera entidad en señalar su desacuerdo con el proyecto LOE, en reclamar un estatus universitario para las EEAASS?. En absoluto, había precedentes muy señalados y antiguos, de los que no haremos larga ni exhaustiva mención porque se trata de una ambición excesiva para las pretensiones de este escrito. Será suficiente decir que, tanto desde la Conservación como -sobre todo- desde la Música, la reclamación de un estatus universitario se remonta al final de la década de los años setenta del siglo XX, precisamente el momento en que las Bellas Artes se integraron en la Universidad (véanse las muy interesantes citas de Valente o Pliego).

Aunque con la redacción de la LOGSE (1990) se renovó una polémica nunca desaparecida, fue la discusión del proyecto de la LOE (2006) el que supuso un momento de fuerte debate interno

dentro de las EEEAASS. Dentro de la disciplina de la Conservación, se daba la circunstancia que existía desde siempre una doble titulación, dentro y fuera de la Universidad, que ofertaba títulos de Licenciado y (equivalente a) Diplomado, con consecuencias desastrosas para las Escuelas Superiores y sus titulados. Fue la discusión de la LOE la que favoreció la reactivación de una solicitud impulsada desde la actividad profesional, en el sentido de lograr una titulación única y universitaria. Firmado por directores de Escuelas, Decanos de Universidad y profesionales de la Conservación, en 2005 llegó a firmarse un documento en la que se solicitaba el estatus único y universitario para la disciplina, el *“Documento de apoyo al establecimiento de un título universitario oficial de Grado en Conservación-Restauración y de constitución de una plataforma para su consecución”* (García Fortes, 2012). Esto hubiera supuesto la integración de las Escuelas Superiores de Conservación con anterioridad a la LOE.

Conformada inicialmente por músicos y posteriormente ampliada a otras disciplinas, debe conocerse la interesantísima historia de CEEAASS (Hervás, 2010), que entre los años 2009 y 2010 mantuvo una actividad muy intensa a favor de la integración universitaria, precedente en método y estrategia a la desarrollada posteriormente por la Plataforma. El final de CEEAASS y la persecución a que fue sometido su cabeza visible, Vicente Hervás, constituyen una de las etapas más dolorosas de esta historia, que finalizó con la anulación de la comisión de servicios que lo mantenía como profesor del Conservatorio Superior de Música de Valencia. El final de CEEAASS se debió a la ausencia de candidatos para la renovación de la junta directiva, lo que no resulta difícil de comprender ante ejemplos como el anterior. Todo ello se relaciona con la inestabilidad laboral altísima, la jerarquización de los centros y el déficit democrático que sufren estas enseñanzas.

Debe por fin ser bien conocida, por la seriedad de su trabajo y su dinamismo, la *Asociación para la defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas* (ADEMAS), que ha venido trabajando desde su constitución (2011) por la integración de las EEAASS andaluzas en la universidad (ADEMAS, 2011). ADEMAS ha sido, con absoluta firmeza lo reconocemos, un pilar esencial en el trabajo de la Plataforma. En ello seguimos, trabajando de la mano.

No quisiéramos terminar este breve apunte historiográfico sin citar la omnipresente presencia de la Asociación de Centros de Enseñanzas Artísticas (ACESEA) en todo este debate, como contrapeso insalvable que ha ido frenando las posibilidades de debate democrático y el debate de la opción universitaria, dada la capacidad de interlocución que históricamente han tenido con las administraciones educativas (ver más en detalle en el artículo de Valente, 2012). Así, se han presentado como los representantes de los centros, por más que resultara jurídicamente imposible y pese a coartar el debate interno en las comunidades escolares. Con ese argumento, se han arrogado la representación de las EEAASS, dominando el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y capitalizando el diseño de la LOE y del RD 1614/2009 a partir de sus criterios y en contra de las voces que hemos citado antes. Los métodos utilizados por ACESEA para imponer sus criterios han sido siempre los de la ocultación, la falta de democracia, el miedo y finalmente, la desautorización del enemigo: todos los que se manifestaban a favor de la universidad lo hacían por intereses personales. Nada más ilustrador que el contramaniesto difundido en 2009 a raíz del elaborado por CEEAASS (Miralles, 2012). Todos aquellos que estáis defraudados por esta situación, debéis tener bien en cuenta quiénes son los culpables.

LA BREVE HISTORIA DE LA PLATAFORMA

Si unimos las informaciones contenidas en los epígrafes anteriores, parece lógico pensar que el conocimiento de las sentencias vino a poner negro sobre blanco lo que sospechábamos: las propuestas de la LOE sobre las EEAASS eran un nuevo *desiderátum* vacío de contenido. Visto desde una perspectiva constructiva y pese al varapalo, vimos la oportunidad de reabrir un debate nunca cicatrizado y que, de ser posible, cooperara para poner en orden unas enseñanzas persistentemente olvidadas en el ordenamiento jurídico español. En consecuencia, a partir de Febrero de 2012 todos aquellos que, fuera hace mucho o muy poco tiempo, veíamos que el esquema LOE no era válido, iniciamos un esfuerzo de convergencia hasta ahora nunca visto. Porque, puestos a seguir con el crudo

diagnóstico que estamos abordando, debe decirse que hasta el momento las reivindicaciones habían sido estrictamente intradisciplinarias. y ahora por vez primera todas las EEAASS iniciábamos un trabajo coordinado y conjunto.

Así, a partir del conocimiento de las sentencias, se estableció un rápido movimiento de aquellas entidades y personas que entendíamos que la integración en la universidad era el camino por el que necesariamente íbamos a transitar para lograr la normalización de títulos, centros y derechos. La plasmación de esos movimientos fue paralela en Andalucía y Galicia. En Andalucía, ADEMÁS manifestaba públicamente su propuesta de integración, continuación de su manifiesto (ADEMAS, 2011). En paralelo, algunos directores de centros de EEAASS de Galicia se reunían y manifestaban públicamente su opinión favorable en el mismo sentido. De ese germen surgió un documento que comenzó el periplo del refrendo por los órganos de representación de dichas entidades, y que acabó constituyendo el Manifiesto fundacional de la Plataforma. Sólo faltaba que ambos movimientos – andaluz y gallego- se unificaran, lo que se produjo finalmente a finales de febrero de 2012.

Para formalizar la constitución de la Plataforma, se convocó una asamblea abierta, el día 10 de marzo de 2012 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. A la asamblea asistieron representantes de centros educativos, de asambleas de alumnos, de sindicatos y de asociaciones profesionales, además de muchas personas a título individual. En esa asamblea fundacional se aprobó el texto definitivo del Manifiesto (para una información completa, incluido el Manifiesto, ver: <http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org>), así como el plan de actuación a desenvolver la Plataforma para ampliar su representatividad y poder convertirse en un interlocutor de las negociaciones que, entendíamos, iban a iniciarse a corto plazo. Queremos insistir en el hecho, inédito por más que resultara obvio, de que la condición de partida que se estableció para poder considerar a la entidad solicitante como parte de la Plataforma fue la aprobación en los órganos de representación del Manifiesto fundacional antes citado. A ese proceso fueron añadiéndose centros, sindicatos, asociaciones profesionales y asambleas de alumnos, hasta alcanzar el total de 38 entidades que conforman la Plataforma en el momento actual

Centros	Asambleas y asociaciones de alumnos	Sindicatos	Asociaciones Profesionales y culturales
- CSM de Vigo - CSM de A Coruña - CSM de Málaga - CSD de Málaga - RCSM Victoria Eugenia de Granada - ESD de las Islas Baleares - ESAD de Galicia - ESAD de Málaga - ESCRBC de Galicia - Junta de Doctores del RCSM Victoria Eugenia de Granada - Junta de Doctores del CSM de Málaga - RCSM de Madrid - ESAD de Córdoba - Junta de Doctores y doctorandos de Profesores de Música y Artes Escénicas de Sevilla	- Asamblea de Alumnos del CSM de A Coruña - Asociación de alumnos del CSM de Vigo - Asociación de alumnos de la ESAD de Galicia - Asociación de alumnos de la ESD de las Islas Baleares - Asociación de alumnos de la ESCRBC de Galicia - Asociación de alumnos del RCSM de Madrid - Asociación de alumnos de la ESAD de las Islas Baleares - Asociación de alumnos del CSD de Málaga	- Comisiones Obreras (CCOO) - Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Galicia (STEGA) - CIG (Confederación Intersindical Galega) - CCOO Ensino Galicia - FETE-UGT Galicia - Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid (STEM)	- Asociación Profesional de Conservadores Restauradores de España (ACRE) - Asociación de Músicos Profesionales de España (AMPE) - Asociación para la Defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas (ADEMAS) - Asociación Cultural Amigos de la Danza Terpsícore - Asociación de Restauradores Conservadores de Galicia Arcobens - Asociación de Compositores e Intérpretes Malagueños (ACIM). - APDCV (Asociación de profesionales de la danza de la Comunidad Valenciana) - Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya (APdC) - Asociación de Titulados en Estudios Superiores de Arte Dramática (ATESAD) - Asociación de Autores de Teatro (AAT)

Por vez primera se configuraba una entidad multidisciplinar, multiforme y con vocación nítidamente democrática que se oponía a las posiciones representadas por ACESEA y sus eternos representantes. La Plataforma no era, no es, ni más ni menos que una agrupación abierta para defender los derechos de los alumnos, profesores y centros de EEAASS. Deseábamos tener una voz propia, distinta, a la que llegaba al Ministerio por boca de los únicos que tenían (y todavía tienen) abiertas sus puertas. Precisamente, la respuesta de ACESEA a las sentencias fue muy significativa sobre su carácter y funcionamiento: en la Asamblea celebrada durante los días 10 de marzo de 2014 la estrategia fue, como casi siempre, contentar a todos mediante la hábil maniobra de no decir nada (o de decirlo todo) para luego hacer lo que realmente han defendido siempre. En el Manifiesto que se

emite tras la Asamblea, se insta al Ministerio y a las administraciones educativas a:

“Determinar, con la participación de los centros, la fórmula más idónea para su total desarrollo mediante equiparación (pleno desarrollo de la LOE o promulgar una Ley Orgánica de EEAASS), adscripción, integración a la Universidad, transformación en una Universidad de las Artes, u otras fórmulas que permitan mantener los considerables avances alcanzados por estas enseñanzas a nivel curricular y requisitos mínimos de los centros para el correcto desarrollo de la formación de excelencia.”

Nótese que en el párrafo se sugieren cuatro alternativas: equiparación (o sea, mantener nuestro estatus “especial”), adscripción, integración o una “universidad de las artes”. Contraviniendo ese Manifiesto y como demostraremos más adelante, en los debates a los que asistimos junto con los representantes de ACESEA, estos no defendieron jamás la opción de adscripción e integración, propuestas por la Plataforma, más bien se reafirmó machaconamente la primera de las opciones, la necesidad de modificar los aspectos de la LOE que habían sido refutados por el Tribunal Supremo, sustituyendo el “Grado” por el “Grado en Enseñanzas Artísticas”. Como se dijo antes, la Plataforma no se iba a dejar engañar de nuevo con vacuas promesas, y nos aferramos a la única propuesta viable: la integración en la Universidad de las EEAASS, simple y llanamente. La Plataforma no necesitaba ocultar sus intenciones, no necesitaba ganar tiempo o lavar su conciencia.

Las actuaciones promovidas tras su constitución tuvieron como objetivo el fomento del debate interno en los centros de EEAASS y la apertura de conversaciones con los agentes involucrados. Para tal fin se enviaron un buen número de cartas al Ministerio, a los Consejeros de Educación, a Rectores y a otros centros de EEAASS. La acción más significativa en esta etapa fue la reunión que tuvo lugar en el Ministerio de Educación, con la Secretaria de Estado de Educación, Dña Montserrat Gomendio¹, que nos hizo ver la dificultad de una solución universitaria ante la oposición de algunas “asociaciones de centros” (léase ACESEA). Teníamos que ampliar el debate interno en los centros,

lo que no resultó fácil dada la actividad propagandística y las coacciones impulsadas por aquellos que defendían otras propuestas. Para contrarrestar ese efecto se nos ocurrió plantear una campaña de recogida de firmas², semejante a la iniciada por CEEAASS, que sigue todavía activa y que a día de hoy alcanza el número de 12.000 firmas. Como anécdota, debe señalarse que la impulsada por los defensores del estatus “especial”, impulsaron una campaña semejante que ha alcanzado 6.500 firmas. Sobran los comentarios.

Con posterioridad, y junto a una representación de los decanos de Bellas Artes y la directiva de ACESEA, fuimos convocados a una reunión (20/9/2012) con el Ministro de Educación, en el intento de pactar una solución de consenso de cara a la LOMCE que estaba en redacción en ese momento, lo que resultó imposible dados los permanentes y bien conocidos prejuicios hacia la Universidad mostrados por la representación de ACESEA, hasta niveles irrisorios. Asimismo y para la reflexión de los lectores, debe hacerse notar que el contenido de estas reuniones han sido hechas públicas en la web de la Plataforma. A partir de esa reunión se convocó un Grupo de Trabajo en el que se integraron dos decanos (Jose Luis Cueto y Josu Larrañaga), dos miembros de la directiva de ACESEA (Juan Ángel Serrano Masegoso y Ángel Martínez Roger) y dos de la Plataforma (en el que participó alternativamente Celestino Luna, Víctor Pliego, Lola Moreno y Fernando Carrera). Se convocaron tres reuniones (20 de septiembre, 10 de octubre y 12 de noviembre de 2012). En todas esas reuniones, se mantuvieron las posiciones conocidas, defensa de la opción de la integración universitaria unos (decanos y Plataforma); mantenimiento de un estatus autónomo otros (ACESEA). Ante esta situación, la solución adoptada por el Ministerio (y que ha sido finalmente plasmada en la LOMCE) es la de la doble vía: se mantendrá tanto el estatus autónomo como la adscripción para los centros o comunidades autónomas que lo deseen. La decisión de adscribir los centros y sus titulaciones se transfiere entonces a los consejeros autonómicos. Ante esta decisión, indeseada pero inevitable ante la inamovible posición de ACESEA, la Plataforma plantea al Ministerio la necesidad de redactar y publicar un Real Decreto que estimule y organice los procesos de adscripción, de manera que no se produzca un proceso desordenado y diferenciado según cada autonomía. Esa es la última acción de la

Plataforma ante el Ministerio, y todavía seguimos a la espera de una propuesta en este sentido.

La última asamblea de la Plataforma tuvo lugar el día 10 de noviembre de 2012, en dicha asamblea (http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/?page_id=207), se plantearon un abanico amplio de acciones que, como parece obvio, habían de ser trasladadas al ámbito autonómico, lo que se inició con especial actividad en aquellas zonas en las que la representatividad de la Plataforma era mayoritaria: Andalucía y Galicia. La historia de esas actuaciones es muy diversa y de una complejidad muy acusada, repleta de luces y sombras, de movilizaciones y actuaciones más o menos continuas, pero eso es otra historia que no creemos que tenga interés abordar aquí y ahora. Baste señalar que a día de hoy ningún centro, ninguna autonomía, ha iniciado el camino de la adscripción, ¿por qué?. No tenemos la respuesta, pero probablemente converjan varios factores: el desconocimiento, el desinterés, la apatía y ciertos prejuicios. Son barreras que en todo caso no hemos sido capaces de vencer incluso en territorios en que existía unanimidad en centros y en comunidades escolares, un hecho de por sí noticioso. Y todo ello, a pesar de contar con sustento jurídico límpido, contenido en la nueva LOMCE:

“Las Administraciones Educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades”

UNA VALORACIÓN Y ESPERANZAS PARA EL FUTURO

Los objetivos que explican el surgimiento de la Plataforma no han sido aún conseguidos; ésta debe continuar su actividad y trabajo. Es momento, al tiempo que redactamos estas líneas, de hacer una valoración de lo hecho, así como alguna propuesta de lo que resta por hacer. En perspectiva y sin falsas alharacas, la Plataforma logró varias metas no menores: lograr unir todas las disciplinas, todos los territorios, en un objetivo común hasta ahora tabú: defender la integración universitaria de las

EEAASS. Se lograron consensos nunca alcanzados, se pudo discutir en los centros y lograr acuerdos que representaban a todos los estamentos de las comunidades escolares. Se integró en la movilización a los principales actores y grandes silenciados: el alumnado; se hizo partícipe al mundo profesional, y se integró a los sindicatos, pese a su posición ocasionalmente dubitativa; se lograron consensos casi absolutos en Andalucía y Galicia. Se consiguió que en el Ministerio oyera otras voces, partidarias por fin de la universidad. Y como consecuencia, se logró introducir en la LOMCE alguna de nuestras reivindicaciones.

La reclamación en sí misma ha ido cambiando. Aunque la Plataforma solicitaba claramente la integración universitaria, las fuertes reticencias que esa propuesta genera en muchos centros y territorios, ha ido dulcificando el discurso, entendiendo que el objetivo imprescindible es la adscripción y que la posterior integración será una opción voluntaria. La adscripción soluciona todos los problemas de las titulaciones, que habrán de ser verificadas por una agencia de acreditación y se convertirán en titulaciones universitarias, con todas las ventajas que supone deshacerse de la aborrecida “equivalencia”. Los alumnos serían universitarios, con todos sus deberes pero sobre todo sus derechos; los centros contarán con un apoyo normativo amplio y experimentado, que facilitará la gestión académica. Faltará por resolver el último problema, el del profesorado, que seguirá viviendo en el estúpido “ecosistema” de las EEEAASS: por el momento seguiremos en el estatus de profesores similar al de secundaria. Los que creemos en la integración tendremos que hacer un esfuerzo complementario para adquirir las cualificaciones del profesorado universitario, y el resto deberán esperar a que sus respectivas autonomías se tomen la molestia de reconocer el esfuerzo que, desde hace muchos años, viene realizando muy por debajo de lo que se ha reconocido. El ejemplo de la adscripción cuenta con numerosos precedentes, no hay que inventar nada, incluso contamos con precedentes dentro de las enseñanzas artísticas: las escuelas superiores de Diseño de Cataluña³ han pasado hace tiempo a ser centros adscritos de las universidades.

Todos los informes jurídicos concuerdan con nuestras ideas, todo avanza en la línea de la adscripción/integración. Pese a que ha sido un párrafo olvidado, las sentencias del Tribunal Supremo

ya señalaban y refrendaban cuál era el camino:

“Lo cual implica, contrariamente a lo establecido en la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1.614/2.009, que serán los estudios regulados en la LOE los que deberán adaptarse y transformarse, en el caso de que en el futuro en la enseñanza universitaria se definan títulos que correspondan a estudios regulados en la LOE y no al contrario. En todo caso, la aparición de enseñanzas universitarias nuevas debe prevalecer sobre los regulados en la Ley Orgánica 2/2.006, de Educación, puesto que en esta ley se dispone la obligación de transformar las enseñanzas que regula, ante tal supuesto”.

En el otro lado de la barrera, y vista la imposibilidad de lograr los objetivos perseguidos, la misma ACESEA empieza a asumir a regañadientes la opción de adscripción como la única viable. Personajes tan señalados como Jordi Font (2014) han llegado a sugerir que *“habría que negociar con la universidad, a partir del acuerdo y el apoyo del correspondiente gobierno autonómico, un modelo transitorio de “adscripción universitaria” que permita disponer ya de la denominación de “Grado”.* Este notable cambio de criterio debe ser bienvenido con franqueza. Más aún, debe ser aprovechado positivamente para acordar un Plan, sin vencedores ni vencidos, que ponga solución a una situación que se hace ya eterna y que exige de todos buenas dosis de originalidad y esfuerzo.

Nos gustaría pensar que se acerca el fin de la Plataforma, que dejará de tener sentido prontamente. Nos gustaría imaginar que somos capaces de sentarnos a una mesa de diálogo todos juntos y negociar de forma consensuada un proyecto de adscripción universitaria que pueda aceptar el Ministerio y ordene el proceso por el que de forma irreversible vamos a tener que transitar todos juntos. La Plataforma estará abierta para quien quiera subirse a ella, en la defensa de los derechos de un alumnado y profesorado menospreciados, de unas enseñanzas abandonadas por todos.

AGRADECIMIENTOS

Debo aclarar que las opiniones que se vierten en este escrito son estrictamente personales y no tienen porqué representar la visión de otros miembros de la Plataforma ni de la Plataforma misma. La elección como redactor se debe a la posición coyuntural de coordinador que ocupa el redactor. En ese sentido, debo señalar que los trabajos y acciones de la Plataforma han sido ejecutados en fraternal cooperación con muchas otras personas, algunas anónimas y otras con las que se han establecido relaciones de trabajo y amistad muy significativa. Desde estas páginas quiero señalar el enorme esfuerzo e ilusión desplegado por muchos y, pese a la posible injusticia que pueda causar el olvidar a alguien, quiero hacer público el trabajo desinteresado de Manuel Vieites, Celestino Luna, Lola Moreno, Víctor Pliego o Jose Luis Miralles, por ejemplo. Gracias muy sinceras a todos.

REFERENCIAS Y LECTURAS RECOMENDADAS

ADEMÁS, (2011): “Manifiesto por unas enseñanzas artísticas superiores de calidad en Andalucía”.

En: http://www.ademas.info/Manifiesto_Andalucia_2011.pdf

Carrera Ramírez, F. (2005): “Afanos de una ciencia enmudecida”. En: http://elpais.com/diario/2005/09/12/educacion/1126476007_850215.html

Comunidad Escolar (2009): “Las enseñanzas artísticas superiores se incorporan al EEES”. En: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/861/univer1.html>

Docenotas (2012): “El Tribunal Supremo anula los títulos de Grado de las enseñanzas artísticas superiores”. En: <http://www.docenotas.com/educacion/el-tribunal-supremo-anula-los-titulos-de-grado-de-las-ensenanzas-artisticas-superiores>

Font, J. (2007): “Enseñanzas artísticas superiores: reto a contrarreloj”. En: http://elpais.com/diario/2007/03/12/educacion/1173654013_850215.html

Font, J. (2014): “Pan, vino y grado”. En: <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/12/>

actualidad/1389560993_134638.html

García Fortes, S. (2012): “En relación a las sentencias del Tribunal Supremo, ¿Un paso atrás?”. En:

http://ge-ic.com/files/Acre/Un_paso_atras.pdf

Gráfica (2012): “Esta situación no se da en ningún otro país europeo, las enseñanzas son de Grado o de Postgrado”

<http://graffica.info/xavier-giner-ponce-director-de-easd-valencia-explica-la-paradoja-que-supone-la-sentencia-del-supremo-que-elimina-la-denominacion-de-grado-de-diseno/>

Hervás, J.V. (2010): “El Manifiesto de CEEAASS sigue sumando apoyos”. En: <http://www.docenotas.com/opinion/el-manifiesto-de-ceedaass-sigue-sumando-apoyos>

Hervás, J.V. (2010): “La Música como enseñanza universitaria: una petición de todos”. En: <http://enharmoniapmt.wordpress.com/2012/12/04/la-musica-como-ensenanza-universitaria-una-peticion-de-todos/>

Marzal, C. (2010): “El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España”. Institución Alfonso el Magnánimo, Valencia.

Miralles, J.L. (2012): “Donde dije digo, dije... Universidad”. En: <http://jlmirall.es/oysiao/?p=2703>

Pliego de Andrés, V. (1997): “Los Conservatorios Superiores y la Universidad” En: http://www.xtec.cat/~cmiro12/documents/normativa/2_7.pdf

Pliego de Andrés, V. (2009): “Los conservatorios caminan hacia la universidad”. En: http://www.profesdemusica.es/Conservatorios_caminan_hacia.pdf

Pliego de Andrés, V. (2012): “La integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores: Oportunidad y conveniencia para emprender una iniciativa”. En: http://www.profesdemusica.es/INTEGRACION_EEAA_UNIVERSIDAD.pdf

Serrano, J.A. (2012): “El monopolio de un vocablo”. En: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/17/actualidad/1329508946_229370.html

Valente, A.: “El futuro de la música está en la Universidad”. En: <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=88d8e018-39b7-4339-947c-3a4a2d034f6d>

(Endnotes)

1. El informe de esa reunión, así como de las siguieron y que se citan en el texto, pueden consultarse aquí: http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/?page_id=184
2. <https://www.change.org/es/peticiones/una-oportunidad-historica-para-las-enseñanzas-artisticas-superiores>
3. http://www.aqu.cat/aqu/actualitat/noticies/25164658_es.html#.UzcN2txI4b5

**LA ADSCRIPCIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES
A UNA UNIVERSIDAD, LA ÚNICA SOLUCIÓN FACTIBLE A TODOS LOS PROBLEMAS
DEL ALUMNADO, PROFESORADO Y DE LOS PROPIOS ESTUDIOS SUPERIORES
DE MÚSICA, DANZA Y ARTE DRAMÁTICO EN ANDALUCÍA**

*THE ENROLLMENT TO SCHOOLS OF ADVANCED ARTISTIC EDUCATION IN A UNIVERSITY, IS THE ONLY FEASIBLE
SOLUTION TO THE PROBLEMS OF STUDENTS, PROFESSORS AND OF THE ADVANCED STUDIES THEMSELVES OF
MUSIC, DANCE AND DRAMATIC ART IN ANDALUSIA*

Celestino Luna Manso

Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada

Presidente de la Asociación para la Defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas, ADEMÁS



RESUMEN

Como sucede en las escuelas y facultades universitarias donde se imparten enseñanzas al más alto nivel, los conservatorios superiores de música, danza y escuelas superiores de arte dramático necesitan desarrollar programas y proyectos de investigación relacionados con las materias curriculares a las que se dedican. Es por lo que deben formar parte de las instituciones que en España, y concretamente en Andalucía, prestan el servicio público de la educación superior mediante la investigación: las universidades.

A estas alturas, nadie puede creer o esperar que fuera de las universidades existentes se puedan conseguir las reglas y recursos mínimos necesarios para que el único conservatorio superior de danza en Andalucía (Málaga), los cinco conservatorios superiores de música (Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla) y las tres escuelas superiores de arte dramático (Córdoba, Málaga y Sevilla) puedan relacionarse de igual a igual, y por qué no competir, con todos los centros que forman el Espacio Europeo de Educación Superior.

La Administración andaluza y las universidades públicas de su ámbito de gestión conocen la mejor forma para atender a lo que se les solicita: acordar la adscripción de cada conservatorio o escuela superior a la universidad de la ciudad donde desarrolla su labor. Un proceso que no aumentaría el presupuesto que se destina en la actualidad, que siempre permitieron, han permitido y permiten todas las leyes educativas de los últimos cuarenta años, y que desbloquearía el acceso a programas de investigación y doctorado del alumnado y profesorado de los estudios superiores de música, danza y arte dramático.

PALABRAS CLAVE: Adscripción, Universidad, Conservatorios, Música, Danza.

Como sucede en las escuelas y facultades universitarias donde se imparten enseñanzas al más alto nivel, los conservatorios superiores de música, danza y escuelas superiores de arte dramático necesitan desarrollar programas y proyectos de investigación relacionados con las materias curriculares a las que se dedican. Es por lo que deben formar parte de las instituciones que en España, y concretamente en Andalucía, prestan el servicio público de la educación superior mediante la investigación: las universidades.

La Administración andaluza y las universidades públicas de su ámbito de gestión conocen la mejor forma para atender a lo que se les solicita: acordar la adscripción de cada conservatorio o escuela superior a la universidad de la ciudad donde desarrolla su labor. Un proceso que no aumentaría el presupuesto que se destina en la actualidad, que siempre permitieron, han permitido y permiten todas las leyes educativas de los últimos cuarenta años, y que desbloquearía el acceso a programas de investigación y doctorado del alumnado y profesorado de los estudios superiores de música, danza y arte dramático. “La educación superior se sustenta en la investigación [...] la investigación es el motor de la educación superior”, así se recoge en las normas internacionales aceptadas por España que hicieron posible, mediante la firma en 1999 de la Declaración de Bolonia, la puesta en marcha el uno de septiembre de 2010 de lo que conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior. Porque sin investigación y con normas de institutos de educación secundaria obligatoria y bachillerato ninguna disciplina podrá desarrollarse ni alcanzar la tan buscada y demandada excelencia.

Si se aprobara la adscripción de los conservatorios y escuelas superiores a una universidad –procedimiento contemplado en la legislación vigente (LEA, LOMCE y LOU) y que depende directamente de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía–, también se conseguiría que los alumnos y alumnas, que han decidido dedicar su tiempo y recursos económicos a los estudios superiores de música, danza o arte dramático, obtuvieran una titulación universitaria de grado y no un título superior equivalente, adquirieran la condición de estudiantes universitarios y accedieran a las instalaciones y becas que ofrecen las universidades.

Hasta ahora, las diferentes administraciones han incumplido con demasiada facilidad lo que se

dijo en las normas educativas de los últimos cuarenta años: “los conservatorios [...] y escuelas de arte dramático se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos” (Ley General de Educación en 1970) y “las administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo para los titulados superiores [en música, danza y arte dramático]” (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE en 1990). Igualmente, habría que destacar la indiferencia e imprevisión a la hora de desarrollar la normativa necesaria para el funcionamiento cotidiano de los centros, por lo que los servicios de inspección, además de ser inadecuados, aprovechan continuamente el vacío legal existente para interpretar “a voluntad” la normativa de secundaria. Asimismo, mientras que la agencia encargada de los planes de estudios universitarios –la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)– comenzó su andadura en 2002 para que las citadas guías estuvieran aprobadas en 2010, como obligaba Europa, el real decreto imprescindible para desarrollar los planes de estudios de los conservatorios superiores se publicó en abril de ese mismo año, lo que hizo que se comenzara el primer curso con borradores que tuvieron que validarse en el verano de 2011. Tampoco podemos olvidar las sentencias que el Tribunal Supremo falló en enero de 2012, a favor de las universidades de Granada, Málaga, Sevilla y Politécnica de Valencia, en las que se anulaba el nombre de grado para los títulos de las enseñanzas artísticas superiores y que hizo que los estudiantes matriculados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012 volvieran al pasado con el ya aceptado título superior equivalente.

Si bien en otras comunidades se ha autorizado la adscripción de centros privados a universidades públicas –*Berklee College of Music* a la Politécnica de Valencia y Escuela de Artes y Espectáculos Tai e Instituto Superior de Danza *Alicia Alonso* a la Rey Juan Carlos en Madrid– en detrimento de instituciones públicas centenarias; en Andalucía, esperamos que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte delegue en las universidades la gestión académica de los conservatorios superiores de música, danza y escuelas superiores de arte dramático. Es decir, que se permita la tan nombrada adscripción para solucionar la situación de agravio que vienen padeciendo desde hace mucho las enseñanzas artísticas –además de su alumnado y personal docente– por parte de todas las administraciones.

Del mismo modo, la no adscripción haría muy difícil la explicación, ante la sociedad andaluza, de la creación de nuevas unidades administrativas que funcionarían como una suerte de “negociado de centros” con rango de dirección general, carentes de legislación y de autonomía real, y que en absoluto podrían atender las reclamaciones expresadas sobradamente por los colectivos implicados. No se entendería que en la actual coyuntura de fuerte crisis económica se defiendan el gasto en la creación de instituciones redundantes y, peor aún, poco eficientes para los objetivos perseguidos. Al mismo tiempo, la reglamentación de ese marco implicaría un desarrollo normativo específico y muy extenso que ya se encuentra completo y puesto al día en el ámbito universitario. A este respecto y sobre las equivalencias de titulaciones, ya en 1997, el catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Zaragoza, Antonio Embid Irujo, en un informe encargado por la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), apuntó: “[La integración de los centros de enseñanzas artísticas superiores en las estructuras universitarias ya existentes] presenta la ventaja de que el instrumento jurídico [normativa universitaria] sobre el que se debería operar ya está vigente y sus virtualidades y aplicabilidad son más que conocidas. No debería construirse, por tanto, una norma distinta”; “la inserción de titulaciones que impartieran [los conservatorios] dentro de las que comúnmente son propias del sistema universitario, no tendría ningún tipo de inconveniente formal, y desde luego, ya no podría hablarse de que los títulos que se imparten son equivalentes a los universitarios sino que serían, sin más, universitarios”.

Por todo ello, a estas alturas y aunque una minoría continúe intentándolo después de cuarenta y cuatro años –quizás por aquella máxima de pedir lo imposible para que todo siga igual, o por aquello de “más vale ser cabeza de ratón que cola de león”, como dijo en 1977 en el Ministerio de Educación el catedrático de Armonía José Moreno Bascuñana, según se indica en *La música en España en el siglo XX* (González Lapuente 2013)–, nadie puede creer o esperar que fuera de las universidades existentes se puedan conseguir las reglas y recursos mínimos necesarios para que el único conservatorio superior de danza en Andalucía (Málaga), los cinco conservatorios superiores de música (Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla) y las tres escuelas superiores de arte dramático

(Córdoba, Málaga y Sevilla) puedan relacionarse de igual a igual y, por qué no, competir con todos los centros que forman el Espacio Europeo de Educación Superior. Y es que los claustros, consejos escolares, juntas de doctores y asociaciones –profesionales, de madres y padres, de alumnos– se han pronunciado en numerosas ocasiones instando a la Administración y las universidades andaluzas a que se pongan de acuerdo para llevar a cabo el tan deseado proceso de adscripción, y que en nuestra comunidad se puedan ofrecer unas enseñanzas artísticas superiores de la mejor calidad, con el máximo rango académico (doctorado) y ubicadas en el único sistema que lo permite, y por el que se apostó en la práctica totalidad de los cuarenta y seis países que firmaron la Declaración de Bolonia: el universitario.

En definitiva, como escribió el catedrático de Musicología y académico de número de la Real de Bellas Artes de San Fernando, Antonio Gallego Gallego, “los conservatorios siguen en tierra de nadie y camino de ningún sitio”; “todo lo que no sea integrarlos en la Universidad está llamado al fracaso. [...] será echar agua en un cesto”.

Veremos...

BIBLIOGRAFÍA

Normativa y legislación

Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada, BOJA núm. 147, 28.07.2011 (pp. 114-150).

Estatutos de la Universidad de Málaga, <http://www.uma.es/secretariageneral/normativa/propia/disposiciones/organosdegobierno/estatutos.htm> [consultado a 11.11.2013].

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm. 187, 06.08.1970 (pp. 12525-12546).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE núm. 209, 01.09.1983 (pp. 24034-24042).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, 04.10.1990

(pp. 28927-28942).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, 04.05.2006 (pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE núm. 89, 13.04.2007 (pp. 16241-16260).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, BOJA núm. 252, 26.12.2007 (pp. 5-36).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, 10.12.2013 (pp. 97858-97921).

Orden 2167/2011, de 27 de mayo, por la que se autoriza la adscripción mediante convenio de la Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos TAI a la Universidad Rey Juan Carlos, BOCM núm. 141, 16.06.2011 (pp. 281-282).

Real Decreto 988/1978, de 14 de abril, sobre transformación, de las Escuelas Superiores de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia en Facultades de las respectivas Universidades, BOE núm. 113, 12.05.1978 (pp. 11319-11320).

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 259, 27.10.2009 (pp. 89747-89752).

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en BOE núm. 86, 09.04.2010 (pp. 32100-32114).

Recurso postetativo de reposición, de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), contra el Acuerdo de Consejo de Ministros de 1 de octubre de 2010, BOE núm. 273, 11.11.2010, en virtud de Resolución de 18 de octubre de 2010, de la Secretaría Gral. de Universidades, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, 30.11.2010.

Resolución de 27 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se autoriza la adscripción del centro *Berklee-Valencia* a la Universidad Politécnica de Valencia, DOCV núm. 6841, 16.08.2012 (pp. 24411-24412).

Sentencia estimatoria parcial sobre la impugnación del RD 1614/2009, recurso contencioso-administrativo 122/2009 de la Universidad de Granada, Sala de lo Contencioso-Administrativo, sección cuarta del Tribunal Supremo, 13.01.2012.

Sentencia estimatoria parcial sobre la impugnación del RD 1614/2009, recurso contencioso-administrativo 123/2009 de la Universidad de Málaga, Sala de lo Contencioso-Administrativo, sección cuarta del Tribunal Supremo, 16.01.2012.

Sentencia estimatoria parcial sobre la impugnación del RD 1614/2009, recurso contencioso-administrativo 124/2009 de la Universidad de Sevilla, Sala de lo Contencioso-Administrativo, sección cuarta del Tribunal Supremo, 16.01.2012.

Sentencia estimatoria parcial sobre la impugnación del RD 1614/2009, recurso contencioso-administrativo 127/2009 de la Universidad Politécnica de Valencia, Sala de lo Contencioso-Administrativo, sección cuarta del Tribunal Supremo, 16.01.2012.

Monografías, artículos en prensa y otras publicaciones, informes y comunicaciones en congresos

Aunión, J. A. (2012). Las escuelas artísticas superiores no pueden ofrecer títulos de grado. Madrid: *El País*, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328903274_171955.html [consultado a 02.03.2012].

Bellido, I. (2013). Las enseñanzas artísticas quieren ser universitarias. Los estudiantes malagueños de estas disciplinas se movilizan para obtener un grado. Málaga: *El Observador*, 26 de noviembre, <http://www.revistaelobservador.com/suplementos/cico/8188-las-ense...laguenos-de-estas-disciplinas-se-moviliza-para-obtener-un-grado> [consultado a 27.11.2013].

Cruz Martínez, A. J., Delgado Morán, G., Luna Manso, C. y Luque Fernández, A. (2012). Razones

para la plena integración de las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad. Madrid: Música y Educación, año XXV-2, número 90 (pp. 172-177).

Embid Irujo, A. (1997). Sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España [informe]. Madrid: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, ACESEA.

Gallego Gallego, A. (2000). Carta a la señora ministra. Madrid: *El Cultural*, 28 de junio, http://www.elcultural.es/version_papel/MUSICA/3057/Carta_a_la_senora_ministra [consultado a 07.10.2013].

– (2013). Dos siglos de espera. Madrid: *El Cultural*, 6 de septiembre, http://www.elcultural.es/version_papel/ESCENARIOS/33261/Dos_siglos_de_espera [consultado a 07.10.2013].

García Castaño, P. (2013). La institución [Instituto Superior de Danza *Alicia Alonso*], <http://isdaa.es/index.php/la-institucion/presentacion.html> [consultado a 18.06.2013].

García Parra, A. (2012). El rector dice que la UGR está abierta a las enseñanzas artísticas. Granada: *Ideal*, 21 de marzo.

– (2013). Los conservatorios piden que se les reconozcan como universitarios. Granada: *Ideal*, 5 de octubre.

– (2014). La Junta de Doctores del Conservatorio Victoria Eugenia pide la adscripción a la UGR. Granada: *Ideal*, 9 de enero (p. 13).

Los alumnos del Conservatorio piden la adscripción a la UMA (2013). Málaga: *La Opinión*, 27 de noviembre.

Marzal Raga, C. R. (2010). El régimen jurídico de las enseñanzas musicales. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

Moreno, S. (2010). La Asociación de Conservatorios Superiores [ACESEA], en situación ilegal. Valencia: *El Mundo*, 8 de marzo (p. 14).

Pliego de Andrés, V. (2012). Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad

española y los ejemplos europeos. Segundo encuentro hispano-alemán de Educación Musical, Universidad de Granada, 23 de febrero de 2012 (p. 6).

– (2013). La enseñanza musical. En González Lapuente, A. (ed.). Historia de la música española e hispanoamericana, La música en España en el siglo XX, volumen 7 (pp. 391-401). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Sobre la adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores (música, danza y arte dramático) a las universidades correspondientes [informe] (2013). Sevilla: Asociación para la Defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas.

Valente, A. (2012). El futuro de la música está en la Universidad. Madrid: *Mundo clásico* [revista], <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=88d8e018-39b7-4339-947c-3a4a2d034f6d> [consultado a 03.02.2012].

Zamora, S. (2013). Los alumnos del Conservatorio Superior de Danza reclaman su adscripción a la UMA. Málaga: *Sur*, 17 de octubre, <http://www.diariosur.es/20131017/local/malaga/alumnos-conservatorio-superior-danza-201310171240.html> [consultado a 19.10.2013].

Declaraciones oficiales, manifiestos y otros documentos

Aneca: origen y marco legal, <http://www.aneca.es/ANECA/Marco-legal> [consultado a 29.01.2014].

Anteproyecto de Real Decreto para la integración en la Universidad de las enseñanzas artísticas superiores (2012). Madrid: Plataforma por la integración de las enseñanzas artísticas superiores en el sistema universitario.

Declaración de Bolonia (Italia 1999), <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a> [consultado a 30.01.2014].

Manifiesto por unas enseñanzas artísticas superiores de calidad en Andalucía (2010). Málaga: Grupo de trabajo de profesores del Conservatorio Superior de Música.

Manifiesto del Claustro de Profesores del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (2012),

5 de marzo.

Manifiesto por la integración de las enseñanzas artísticas superiores en el sistema universitario (2012). Madrid: Plataforma por la integración de las enseñanzas artísticas superiores en el sistema universitario, 10 de marzo.

Manifiesto por la adscripción del Real Conservatorio Superior de Música *Victoria Eugenia* a la Universidad de Granada [manifiesto] (2012). Granada: Profesores del Consejo Escolar, 16 de abril.

Monterde i Farnés, P. (2005). Declaración del señor Pau Monterde, representante de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, ACESEA, ante la Comisión de Educación y Ciencia, sesión núm. 28, 25 de octubre de 2005. Madrid: Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, núm. 399 (pp. 15-20).

Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior [declaración] (2001). Salamanca: Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, <http://www.mecd.gob.es/boloniaeees/que.html> [consultado a 30.01.2014].

Reclamación de las facultades de bellas artes contra el Real Decreto 1614/2009 (2010). Málaga: Conferencia de Decanos de Bellas Artes del Estado Español.

Reunión ministros europeos de Educación en Bergen [declaración] (Noruega 2005), <http://www.mecd.gob.es/boloniaeees/que.html> [consultado a 30.01.2014].

OPORTUNIDAD Y CONVENIENCIA DE INTEGRAR LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD

OPPORTUNITY AND PERTINENCE OF THE INTEGRATION OF
HIGHER ARTISTIC EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Víctor Pliego de Andrés

*Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Miembro del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas por CCOO*



RESUMEN

Las últimas reformas educativas y la anulación de los títulos de Grado de Enseñanzas Artísticas han vuelto a poner de actualidad el debate sobre la incorporación de las enseñanzas artísticas en la universidad. En este artículo estudiamos los argumentos a favor y en contra de esta posibilidad, así como las distintas fórmulas que habría para ello, considerando los derechos del alumnado y del profesorado. Se concluye que la alternativa “no universitaria” ya ha demostrado su ineficacia en los últimos decenios, mientras que la universidad, con sus luces y sus sombras, constituye el espacio natural para el desarrollo de unas enseñanzas que quieran ser plenamente superiores.

PALABRAS CLAVE: Grado, Máster, Especificidad, Títulos, Sentencia, Espacio Europeo de la Educación Superior, Reforma, Investigación.

ANTECEDENTES: ALGUNOS ESTUVIERON ALLÍ

La música formó parte de los estudios universitarios desde la creación de las primeras universidades en el siglo XIII y hasta 1842. En esa fecha desapareció la última cátedra de música de la universidad tras siglos de tradición. Aunque posteriormente y en varios momentos (1925, 1956, 1970) se ordenó la incorporación de algunas de las enseñanzas artísticas a la universidad, esta nunca llegó a efectuarse debido a distintas circunstancias históricas. Sí se han ido integrando en la universidad otros estudios como Arquitectura, Bellas Artes, Enfermería, Fisioterapia, Peritos, Ingeniería, etc. Las únicas escuelas superiores que se mantienen fuera de la universidad en España son las artísticas.

Las últimas reformas (1990 en adelante) han optado por situar las enseñanzas artísticas superiores fuera de la universidad, argumentando reiteradamente que con ello saldrían beneficiadas y contarían con privilegios que no disfrutarían dentro del sistema universitario. Como consecuencia, las enseñanzas artísticas superiores han permanecido dentro de estructuras arcaicas que han ido cayendo en la obsolescencia y que son causa de múltiples disfunciones. Diversas iniciativas populares han pedido su incorporación a la universidad a lo largo de los años, sin ser atendidas por el gobierno, a pesar del amplio apoyo que concitan. Por su parte, las universidades no han renunciado a incluir en sus estudios todos los campos del saber, incluyendo las artes.

ENTRE EL LIMBO Y EL ESPACIO EUROPEO

El Tratado de Bolonia (1989) fijó unos principios comunes para todas las enseñanzas superiores con el propósito de facilitar la movilidad del alumnado y de los docentes. Su aplicación en España ha sido polémica, pues ha servido para favorecer a unos determinados grupos de presión en contra de otros, y para aplicar criterios neoliberales relacionados con la mercantilización de la enseñanza superior, marginando las humanidades y acentuando desequilibrios históricos.

Durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación del año 2006 no se abordó la

ordenación de las enseñanzas artísticas y éstas no aparecieron en los debates previos. Desde el ministerio se dijo que aquella ley no abordaría las enseñanzas artísticas, que no era el momento, y que ya se haría más tarde una ley específica para ellas. Sin embargo, tras algunas maniobras opacas, las enseñanzas artísticas fueron incorporadas a la Ley sin información pública previa ni negociación con los implicados. Aquella Ley perpetuó el modelo anterior pero introdujo una mención al Espacio Europeo de la Educación Superior (tan innecesaria e incongruente con las estructuras heredadas) y creó el Consejo Superior de las Enseñanzas Artísticas. A través de este organismo se abordó tras la promulgación de la Ley una reforma *in extremis* de los planes de estudios de las enseñanzas artísticas que:

—Contó con alguna **participación y debate** con los sectores implicado, por primera vez en la Democracia desde el mencionado Consejo.

—Desembocaron en un **título de Grado** normalizado e igual al de las universidades. Esta conquista (posteriormente frustrada, como veremos) fue unánimemente considerada por la comunidad académica como un avance histórico.

A pesar de su trascendencia, la reforma tuvo un carácter superficial, pues no vino acompañada de unas medidas y de unos presupuestos que permitieran darle vuelo. Antes, al contrario, se hizo a “coste cero”, cuando no con recortes. La organización de los centros y del profesorado siguió siendo análoga a la de secundaria, lo que ha impedido desarrollar el modelo superior europeo, pues no existe un adecuado reconocimiento de la investigación, las tutorías u otras tareas propias de la enseñanza superior moderna. Además, los centros superiores de enseñanzas artísticas no pueden ofertar estudios de doctorado y están teniendo dificultades para abordar la implantación de estudios de Máster. Siguen funcionando, básicamente igual que hace cincuenta años o más. Estas insuficiencias, las prisas derivadas de imprevisiones y retrasos, así como la falta de una evaluación de la situación previa, han sido señaladas en distintos momentos, pero se pasaron por alto en aras del salto que suponía la integración en el Espacio Europeo de la Educación Superior y el acceso a un título de Grado.

LA SENTENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO: UNA DERROTA PREVISIBLE

Durante este proceso surgió un conflicto entre las escuelas superiores de diseño y las universidades, que empezaron a ofrecer sus propios Másteres de Diseño. Los directores de las escuelas emprendieron una batalla contra las universidades exigiendo la exclusividad del título, lo cual ha tenido nefastas consecuencias. La rivalidad por captar al alumnado es lo que desencadenó el contencioso, que emprendieron los directores de algunos centros de enseñanzas artísticas a través de una organización corporativa y reaccionaria. Las universidades se vieron obligadas a actuar en defensa propia, cuando ese grupo de presión inició un recurso contra sus Másteres apelando a una torpe normativa que pretendía dar a los centros de enseñanzas artísticas la exclusividad en este terreno, lesionando tanto el principio constitucional de autonomía universitaria como la jerarquía legislativa.

En enero de 2012 fue dictada una Sentencia del Tribunal Supremo que anuló parcialmente los artículos del Real Decreto 1614/2009, de organización de las enseñanzas artísticas, relativos a los títulos de Grado y no a los de Máster en torno a los cuales se inició la disputa. En resumen, la sentencia sancionó que:

—Los títulos de Grado son **exclusivos** de la universidad según la Ley Orgánica de Universidades del año 2001.

—Los títulos superiores de Enseñanzas Artísticas se **denominan** “Título Superior”, según dispone literalmente la Ley Orgánica de Educación del año 2006.

En consecuencia, si quisiéramos cumplir plenamente con la incorporación de las enseñanzas artísticas al Espacio Europeo de la Educación Superior y con el consiguiente acceso a los títulos de Grado, sería imprescindible acometer una reforma legislativa de ambas leyes (LOU y LOE). La reciente publicación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) podría haber constituido una buena oportunidad para resolver el galimatías, pero el gobierno ha vuelto a perpetuar, una vez más, el modelo anterior y obsoleto, renovando la vaga denominación de “Título Superior” para las enseñanzas artísticas, añadiendo la correspondiente coletilla de “equivalencia a todos los

efectos ”. Esta medida:

1. Nos retrotrae a 1990, cuando ya se estableció dicha equivalencia con los licenciados. Es sorprendente la amnesia de los gobernantes, que son capaces de vender varias veces la misma idea olvidando el pasado.

2. Limita los derechos de los titulados en todas aquellas convocatorias que hagan mención exclusiva al título de Grado sin aludir a los “otros títulos equivalentes” y exige estar haciendo constantes aclaraciones y reivindicaciones de los títulos artísticos.

3. Supone un fraude de Ley para aquellos estudiantes que empezaron a cursar unos estudios que se anunciaron como conducentes a un título de Grado.

4. Resulta inadmisibile para la mayoría de la comunidad académica que se ha manifestado claramente al respecto.

La Sentencia no afecta el título de Máster en Enseñanzas Artísticas, dado que goza de una denominación específica distinta de los títulos universitarios y no está sometido a la exclusividad del Grado. Aunque su configuración es análoga a la del Máster Universitario, existen ciertas dudas sobre el alcance de su equivalencia y los mecanismos para su evaluación. En todo caso, los centros de enseñanzas artísticas no cuentan ni con recursos ni con estructuras análogas a las universidades para ponerlos en marcha, y lo están haciendo con grandes dificultades. La doble alternativa de Másteres universitarios o artísticos se desarrolla en una desigualdad que sitúa a los centros de enseñanzas artísticas en abierta desventaja frente a las universidades, generando frustraciones y desengaños.

OTRAS CONSIDERACIONES ACADÉMICAS: PELIGRO DE ATROFIA

Aunque los estudios artísticos se han querido adaptar al Espacio Europeo de la Educación Superior, los cambios abordados han sido superficiales, sin medios ni presupuesto (a coste cero), lo cual ha servido para sostener una organización académica anticuada que ha visto crecer sus defectos:

1. Prácticas insuficientemente reconocidas. Hay un desequilibrio de clases presenciales en relación a las prácticas, que en las enseñanzas artísticas juegan un papel fundamental.

2. Sobrecarga escolar. Se tiende a la proliferación de asignaturas, con la consiguiente sobrecarga escolar y estrés para el alumnado.

3. Escasa flexibilidad. El sistema es muy rígido e inmovilista, por lo que queda muy escaso margen para la optatividad, imprescindible en una aproximación a la diversidad de los perfiles personales y profesionales del alumnado.

4. Falta de análisis y de criterio. No se han realizado estudios solventes sobre las experiencias previas, la eficacia de los anteriores planes y las necesidades reales.

5. Grupos de presión. Se favorece la influencia de algunos sectores docentes obsesionados por consolidar y aumentar su presencia en la carga lectiva, en detrimento de los intereses generales y de las necesidades del alumnado, de la sociedad y del propio sistema académico.

PROBLEMAS DE ESTAR AL MARGEN: *TERRA IGNOTA*

La experiencia previa, acumulada a lo largo de muchos años, nos confirma que la ubicación, con un tratamiento “diferenciador”, de las enseñanzas artísticas en un espacio superior “no universitario” y “específico” ha generado desde hace años constantes disfunciones, sin aportar ninguno de los anunciados privilegios o beneficios. Antes al contrario se han afianzado unas circunstancias negativas:

1. Vacíos legales. Las enseñanzas artísticas operan en ausencia de un sistema normativo propio y completo, que regule su organización y funcionamiento. Los sucesivos gobiernos nunca han desarrollado el aparato normativo que ello requiere, y que es cada día más complejo. En su defecto, se vienen aplicando, con carácter sustitutivo, normas procedentes de secundaria o instrucciones puntuales. Las reformas educativas se han superpuesto antes de culminar y valorar debidamente las anteriores, causando creciente confusión, así como una situación de inseguridad jurídica.

2. Ausencia de impulso. El Ministerio y casi todas las Administraciones Educativas carecen de estructuras y equipos humanos específicos para la tramitación de las enseñanzas artísticas, lo cual conduce a una gestión deficitaria y de muy baja calidad. Ello explica que no se hayan desarrollado los aparatos normativos y que los calendarios de trabajo hayan sido sistemáticamente incumplidos desde 1990.

3. Inercias. La fuerza de la inercia tiende a mantener las viejas estructuras, cada vez más obsoletas. Hay crecientes resistencias a cualquier innovación o intento de control, alimentadas por el temor al cambio, la desconfianza ante las reformas, la desmotivación generalizada y los intereses de algunos grupos de presión.

4. Distanciamiento de Europa. Mientras que muchos centros superiores de enseñanzas artísticas europeos que tradicionalmente estuvieron fuera de las universidades se están incorporando progresivamente a ellas, en España se mantienen fuera, incrementando su desajuste respecto al contexto europeo.

5. Demagogia y amnesia. Las promesas que los sucesivos gobiernos han realizado, anunciando desde hace treinta años las ventajas que supondría la permanencia fuera de la universidad, se han incumplido sistemáticamente y esas ventajas nunca han llegado.

6. Falta de autonomía. Las enseñanzas “no universitarias” nunca podrán disponer de un margen de autonomía como el que la Constitución concede a las universidades y que es algo vital para la educación superior y para la actividad investigadora.

REFUTACIÓN DE LA ALTERNATIVA “NO UNIVERSITARIA”: MITOS Y LEYENDAS

El Espacio Superior negativamente definido como “no universitario” ha sido, y sigue siendo, una quimera, ausente de contenido y desarrollo. Es una anomalía dentro de nuestro sistema, que nunca alcanzó entidad propia ni parece que vaya a conseguirlo en un futuro próximo. Este modelo se ha convertido en una coartada para perpetuar estructuras obsoletas y poco eficientes, que sitúan a los

centros superiores de enseñanzas en el limbo.

Los partidarios de la alternativa “no universitaria” pretenden que los centros superiores de enseñanzas artísticas sigan estando fuera de la universidad argumentando que solo así se pueden preservar los rasgos “específicos” de estas enseñanzas, tales como:

Ratios. Los centros de enseñanzas artísticas cuentan con una atención personalizada y ratios bajas. Refutación: Por lo que sabemos, la integración en la universidad no debería suponer la desaparición de estas características. Existen carreras técnicas que tiene ratios inferiores a las enseñanzas artísticas. La media de las universidades españolas es de 11,6 alumnos por profesor y las diferencias entre públicas y privadas no son importantes, ya que hay 11,8 estudiantes por docente en las privadas y 12,6 en las públicas. Los mejores datos están en Aragón (5,9 alumnos por profesor) y País Vasco (7,7). En el lado opuesto, Baleares (18,7), Madrid (14,8) y Canarias que, de media, tiene 13,9 alumnos por cada profesor.¹ El modelo europeo pretende además reforzar las tutorías. En los centros de enseñanzas artísticas no existe una función tutorial programada y profesionalizada, con lo cual su implantación queda sujeta a la discrecionalidad de aquellos docentes que quieran ejercerla. La universidad tiene mayor libertad que los centros superiores de enseñanzas artísticas para organizar sus ratios y formatos de enseñanza (tutorías, laboratorios, prácticas, trabajos...).

Enfoque práctico. Las enseñanzas artísticas tienen un carácter eminentemente práctico de las enseñanzas artísticas, lo cual se esgrime frente al presunto “teoricismo” de las universidades. Refutación: Es un argumento muy injusto y alejado de la realidad. En realidad, los alumnos de enseñanzas artísticas tienen muchas asignaturas teóricas y el enfoque “práctico” de su formación no siempre guarda relación con las actividades profesionales que puedan ejercerse posteriormente. Hay carreras técnicas en las universidades que muestran conquistas muy superiores a las enseñanzas artísticas también en este capítulo, conectando la formación con la actividad laboral. Con todo, los centros de enseñanzas artísticas están dando algunos pasos en esta dirección.

La llamada “singularidad”. También se suele argumentar que únicamente estando fuera la

¹ <<http://www.que.es/madrid/201107011946-baleares-posee-peor-ratio-alumnos-epi.html>>
Más datos en <http://universidades.consumer.es/que-universidad-es-mejor/?criterio=num_alumnos>

universidad se puede atender debidamente la “singularidad” de las enseñanzas artísticas, que se perdería de pertenecer a la universidad. Refutación: La unidad de funcionamiento de las universidades es, desde hace años, el departamento, que garantiza el desarrollo y adaptación de su actividad académica de manera autónoma, mucho mejor que a través de centros que dependen de las administraciones educativas. La “singularidad” es una ficción, un mito sin base científica, pues cada campo de la enseñanza y de la actividad humana es por sí mismo singular. ¿Acaso ser artista es más singular que ser arqueólogo, neurocirujano o astronauta? El mito en torno a las artes encubre inseguridades, vicios, así como tendencias al aislamiento y a la autarquía. La autonomía de los departamentos universitarios también genera situaciones abusivas que incluso llegan a contravenir, en ciertos casos, algunos principios fundamentales del Estado de Derecho. Corregir estos problemas es uno de los grandes retos de la universidad actual.

VENTAJAS DE PERTENECER A LA UNIVERSIDAD: UN SUEÑO QUE LLEGARÁ

La incorporación de las enseñanzas artísticas a la universidad tendría enormes ventajas para las enseñanzas artísticas superiores, entre las que cabe enumerar:

1. Adquisición de un **estatuto de autonomía** auténticamente superior desde el punto de vista político, organizativo, académico y social, terminando con años de marginación y ostracismo. Ello supondría además una revalorización del importante papel social que desempeñan las artes.
2. Normalización absoluta e inequívoca de los **títulos** de Grado y Máster en enseñanzas artísticas dentro del sistema universitario y del Espacio Europeo de la Educación Superior.
3. **Flexibilidad y libertad** para la adaptación de los planes de estudios dentro de la autonomía universitaria, con la participación directiva y democrática de la comunidad académica.
4. Organización de estudios de **Doctorado** y acceso a los circuitos internacionales de **investigación**, así como a las ayudas, becas, programas y demás servicios complementarios del

sistema universitario.

5. **Evaluación** y acreditación externa de los planes de estudios, de los títulos, de los centros y del profesorado en aras de una mejora de la calidad.

6. Desarrollo de una **carrera** para el personal docente.

7. Confluencia de **recursos** públicos bajo un mismo objetivo, en vez de competencia en una doble vía desigual, que genera conflictos como los que han conducido a los recursos judiciales.

8. Solución definitiva al problema de las **incompatibilidades**, que afecta a las actividades artísticas, creativas y científicas del profesorado de enseñanzas artísticas.

VÍAS PARA LA INCORPORACIÓN: LA SALIDA DEL LABERINTO

Existen varias alternativas para proceder a la incorporación de las enseñanzas artísticas a la universidad, cada una de las cuales presenta distintas ventajas e inconvenientes.

A. Convenio de colaboración: Los centros superiores de enseñanzas artísticas (en realidad las Comunidades Autónomas que son sus titulares) pueden firmar convenios con universidades para ofrecer estudios de Máster o para validar sus títulos. Esta fórmula no supone una incorporación, sino la suma de recursos para atender a una determinada demanda académica. Su coste es mínimo, no cambia nada en profundidad, pero aproxima las artes a la universidad, dejando en manos de esta todo el control de los aspectos académicos y económicos.

B. Instituto universitario (adscripción): Esta fórmula sería también por medio de un convenio, pero en este caso el resultado tendría mayor entidad y exige recursos humanos propios para su gestión.

C. Facultad universitaria (integración): Consiste en incorporar un centro superior de enseñanzas artísticas a una universidad en calidad de Facultad universitaria. Requiere una mayor inversión y un compromiso político por parte de la Administración Educativa y de la Universidad. Puede efectuarse con mayor libertad y tranquilidad en aquellas universidades sin actividad previa en la

correspondiente área o rama de conocimiento. En caso de haberla surgirían conflictos de competencia entre los equipos docentes procedentes de una u otra institución y sus intereses creados. Es el camino que han seguido las escuelas superiores para incorporarse a la universidad.

D. Universidad de las Artes (creación): La creación de una Universidad de las Artes requiere un acuerdo legislativo y un decidido impulso político. En los últimos años se han creado en todo el Estado numerosas universidades públicas y privadas. Podría constituirse uniendo diversos centros de enseñanzas artísticas, en calidad de facultades, manteniendo sus sedes y dependencias actuales. La posibilidad de construir un *campus* propio con las instalaciones adecuadas (muchas de ellas comunes) es una posibilidad muy interesante y rentable. Este sería el modelo que mejor garantizaría la adecuada gestión de las enseñanzas artísticas. En Europa podemos encontrar ejemplos de universidades de las artes.

E. Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas. Algunas Comunidades han creado Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas con desigual fortuna. Aunque pueden suponer alguna ventaja, por el impulso político que concitan, suelen tener más inconvenientes, porque alejan a los centros del modelo universitario, les restan autonomía, externalizan la gestión perdiendo el control público y acentúan su marginación de las enseñanzas artísticas dentro del conjunto del sistema educativo.

Cualquiera de estos procesos debería abordarse garantizando la mejora, consolidación y ampliación de la oferta académica, de sus cualidades, de los derechos y continuidad del alumnado y del profesorado. Es necesario estudiar las alternativas en cada contexto territorial, según sus infraestructuras, sus experiencias, su población y otras características. Atendiendo a nuestra diversidad territorial y la organización autonómica, en el marco de las transferencias educativas, no cabe imponer una fórmula única para todo el Estado. Seguramente se irán produciendo algunas de estas iniciativas antes o después en distintos puntos. Por eso es mejor hablar, en términos generales, de una incorporación al “sistema” universitario aunque, dentro del respeto a esta diversidad territorial, sería de gran ayuda establecer unas líneas comunes de actuación, que confluyeran hacia el modelo

universitario, para producir sinergias constructivas.

INCORPORACIÓN O ADSCRIPCIÓN DEL PROFESORADO: ALEJANDO A LOS FANTASMAS

Muchos problemas se derivan de la precaria situación en la que funcionan los centros superiores de enseñanzas artísticas. Solo la dedicación, vocación y entusiasmo de la comunidad educativa hace que sigan funcionando. Las administraciones educativas llevan años demorando la **consolidación de las plantillas**, como si hubieran estado esperando la llegada de los recortes. Es uno de los muchos capítulos pendientes a causa de la falta de diligencia política y del encadenamiento de constantes reformas que han quedado incompletas. Los retrasos normativos (más de veinte años sin decreto de especialidades), los vacíos legales y las incertidumbres ante una política educativa errática cuando no regresiva complican la definición y consolidación de las plantillas. Esto ha desembocado en una situación extrema en la que solo algunos catedráticos de Música y Artes Escénicas cuentan con destino definitivo en los centros superiores, dado que desde hace años no se han vuelto a convocar procedimientos de acceso a este cuerpo. Solo un 18% de las plantillas son fijas (y en muchos centros menos), una proporción que mengua con las jubilaciones y la ausencia de reposiciones. Los puestos vacantes son cubiertos por profesores de Música y Artes Escénicas en comisiones de servicios, por catedráticos interinos y por profesores especialistas con contratos laborales. Muchos puestos se han bajado de categoría y al profesorado interino no se le remuneran los periodos de descanso vacacional. Las plantillas se están recortando sistemáticamente, con suma facilidad y de manera casi inadvertida.

La integración del profesorado en los cuerpos universitarios debería desarrollarse en un proceso que transformara los puestos docentes bajo determinadas condiciones y garantías:

1. Carácter voluntario, respetando todos los derechos del actual profesorado fijo o eventual que no quisiera transformarse y que deseara permanecer en su actual situación laboral, conservando

las mismas condiciones.

2. Estabilización del empleo a través de unos procedimientos negociados con el profesorado para la consolidación de las plantillas, la asignación de los destinos, los traslados, los accesos a las cátedras, etc.

3. Acceso al doctorado a través de programas específicos, ayudas y licencias. Según la normativa vigente, es necesario contar con un mínimo de cinco doctores para crear un departamento o facultad. No hace falta que sean doctores el 100% de los profesores de los centros (excepto en los que impartan el tercer ciclo), contra el rumor que algunos difunden perversamente.

4. Estudiando los precedentes que permitieron a otros colectivos docentes integrarse en la universidad sin ser doctores, a través de fórmulas de adscripción, la valoración de su experiencia previa, artística, docente o investigadora, así como de la *venia docendi*. Durante los últimos años se ha producido la incorporación de muchas escuelas superiores a la universidad. A pesar de las dificultades que el proceso supuso, ningún colectivo docente se arrepiente del paso dado ni quiere revertirlo.

RESUMEN: REFLEJOS EN UN ESPEJO

La incorporación al sistema universitario abriría un camino para resolver los problemas de las enseñanzas artísticas. La alternativa “no universitaria” que algunos defienden desde hace treinta años diciendo que “más vale ser cabeza de ratón que cola de león” solo ha servido para perpetuar un marco obsoleto sin que la legislación haya contemplado la posibilidad de un espacio superior auténticamente dual. Ha demostrado sobradamente ser una alternativa frustrada y sin salida, una “cola de león” que se mantiene por la inercia, los miedos y los intereses reaccionarios.

La incorporación al sistema universitario se puede hacer de distintas maneras, atendiendo a la diversidad territorial. Es un proceso que requiere garantías y una negociación colectiva que salvaguarde los derechos adquiridos de todos los trabajadores. Para abordarlo hace falta coraje, diálogo, debate y talante negociador, virtudes ajenas a quienes hoy nos gobiernan. La marginación

de las enseñanzas artísticas dentro del sistema educativo en todos sus niveles es un síntoma de la debilidad del sistema educativo en su conjunto y de la propia democracia. Como dejó escrito Platón, no se pueden cambiar los modos musicales de un país sin conmover los cimientos de la república.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA: PARA SABER MÁS

BRETOS LINAZA, José María: “Limitaciones en la autonomía de los centros de enseñanzas artísticas superiores”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, enero de 2012.

CAÑELLAS, Jaime Ángel (coord.): *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*, Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.

Los CENTROS Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España, Actas del Congreso Internacional de ACESEA celebrado en Murcia, en 2002.

EMBID IRUJO, Antonio: *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*, ACESEA, Madrid, 1997.

EMBID IRUJO, Antonio: *Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su Grado superior)*, Institución Fernando el Católico (CISC), Zaragoza, 2000.

Las ENSEÑANZAS artísticas, XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Consell Escolar de Les Illes Balears, 2007.

Las ENSEÑANZAS artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas, Conferencia Sectorial de Educación, julio de 1999.

GUTIÉRREZ BARRENECHEA, María del Mar: *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 2008.

MARZAL RAGA, Consuelo de los Reyes: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*, Institució

Alfons el Magnànim, Valencia, 2010.

PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor (coord.): *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*, Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación, Madrid, 2010.

PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor (coord.): *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*, Editorial Musicalis, Madrid, 2008.

TÉLLEZ CENZANO, Enrique: “Reflexiones en torno a la enseñanza de la música en la Universidad (segundo y tercer ciclo)”, en *Música y Educación*, abril 1997, núm. 29.

Artículos de Víctor Pliego de Andrés: 27 años dando la matraca

“Soñar una universidad de las artes”, en el periódico *Escuela*, 15 de marzo de 2012.

“Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad española y los ejemplos europeos”, en *Doce Notas*, 27 de febrero de 2012. <www.docenotas.com>

“Las enseñanzas artísticas no han entrado en la universidad”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, septiembre de 2011.

“El arte de enseñar”, en *Escuela*, 16 de junio de 2011.

“La duplicidad de los títulos de enseñanzas artísticas”, en *Escuela*, 19 de mayo de 2011.

“Un doctorado en el Conservatorio”, en *Escuela*, 11 de febrero de 2011.

“Salto al vacío”, en *Escuela*, 4 de noviembre de 2010.

“¡Quiero ser Torero!”, en *Revista Melómano*, diciembre de 2010.

“¿Cómo hacer un plan de estudios?”, en *Escuela*, 7 de octubre de 2010.

“Modelos ‘artísticos’ de gestión educativa”, en *Escuela*, 9 de septiembre de 2010.

“La formación de los músicos y de los profesores de música”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 74-75, octubre de 2009.

“Los conservatorios caminan hacia la universidad”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, septiembre de 2009.

“Artistas a la boloñesa”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, abril de 2009.

“Las enseñanzas superiores de música ante la nueva reforma: análisis y propuestas”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, mayo de 2007.

“Los conservatorios de música en el proyecto de Ley Orgánica de Educación”, en *Web de Música*, 5 de octubre de 2005.

“La formación del maestro especialista en música”, en *Educación y Futuro*, núm. 7, octubre de 2002.

“Los conservatorios superiores y la universidad”, en *Comunidad Escolar*, 15 de octubre de 1987.

Editoriales de la revista música y educación: en primera página

- ☐ *La enseñanza superior de la música a debate*, abril 1993, núm. 13.
- ☐ *¿Existen hoy en España conservatorios superiores?* junio 1993, núm. 14.
- ☐ *Los estudios superiores de música*, octubre 1995, núm. 23.
- ☐ *Una propuesta coherente para el Grado superior de enseñanzas artísticas*, diciembre 1995, núm. 24.
- ☐ *Música teórica y práctica*, junio 1998, núm. 34.
- ☐ *Dificultades en los conservatorios superiores*, diciembre 2001, núm. 48.
- ☐ *El sueño de la Facultad de Música*, marzo 2004, núm. 57.
- ☐ *La ley de la amnesia*, diciembre 2005, núm. 64.
- ☐ *¿Puede pensar la música?* marzo 2006, núm. 65.
- ☐ *Reforma sin profesores*, marzo 2007, núm. 69.
- ☐ *Un rayo de sol*, diciembre 2007, núm. 72.
- ☐ *Música en Bolonia*, junio 2009, núm. 78.
- ☐ *¡Nos licenciarnos!* diciembre 2009, núm. 80.
- ☐ *Los conservatorios se quedan sin título de Grado*, marzo de 2012, núm. 89.
- ☐ *El paso peregrino*, junio 2013, núm. 94.



XXXI FESTIVAL DE TEATRO DE MÁLAGA

Manuel Barrera Benítez
Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga

Como de costumbre, el Festival de Teatro de Málaga llega con el inicio del año, celebrándose en esta ocasión entre el 9 de enero y el 16 de febrero de 2014. Vuelve a tener como principales espacios los teatros Cervantes y Echegaray; pero cada vez se extiende más por toda la ciudad, por sus diferentes salas teatrales (Chela Mar, La Cochera Cabaret, Joaquín Eléjar) y por otros espacios alternativos como el Museo del Vino o el Museo Interactivo de la Música. Además, mantiene las lecturas dramatizadas de A Telón Cerrado, presentando textos originales y aún no representados de autores locales, y se abre a las conferencias y talleres organizados por la Fundación Siglo de Oro.

26 montajes, 75 funciones, el 80% de las localidades vendidas y, sobre todo, 25.930 espectadores, un considerable y esperanzador incremento de público que ha sido evidente en el día a día desde el comienzo del festival. Cifras de récord que no deben, sin embargo, hacernos olvidar la función más importante de la crítica, la interpretativa, intentando diferenciar los distintos niveles de respuesta creativa de los más destacados espectáculos a los que hemos tenido la oportunidad de asistir.

Genuinamente creadora nos ha parecido la propuesta de Bambalina Teatro. Su *Petit Pierre*



narra la biografía de Pierre Avezard (1909-1992) a la par que recorre la historia del siglo XX. Se trata de una narración dramatizada de un poderoso lirismo textual y escénico. La fuerza de la palabra se combina con una singular ingeniería mecánica ofreciéndonos un resultado extraordinariamente poético y original, ajustado al perfil del protagonista real, un humilde granjero, marcado por malformaciones congénitas, creador de una instalación que ha emocionado a miles de personas y ha despertado el interés de todo tipo de artistas.

Suzanne Lebeau firma este emotivo texto que dirige Carles Alfaro con fidelidad al sello de la creadora canadiense, la importancia de las marionetas y el mimo. Jaume Policarmo ha diseñado el imaginativo y móvil espacio escénico y encarna, además, al entrañable Petit Pierre, un apoyo y un contrapunto maravilloso para la excelente Adriana Ozores, la actriz que soporta el peso de esta original producción.

Emergente, a la par que absolutamente fiel al más clásico de los teatros, se presenta ***La anarquista*** de David Mamet. El montaje del Teatro Español con versión, dramaturgia y dirección de José Pascual y las actuaciones de Ana Wagener y una Magüi Mira en estado de gracia, prescinde de todo lo accesorio para concentrarse en el texto y la interpretación.

La fuerza del texto es impresionante. Por sí solo justificaría el reconocimiento internacional de su autor. Es esencial, clásico en su factura, demoledoramente moderno en su contenido, provocativamente actual, preciso y seductor; puro diálogo sin sobra ni falta de elementos, pleno de ironía y precisión lingüística aún sin renunciar al humor. Un texto que seduce e interpela al espectador abriendo la discusión.

Magüi Mira encarna con naturalidad, honradez y elegancia a la anarquista condenada a cadena perpetua. Tiene la capacidad de hacer absolutamente creíble cuanto del personaje se dice, por extremo y sorprendente que sea. A pesar de su encerramiento, su libertad interior la hace perder menos los estribos de lo que los pierde la representante del estado de la que presumiblemente depende.



Otro texto contemporáneo de éxito que también reflexiona sobre el poder y sus abusos, *Feelgood*, corre el riesgo de no ir más allá de lo entretenido y correcto. Es triste pensar que después de reír y aplaudir esta sátira continuaremos participando en la corrupción y la mentira que nos rodea, la falsedad de la que comúnmente se participa no tanto por maldad como para no perder posición ni privilegios.

En la más pura tradición inglesa, el texto de Alistair Beaton despliega una intriga bien construida, aderezada humorísticamente y, sobre todo, repleta de tipos magníficamente caracterizados (el cobarde pusilánime que desearía denunciar pero no se atreve, el tiburón que hace todo lo posible por mantenerse, la perfeccionista tecnócrata, el poderoso corrupto e ideológicamente recalcitrante, el gracioso venerable o la heroína que duda entre actuar desde dentro o mantener su independencia, finalmente, la víctima). Se conforma, que no es poco, con esa respuesta productiva de excelente resultado en lo coyuntural.

Y lo propio hace el montaje, que apuesta por la intervención de actores muy mediáticos como Fran Perea, Manuela Velasco o la voz en *off* de Carlos Hipólito. Completan el reparto Javier Márquez,

Jorge Bosch, Ainhoa Santamaría y Jorge Usón. Todos muy bien conjuntados en sus interpretaciones realistas, naturales en la gesticulación y las entonaciones, bajo la dirección de Alberto Castrillo-Ferrer, muy acertado también en sus propuestas para los cambios de escena.

Soberbias son las interpretaciones de Daniel Freire y Miguel Ángel Solá en ***El veneno del teatro***. Sobriedad, claridad, evolución y riesgo son las notas que definen este *tour de force* entre elocuentes silencios, muy bien medidos por los actores y el director, Mario Gas, y una estupenda iluminación diseñada por Juan Gómez Cornejo.

La duda nos asalta al pensar si era realmente necesario que José María Rodríguez Méndez llevara a cabo la versión del metateatral texto de Rodolf Sirera. Y también algo no nos termina de convencer en el *discurso ad spectatores* pronunciado por Miguel Ángel Solá al final de la representación. Tal vez un problema relativo al siempre difícil equilibrio entre ilusionismo y distancia estética, tan importante de lograr en teatro.

En lo meramente expresivo se queda el montaje de ***Los hijos de Kennedy*** de Robert Patrick en versión y dirección de José María Pou, una propuesta personal pero irrelevante, coyuntural, llevada a cabo con motivo del quincuagésimo aniversario del asesinato de J.F.K.

Esta suerte de monólogo a cinco voces se mueve entre la elegía y la sátira de los años sesenta en los Estados Unidos de América. La conservadora patriota (Emma Suárez), la intelectual agitadora (Ariadna Gil), la ingenua trágica (Maribel Verdú), el actor homosexual (Fernando Cayo) y el soldado desequilibrado (Alex García), todos odian el vacío de su presente y se refugian en el recuerdo. Se echa en falta algo más de comunicación interpersonal que nos permita descansar del exceso de yuxtaposición de monólogos.

Más acertado encontramos el montaje de ***Paradero desconocido***. Por un lado, por lo sorprendentemente atinado del texto de Kressmann Taylor escrito en 1938, capaz de diseccionar con finura y precisión la realidad de los acontecimientos del momento y, al mismo tiempo, capaz



de generar literatura de altísimo nivel a partir de una sencilla anécdota de amistad, desencuentro y venganza. Sin caer en la simplicidad, la versión teatral de Laila Ripoll subraya el dramatismo de la palabra y el dialogismo de una masa locutiva en principio monológica. Su dirección logra un inventivo espectáculo coherente y complejo, enriquecido por la proyección de imágenes históricas y el entrecruce de diferentes planos de realidad e interpretación.

Por otro lado, asistimos al grato redescubrimiento de Juanjo Artero: su presencia, su voz, la sutileza de sus gestos y matices, la clara evolución de su personaje. Todo ello habla de un buen actor en un estimulante trabajo. El amigo judío al que su personaje traiciona es encarnado con solvencia por Juanjo Cucalón. Y posee la belleza que sugiere el texto la joven actriz Sara Casasnovas, quien interpreta a la temeraria e imprudente Griselle.

En cuanto al montaje de clásicos, cabe destacar en esta edición del festival la fuerte presencia de obras del *monstruo de la naturaleza*, el gran Lope de Vega (tres de las mejores de su producción: *El caballero de Olmedo*, *El perro del hortelano* y *El castigo sin venganza*) y del Shakespeare menos conocido (*Julio César* y *Tomás Moro*), así como la *Hécuba* de Eurípides.

Excelente el montaje de ***El perro del hortelano*** de la Fundación Siglo de Oro (RAKATá) dirigido por Laurence Boswell. La fuerte tradición inglesa en el trabajo con sus clásicos es importada por fin a España para aplicar a los nuestros los beneficios de sus métodos, técnicas y filosofía del respeto y buen hacer. El resultado es el de una profunda exploración de todas las posibilidades del texto, una magnífica dirección de actores tanto a nivel gestual como de movimiento como de dicción, un eficaz decorado y un precioso vestuario.

La puesta en escena de los dos primeros actos es tan brillante que dan ganas de aplaudir a mitad de la representación y espetar los vítores de antaño. Todos y cada uno de los actores hacen un trabajo impecable, aunque tal vez podríamos destacar la impresionante labor de Rodrigo Arribas, presidente de la fundación, en su papel de Teodoro. De tener que poner alguna pega, sólo se nos ocurriría señalar un defecto, que no es tal: el embrollo del tercer acto de una obra extensa y compleja, escrita para entretener al auditorio del corral de comedias de hace cuatrocientos años, termina alargando excesivamente la duración del espectáculo según la tendencia dominante hoy en día.

En la misma línea de trabajo, Rakatá también recupera su montaje de ***El castigo sin venganza*** dirigido por Ernesto Arias. Si hace un par de años pudimos disfrutar de él en el Teatro Cervantes, ahora lo hacemos en el Echegaray. Merece la pena sacrificar un poco la espectacularidad de la puesta en escena de entonces por la cercanía con los actores, reviviendo con ellos intensamente la experiencia de visitar esta preciosa obra en la que Lope de Vega da una última vuelta de tuerca a su propio código y presenta un caso de honra excepcional en nuestra dramaturgia del Siglo de Oro.

Si en la anterior ocasión ya subrayamos ese tratamiento simbólico del espacio que logra una mayor compresión y teatralización del texto, la exquisita iluminación y el equilibrado reparto del que destacábamos su meticuloso trabajo corporal y vocal, ahora nos gustaría añadir la agradable sensación que supone el dejarse llevar por el vigor de un ritmo escénico que se diría casi cinematográfico, lo que se refuerza con la posibilidad que nos ofrece el acogedor Echegaray de estudiar cada detalle como si se tratase de verdaderos primeros planos.

Sin embargo, el montaje de *El caballero de Olmedo* de Secuencia 3-Arteteatro adolece, a nuestro parecer, de una dirección y un reparto poco acertados: un don Alonso poco galán y nada melancólico, un Tello poco gracioso, una Fabia demasiado joven, unos don Rodrigo y don Fernando en los que, como en general, se echan en falta los matices, una mayor delicadeza y una mayor precisión en el trabajo.

Pese a algunos aciertos de puesta en escena, predomina la sensación de gratuidad y repetición, como ocurre con los disfraces de toros o la escenografía. Sería deseable que una obra tan bella y tan grande, reconocemos que muy difícil de llevar a la escena, contase con más oportunidades de pisar a lo grande los escenarios españoles. Sólo por lo arriesgado de la apuesta, ya habría que valorar positivamente el esfuerzo.

Comprensible es que el teatro a rebosar aplauda a rabiar a la gran Concha Velasco. El autor, Eurípides; la obra, *Hécuba*; la versión de Juan Mayorga; la dirección de José Carlos Plaza todas las garantías de un gran espectáculo; pero en este caso el resultado no nos convence porque en él poco huele a investigación, a experimentación o a aventura. Frente a la entrega de la protagonista, nuestra querida Concha Velasco, un irregular reparto. Falta cohesión y credibilidad.

Julio César es la primera de las grandes obras romanas de Shakespeare, texto publicado póstumamente, de argumento sencillo y lineal y sobrio lenguaje en el que su autor deja constancia de su pesimismo universal, construyendo una tragedia en la que la maldad sustituye a la fatalidad.

A pesar de su título, la obra caracteriza mejor al reflexivo idealista Bruto, al elocuente militar Marco Antonio y al maquiavélico Casio, que al propio Julio César. Y así lo hace también la versión y el montaje dirigido por Paco Azorín, que presenta un reparto exclusivamente masculino y reducido del original en el que destaca la interpretación de Sergio Peris-Mencheta en el papel de Marco Antonio, especialmente en uno de los pasajes más conocidos, el discurso del acto III, pleno de efectismo teatral y dominio de la retórica.



Tomás Moro, una utopía, montaje de la Fundación UNIR publicitado como “la obra clandestina de W. Shakespeare” parte de un texto isabelino de creación colectiva no representado en su momento en el que Ignacio García May, responsable de esta versión, ha introducido la figura del Historiador, intermediario entre el público y la obra, si bien discutible para algunos en su didactismo, indiscutiblemente eficaz en su funcionamiento, aspecto en el que hay que reconocer también la labor interpretativa del actor que encarna al personaje, Ángel Ruiz.

La dirección de Tamzin Townsend es ágil, sobria, limpia, de un firme pulso que logra un ritmo ascendente, que permite saborear el texto hasta la última frase del montaje, la voz en *off* de Tomás Moro (José Luis Patiño):

“No es posible que todas las cosas estén bien a menos que todos los hombres sean buenos”.