



Marta Munsó  
**APORTACIONS A UNA  
METODOLOGIA DE LA DANSA**



Diputació  
Barcelona

| Institut del Teatre

**COL·LECCIÓ  
MATERIALS PEDAGÒGICS**

1. Javier Orduña, *Schiller, escrits dramaturgics*
2. Joan Casas, *Diderot i el teatre*
3. Joan Abellan, *Artaud i el teatre*
4. Marisa Siguán, *L'expressionisme i el teatre*
5. Ramon Simó i Vinyes, *Stanislavski. La tècnica de l'actor*
6. Nathalie Bittoun-Debruyne, *Jean Paul Sartre: per un teatre de situacions*
7. Clara Ubaldina Lorda Mur, *Jean Louis Barrault: teatre i humanisme*
8. Pere Sais, *Grotowski. Del teatre a l'art com a vehicle*

**Altres títols de la col·lecció Materials Pedagògics**

Vito Pandolfi, *Història del teatre*. 3 vol.

Francis Reid, *Il·luminar l'escena: Experiències d'un dissenyador d'il·luminació*

José Sanchis Sinisterra i Jaume Melendres, *Terror i misèria del primer franquisme*

Coralina Colom i Rosa-Victòria Gras, *Exercicis per al laboratori de veu i de dicció*

Josep Mallofré Noya, *Perspectiva i projecció escèniques: Manual pràctic*

**Catàleg de publicacions de l'Institut del Teatre**

[www.diba.cat/l-libreria/institutdelteatre](http://www.diba.cat/l-libreria/institutdelteatre)





COL·LECCIÓ  
**MATERIALS PEDAGÒGICS**

**9**



Marta Munsó  
**APORTACIONES A UNA  
METODOLOGIA DE LA DANSA**



Diputació  
Barcelona

| Institut del Teatre

**Institut del Teatre  
de la Diputació de Barcelona**

Director: Jordi Font

© hereus de Marta Munsó  
© dels textos signats, reservat als autors  
Edició a cura de Joan Munsó Cabús  
Fotografies de Ron Cortez  
Fotografia de la pàgina 9, Léa Havas

Primera edició: maig 2010  
Propietat d'aquesta edició: Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona  
Plaça Margarida Xirgu, s/n. 08004 Barcelona  
Tel. 932 273 900  
i.teatre@diba.cat  
www.institutdelteatre.org

Disseny gràfic i maquetació: Artefacto  
Producció: Direcció de Comunicació de la Diputació de Barcelona  
Impressió i enquadernació: SA de Litografia

Dipòsit legal: B.5443-2010  
ISBN: 978-84-9803-371-7

**II-lustració de la coberta**

Detall de l'estampat del calçó de seda natural de la dansa àrab d'*El Trencanous*, de Piotr Txaikovski. Dibuix.  
Tórtola València  
Fons: Institut del Teatre  
MAE. Centre de Documentació i Museu de les Arts Escèniques



# APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA

## SUMARI

11

### **Pròleg**

Eulàlia Tatché Casals, subdirectora general d'Ensenyaments Artístics i Especialitzats,  
Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya

15

### **Marta Munsó, entre nosaltres**

Jordi Font, director general de l'Institut del Teatre

17

### **Una vida per a la dansa**

Joan Munsó Cabús

21

### **Un pòsit de qualitat que ha de perdurar**

Guillermina Coll

25

### **1. Conceptes bàsics en la pedagogia de la dansa**

25 Teories i fonaments del moviment en la dansa clàssica

26 Aprenem a ballar ballant

27 Músculs i sistema nerviós

28 L'eix i l'equilibri

30 Relació del moviment amb la imatge

31 Algunes consideracions globals

32 **Un gran llegat.** Avelina Argüelles

35

### **2. Classes de clàssic per a alumnes de dansa contemporània**

35 Objectius

37 Procediments

39 Resultats

40 Conclusió

42 **La sàvia fusió del clàssic i el contemporani.** Elisenda Castell

45

### **3. Algunes coses més sobre el tema de les classes**

45 El concepte de grup

46 Un exemple de cas real

50 El professor convidat

52 La concentració

52 La coordinació

54 Els girs

56 Els desplaçaments i l'espai

58 **Classes sense parets.** Montse Gardó

61

### **4. Projecte i desenvolupament d'una escola elemental de dansa**

61 El projecte (la teoria)

63 El desenvolupament (la pràctica)

65 **Una nova concepció de l'ensenyament de la dansa.** Concha Martínez

69

### **5. Taller de creació per a alumnes avançats de dansa clàssica**

70 Recursos funcionals

74 Recursos personals

77 Altres recursos personals

81 Interpretació del moviment

84 Recursos materials i de suport

85 Conclusions

87 **Els tallers de la Marta, un autèntic espectacle.** Mathilde van de Meerendonk

91

### **6. Classes per a companyies**

92 Objectius

92 Desenvolupament del procés

94 Els resultats

94 Conclusió

95 **L'eficàcia d'unes classes singulars.** Carles Puértolas

97

### **Cronologia professional de Marta Munsó**

107

### **Versió castellana**





## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA PRÒLEG

«M'ho deixes, Marta? Això es pot publicar». Recordo amb tota claredat el moment en què li vaig fer aquesta proposta. Era un dia de les vacances escolars de Nadal del curs acadèmic 2006-2007, quan jo ja havia deixat la direcció de l'escola de dansa de l'Institut del Teatre –cosa que vaig fer el 2005. La Marta havia vingut a casa meva, perquè havia de preparar el temari per a unes proves de selecció que havien convocat a l'Institut. Em va demanar de veure'ns per parlar-ne i mirar com enfocar-ho. Va portar molta documentació, la motxilla a vessar, i em va fer a mans un treball que havia fet sobre didàctica de la dansa, en el qual vaig veure la possibilitat d'una publicació per a docents. Me'l vaig quedar i fins i tot vaig escriure unes notes sobre el futur projecte. El llibre que ara teniu a les mans és aquella publicació que li vaig suggerir. Malauradament, les circumstàncies no són les que hauríem volgut. Marta Munsó ha deixat un llegat important i ha estat el seu pare qui, amb amor, paciència i rigor, ha donat forma al projecte a partir de l'abundant bloc de notes i treballs elaborat durant els anys de mestratge de la Marta als escenaris i les aules.

11

Abans d'entrar en el contingut del present llibre vull dedicar unes línies a recordar la Marta. La vaig conèixer el juliol del 2000. Començava una nova etapa de l'escola de dansa de l'Institut del Teatre, i no feia gaire me n'havien confiat la direcció per tirar endavant el nou projecte de l'escola integrada de dansa, pionera a Catalunya. Ho teníem gairebé tot a punt per iniciar el curs a la nova seu i, per suggeriment del coordinador de dansa, vaig demanar a la Marta que s'incorporés al centre, com a professora de clàssic per a alumnes de l'especialitat de contemporani, i que també es fes càrrec d'uns tallers.

La Marta i jo, des de l'inici, vam establir una bona relació. La seva qualitat com a professora de seguida es va fer evident. A mig curs, les circumstàncies van fer que li proposés de fer-se càrrec de la direcció del departament de dansa clàssica. Així, a mesura que el seu compromís amb l'escola es va anar fent més gran, també la nostra amistat es va fer més propera, més franca; en definitiva, més sòlida. Ens agradava conversar.

Sovint teníem llargues xerrades al meu despatx; alguns dels fragments d'aquest llibre m'han evocat clarament aquells moments, pels termes i les expressions que utilitzava en referir-se als alumnes o bé a les situacions en què algun element del vestuari triat per a una coreografia no la convencia. També havíem parlat a fons dels seus alumnes, dels bons i dels no tan bons, de les seves responsabilitats com a cap del departament de clàssic...

Quan vaig deixar l'escola vam continuar la nostra relació. Quedàvem per dinar, a casa meva o bé en un cafè acollidor. En la darrera llarga conversa que vam tenir, li vaig demanar de parlar de les escoles de dansa a partir de la seva experiència a Tordera. Aquells comentaris i suggeriments, com sempre, em van ajudar molt.

12 La Marta fou una professora sensible, intel·ligent i treballadora. Ella, que tant cuidava els petits detalls, disposava alhora d'una àmplia visió de conjunt. El text que teniu a les mans demostra com la seva natural intuïció, afegida a un gran talent, li permetia conceptualitzar sobre l'ensenyament de la dansa i arribar a fer-ne un llegat únic d'unes característiques que el fan especial. De la lectura d'aquest text se'n desprèn que tenia molt a comunicar. El que ella va ser capaç d'escriure i de reflexionar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la dansa impressiona tant pel volum com per la qualitat i, per damunt de tot, per la sinceritat.

El llibre conté diversos capítols que recullen abastament les diferents facetes de la Marta a l'escola: professora, coreògrafa, tutora... Cada capítol consta d'un text inicial elaborat amb el que ella havia escrit, seguit del que en diríem un contrapunt, amb les aportacions de diferents persones del seu entorn sobre el tema tractat prèviament.

En el capítol on parla de les classes de tallers –«Taller de creació per a alumnes avançats de dansa clàssica»– s'hi reflecteix la Marta coreògrafa. La seva capacitat per congregar espai, temps, música, gest, sensacions i comunicació amb l'espectador, la van fer especial. En els seus tallers hi veies el grup i les individualitats. La música i els intervals de silenci que tan bé hi inseria eren, sovint, un repte per als joves ballarins. Al llarg de la lectura del llibre, de forma esparsa, hi trobem també la Marta professora tutora. D'aquest aspecte només puc afegir que mai una tutora ha esmerçat tant temps físic i mental en l'assessorament i el guiatge de l'alumnat. Mai no li donaves prou temps, ella es prenia tot el del món. Coneixia cada alumne amb detall minuciós i li proposava el camí més adient i ajustat a les pròpies capacitats i interessos. Alhora, era terriblement respectuosa envers la personalitat i la lliure decisió de cadascun. Si ella havia volat lliurement, també ho volia per als seus alumnes.

Els capítols primer, segon i tercer recullen el gruix del seu llegat com a professora de dansa en un sentit estricte. Destaco les aportacions sobre el mètode, des de reflexions

profundes sobre el sentit de la dansa fins a consells pràctics a l'abast de l'alumnat dels primers cursos. Com a professora de dansa, Marta Munsó va aportar una visió oberta, fruit de la seva experiència d'haver ballat i ensenyat en diversos llocs d'Europa, però reinterpretada des de Catalunya i adreçada als d'aquí.

Pel seu contingut i per la seva estructura, podem considerar aquestes APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA com un referent per a tot el professorat de dansa, un referent ple de suggeriments, lluny d'un dictat i d'una metodologia tancats sobre com ensenyar successions de passos encadenats. És un text, en definitiva, que utilitzaran els professors experimentats que voldran reflexionar en forma de seminari, i també els professors novells que voldran conèixer què pensava i com ensenyava una professora especial, que alguns vam tenir la gran sort de conèixer i de compartir-hi una part de la vida.

13

**Eulàlia Tatché Casals**

Subdirectora general d'Ensenyaments Artístics i Especialitzats  
Departament d'Educació  
Generalitat de Catalunya





## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA **MARTA MUNSÓ, ENTRE NOSALTRES**

L'any 1972, Marta Munsó ingressava a l'Institut del Teatre com a alumna de dansa clàssica. Hi va seguir estudis fins al 1979: set anys. Vingué després la seva brillant carrera internacional com a ballarina, al final de la qual va retornar a l'Institut, on hi exerciria un llarg i intens mestratge, des del 1994 fins al 2007; tretze anys més entre nosaltres. La seva petjada, doncs, és especialment perceptible a l'Institut, particularment al Conservatori Professional de Dansa. Forma part indestriable de nosaltres mateixos, és un factor constitutiu de la nostra identitat col·lectiva.

15

Tenim la impressió que la seva figura prendrà forma en qualsevol moment, a l'aula, a la taula de reunions, en un passadís...: una figura menuda i elegant, fràgil i esvelta, silenciosa i amatent, amb una mirada intel·ligent, sàvia, amable, serena. Al Conservatori, hi batega encara el seu treball «de puntes», el seu sentit musical, el seu singular talent escenificador, les seves coreografies, la seva dedicació pedagògica... I és que Marta Munsó és una d'aquelles presències que persisteixen, que resten integrades a la memòria i a la consciència dels qui l'han gaudit com a companya i com a mestra, dels qui n'han après. La Marta viurà per molts anys entre les parets de l'Institut del Teatre i, més enllà, entre els seus innumbrables deixebles, a qui va transmetre el seu coneixement, i que, amb el seu art, va contribuir a modelar com a artistes.

L'Institut agraeix molt especialment al seu pare i la seva mare, Joan Munsó Cabús i Anna Azón Aínsa, la donació que li han fet del fons documental i bibliogràfic de la Marta. L'hem rebut com un autèntic tresor i el celebrem i l'agraïm, no tan sols en nom de l'Institut d'avui, sinó també en nom de l'Institut de demà, perquè es tracta d'un fons valuós que servirà a les successives generacions de professors i alumnes de dansa. A través seu, la Marta estendrà encara més la seva presència en el temps. Entre els diferents fons amb què compta el Centre de Documentació i Museu de les Arts Escèniques (MAE) de l'Institut, els materials provinents de la Marta podran ser identificats per un bell ex-libris que ha dissenyat expressament José Láinez, antic professor

de l'Institut, posterior director del Conservatori de Dansa de Pamplona, amic de la Marta. També a ell, el nostre agraïment més sincer.

Avui em satisfà especialment la publicació, per part de l'Institut, d'aquest llibre de Marta Munsó sobre la seva pedagogia, sobre el seu mestratge. En Joan Munsó hi ha treballat de valent, a partir d'un important coneixement de la dansa i de la tasca realitzada per ella. N'ha resultat un llibre excel·lent, fet amb tot l'amor, però també amb tot el rigor. Un llibre que, a més de posar en relleu el llegat pedagògic de Marta Munsó, ve a enriquir el patrimoni bibliogràfic sobre la dansa, encara tan escàs. Cal celebrar-ho, doncs, per partida doble.

16

En totes les èpoques, entre les noves promocions, apareixen, de tant en tant, algunes persones que excel·leixen molt en la innovació humanística, científica, tècnica o artística, que hi veuen més enllà del que ningú ha vist fins aleshores i que obren un nou camí i el fan transitable també per als altres. És un fet emocionant, que enriqueix la humanitat sencera. Cal tenir present llavors, quan això succeeix, que aquests fets no s'han produït per generació espontània; que si alguns poden veure-hi més lluny, descobrir paratges nous, insospitats, és –com algú va dir– «perquè estan enfilats a les espatlles de gegants», de grans mestres que, com la Marta, han sabut reunir, augmentar i transmetre, d'una manera apassionada i rigorosa, tots els assoliments anteriors.

**Jordi Font**

Director general de l'Institut del Teatre

## APORTACIONES A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA UNA VIDA PER A LA DANSA

La de Marta Munsó Azón (Barcelona, 9 de desembre de 1959-14 de juny de 2007) va ser una vida dedicada en cos i ànima a la dansa. Des del 1979, l'any de la seva vinculació al Ballet Clásico Nacional de Víctor Ullate, fins a la llarga i malaurada nit del mes de juny del 2007, quan una hemorràgia cerebral se la va endur d'aquest món, la seva vida va girar, efectivament, a l'entorn de la dansa –i, per afinitat, de la música, l'altra de les seves grans devocions. (D'aquí ve que no resulti gens estrany que jo li dediqués *El cine musical de Hollywood*, obra publicada el 1997, amb aquestes paraules: «A la meva filla Marta, que ha fet de la dansa i la música una de les raons principals de la seva vida.») Ignoro en quina mesura el món de la dansa va correspondre a aquesta total i fervorosa consagració, però sí que sé –o crec saber– que gràcies a la dansa –i a la música– la Marta va aconseguir ser feliç, immensament feliç; estat d'ànim que, per la seva magnitud, ho compensa tot.

17

En finalitzar els estudis de dansa a l'Institut del Teatre de Barcelona –que va alternar amb quatre cursos de solfeig i tres de piano al Conservatori Municipal de Música, igualment de Barcelona– i una breu estada de sis mesos a la John Cranko-Schule de Stuttgart, ingressà en el Ballet Clásico Nacional, com s'ha dit. Dos anys més tard, el 1981, va tornar a Alemanya –aleshores ja com a ballarina professional– per tal d'incorporar-se a l'Staadtstheater Kassel dirigit per Ronald Ashton. Va ser precisament allí, a Kassel, on va ballar per primer cop a l'estranger *Iba y venía sin irme*, una deliciosa coreografia que li havia fet José Láinez, amb música d'Heitor Villa-Lobos, estrenada el mes de juny del 1981 a Estella (Navarra) i inclosa, poc després, el juliol del mateix any, en un festival internacional de dansa celebrat a la Costa Brava, en el qual van participar solistes de diversos teatres d'òpera d'Europa (París, Roma, Munic), a part del London City Ballet. Incorporada a l'Staadtstheater Kassel, la Marta va ballar també aquesta coreografia de Láinez en dues ocasions més: l'octubre del 1981 –amb motiu del 10 Ball der Ballet Freunde (Desena gala dels Amics del Ballet)– i dos mesos després a Ein Abend mit Tánzen aus dem Staatstheater Kassel (Una vetllada amb els ballarins del Teatre de l'Estat de Kassel).

El mateix 1983, un cop acabada l'estada en aquesta ciutat alemanya, ingressà a l'Scapino Ballet d'Amsterdam, on, a les ordres d'Armando Moreno i, més endavant, de Nils Christe, va interpretar coreografies de Hans van Manen, Rudi van Danzig, Mischa van Hoeck i del mateix Christe, entre d'altres. També allí, en un *workshop* de l'Scapino Ballet –el 5 de maig de 1985– va interpretar novament *Iba y venía sinirme*, que presentà aleshores, en català, amb aquestes paraules: «El sentiment de la dansa és a l'aire, i canta a la lluna, la lluna plena que transmet el seu caliu i pren del cos el seu alè».

18

Aquesta etapa holandesa, molt profitosa per a la Marta, finalitzà el 1986, l'any que va retornar a Espanya per participar activament, com a ballarina solista, en la creació de l'anomenat Ballet de Barcelona, la direcció del qual s'havia confiat a Joan Sánchez. De tota manera, malgrat l'ambició de l'empresa –i de l'èxit aconseguit amb les primeres actuacions de la companyia–, el projecte va acabar fracassant, no per qüestions de tipus artístic sinó financer. Fou aleshores, després d'una breu temporada amb el grup Dart, de Guillermina Coll i Hans Wrona, quan se'n va anar a Suïssa per formar part de la companyia de dansa de l'Opernhaus Zürich, dirigida per Uwe Scholz i, més tard, per Bernd Roger Bienert, on es va estar des del 1988 fins al 1994; llevat d'un petit parèntesi (1991-1992), durant el qual va treballar amb el Contemporary Dance Zürich de l'anglesa Paula Lansley, període relativament curt però molt avantatjós per a la Marta, per la vigorosa i creativa personalitat de Lansley i perquè va poder compaginar l'activitat com a ballarina amb les de repetidora i mestra de ball. (A l'Opernhaus Zürich hi va tenir l'oportunitat de ballar coreografies d'autors de la categoria de Jorma Uotinen, Amanda Miller o Uwe Scholz, sense oblidar el llegendari Vaslav Nijinski.)

En deixar la companyia de l'Opernhaus Zürich –però no la residència a Suïssa– va començar a treballar en qualitat de *free lance*. Així col·laborà, per exemple, amb l'acadèmia Arena 225 de Zuric (1993-1997), com a mestra de ball; amb la Tans Hof Akademie de Winterthur (1995-1997), igualment com a *ballet teacher*; o amb el mateix Opernhaus Zürich, en aquest cas participant en la producció d'una sèrie de ballets: *La consagració de la primavera*, *Serendipity*, *Skating Rink*, etc.

Entre el 1994, darrer any del seu contracte amb l'Opernhaus Zürich, i el 1997, any del retorn a Barcelona per incorporar-se al Departament de Dansa Clàssica de l'Institut –del qual va ser nomenada cap el mes d'abril del 2001–, la Marta va assumir diversos compromisos com a professora convidada. En l'exercici d'aquesta funció cal recordar les relacions temporals amb Lanònima Imperial, de Barcelona; la companyia de Michèle Anne De Mey, de Brussel·les; la Looping Dance Company, de Zuric; o la de Rami Levi Dance, de Barcelona. Més endavant, aquesta relació s'amplià amb la tasca duta a terme en teatres, companyies i grups com ara els d'Orma Dance Promotion, de Zuric; IT Dansa, de Barcelona; Ballet Gulbenkian, de Lisboa –amb el qual va tre-

ballar sovint–; Stadt Theater Bern, de Berna; Theater Augsburg, d'Augsburg; Volksbühne Berlin –companyia dirigida per Hans Kresnik que la va contractar en diferents ocasions–; Badisches Dance Company, de St. Pölten (Àustria); Wiecki Teatr, de Lodz (Polònia); Národní divadlo (Ballet del Teatre Nacional de Praga), etc.

Com es pot apreciar, l'activitat desplegada per la Marta al llarg de la seva vida professional va ser d'una intensitat manifesta. No obstant això, també va tenir temps per perseverar en l'estudi i en l'ampliació d'experiències i coneixements. En són una prova els diversos cursos pedagògics i *workshops* en què va participar: entre d'altres, els de David Howard (Zuric, 1991-1997), Susanne Linke (Viena, 1993), Jacob's Pillow (Massachusetts, Estats Units, 1994), Nils Christie (Zuric, 1997), Karemia Moreno (Barcelona, 1998) o els corresponents als Estudis Superiors d'IT Dansa (Barcelona, 2001-2004).

En aquest capítol dels cursos i cursets s'ha de dir que la Marta també va prendre part, com a professora, en les Jornadas Internacionales de Danza de Las Palmas (1991), l'Estágio Internacional de Dança de Lisboa (1992), el Curso de Dança de Natal de Porto (1992) i unes sessions organitzades pel Centre Régional d'Art Chorégraphique de Grasse (França) el 1999.

19

Pel que fa a coreografies pròpies, són molts els títols signats per ella. En aquest camp, la seva aportació als tallers de l'Institut del Teatre –des de *Molt soroll per no res* (1994) i *Què en fem del barret?* (1995) fins a *Buscant la paraula* (2007)– es compon d'una trentena llarga d'obres; d'una bellesa, musicalitat i dinàmica, en general, veritablement captivadores. Posats a destacar-ne algunes, cal recordar, per exemple, *Remidosi* (música de Xostakòvitx), que va representar l'Institut del Teatre al Conservatori de París; *Quan el secret deixa de ser-ho*, muntada sobre una música de Britten –i seleccionada com a finalista del Premi Ricard Moragas de 1996–; *Impressions sobre Verklärte Nacht*, inspirat homenatge a Arnold Schönberg presentat el 2000 en el Wiecki Teatr de Lodz; o la ja esmentada *Buscant la paraula* –amb música de Górecki–, on la sensibilitat i l'elegància habituals en la Marta aparegueren revestides en aquest cas d'una emoció addicional i tristíssima, en coincidir l'estrena a la sala Ovidi Montllor de l'Institut del Teatre amb el vessament cerebral que va posar fi a la seva vida.

A la trentena de coreografies destinades als tallers de l'Institut s'hi han de sumar les presentades en diversos escenaris europeus, com va ser el cas de: *Viel Lärm um nichts*, Eurotanz Scene (Leipzig, 1995); *Huapango*, Ballet Gala Schule der Oper Leipzig (1996); *Un día más*, treball realitzat en col·laboració amb José Láinez i donat a conèixer en el teatre Gyarre (Pamplona, 1996); *Auf plim plim tacatà*, Orma Dance Promotion (Zuric, 1998); *Suite de Parlavà*, Teatre Clavé (Tordera, 1999); *El espacio entre*, Theater Augsburg (Augsburg, 2000); i *The Hat is the Head*, Orma Dance Promotion (Zuric, 2001).

El recorregut professional de la Marta com a ballarina, coreògrafa i professora –exposat aquí, encara que no ho sembli, de manera succinta– va ser realment notable, tant pel que fa a la prolongació en el temps –el temps concedit per això que anomenem destí– com per la categoria i projecció de la tasca desenvolupada al llarg de la travessia. Gràcies a una sòlida formació cultural i artística, a una capacitat exquisida per al descobriment i la delectació de tota mena de bellesa, a una intel·ligència oberta als quatre vents del saber i la possibilitat d'expressar-se en diferents idiomes –parlava correctament el francès, l'anglès, l'alemany i l'italià, a banda naturalment del castellà i el català–, la Marta va poder anar pel món no solament amb el goig íntim que aporta la satisfacció per l'obra ben feta –i així reconeguda–, sinó amb la possibilitat d'ampliar progressivament l'esplèndid cercle dels grans amics; un privilegi reservat als que saben ser, a part d'humils, generosos i apassionats en el lliurament als altres.

20 Aquest lliurar-se als altres, unit al seu criteri artístic, a la constant recerca en els diferents àmbits de la dansa –incloent-hi el de la pedagogia–, a una inquietud permanent pel descobriment de nous horitzons i, en definitiva, al seu llarg i dens recorregut professional, ha fet que Guillermina Coll, per exemple, n'hagi dit això: «La clara intel·ligència i l'exquisida sensibilitat de la Marta han deixat una empremta profunda i entranyable en tots aquells que l'hem conegut i hem treballat amb ella. Malgrat la pèrdua de la seva presència, ens ha llegat un pòsit de tal qualitat, que no pot fer més que perdurar i créixer a través de les diferents generacions».

Amb aquest llibre, fruit de les moltes experiències viscudes per la Marta dins del seu estimat món de la dansa, com a ballarina, coreògrafa i mestra, veuen la llum diversos textos escrits en diferents moments (i llocs) sobre les matèries que va estudiar i treballar durant molts anys, amb la dedicació, el rigor i l'autoritat que la caracteritzaven.

Penso que el títol de l'obra és el més adient, vist que anuncia amb tota claredat el contingut de les seves pàgines: «aportacions a una metodologia de la dansa». No es tracta, en conseqüència, d'una metodologia pròpiament dita –l'estructura del llibre no és la peculiar d'un treball acadèmic d'aquesta naturalesa– sinó de l'esborrany (per dir-ho així) de les «aportacions» a una metodologia que la Marta hauria pogut elaborar si aquest destí de què abans he fet esment li hagués concedit el temps necessari per poder fer-ho.

De tota manera, malgrat això, crec sincerament que el valor d'aquestes «aportacions» és remarcable per partida doble: pel que són i reflecteixen –en funció de la seva alçària pedagògica– i perquè vénen a pal·liar en certa mesura –no per reduïda menys plausible– l'enorme dèficit que presenta al nostre país la bibliografia de la dansa pel que fa a autors autòctons.

**Joan Munsó Cabús**

## APORTACIONES A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA UN PÓSIT DE QUALITAT QUE HA DE PERDURAR

La desaparició tan sobtada com imprevisible de la Marta ha fet que aquest treball –que tinc el privilegi de comentar– no posseeixi, tant a nivell de redacció com d’estructura, els requisits propis d’un tractat formal de metodologia de la dansa; tot i que no crec que hagués estat aquest, almenys inicialment, el motiu pel qual es van escriure aquests apunts. De fet, la provenença dels treballs pedagògics que s’apleguen aquí és diversa, com són diferents els objectius i, també, els moments en què foren escrits. És per això que cal entendre, i tenir en compte, que no hi va haver per part de la Marta –almenys inicialment, ho repeteixo– el propòsit de convertir aquestes reflexions pedagògiques en un llibre. Per tant, és lògic que determinades parts de l’obra puguin donar la impressió d’estar inacabades, o que algunes de les qüestions tècniques considerades importants, o delicades, en puguin haver quedat excloses.

21

Per això no ha d’estranyar al lector que darrere les «Classes de clàssic per a alumnes de dansa contemporània», per exemple, aparegui el capítol titulat «Algunes coses més sobre el tema de les classes», on, si bé podem trobar conceptes repetits, també s’inclouen elements nous, aspectes ampliats o vistos des d’una altra perspectiva i que, finalment, contribueixen a enriquir el contingut global.

D’altra banda, l’ordre –en una bona part dels materials que integren l’obra– ens ha vingut donat per la mateixa Marta, ja que en la majoria de casos aquests materials formaven part d’una memòria que, suposadament, ella preparava per a ser presentada a una oposició.

La idea, doncs, de conservar aquest ordre, i d’incloure els documents textualment, s’ha establert des del punt de vista del respecte a l’autora. Com a excepció, n’hi ha un –el que figura al començament dels textos pedagògics, «Conceptes bàsics en la pedagogia de la dansa»–, que, tot i haver estat trobat posteriorment a la resta, ha semblat oportú d’incloure’l com a capítol 1 per tractar-se d’una definició explícita de la filosofia de

la Marta en el camp de l'ensenyament. Són uns apunts on es reflecteix d'una manera clara i entenedora –a més del contingut del llibre– la seva particular manera de veure, sentir i transmetre la dansa.

22

En parlar de contingut, cal fer esment del capítol quart, «Projecte i desenvolupament d'una escola elemental de dansa», ja que es tracta del document que queda més allunyat del context general de l'obra, vist que totes les descripcions tècniques, anàlisis i reflexions que s'hi fan s'orienten cap als nivells avançats i professionals, llevat d'aquest punt –el quart–; perquè és evident que la tasca pedagògica i coreogràfica de la Marta va girar, en efecte, a l'entorn dels alumnes que finalitzen els estudis al conservatori i dels professionals. És precisament aquí, amb l'exemple d'aquest projecte per a una escola elemental, on millor pot apreciar-se la dimensió de la Marta. Recordo que la seva aproximació a l'escola municipal de Tordera es va produir d'una manera casual i imprevista; ella no s'havia plantejat mai d'ocupar-se de la formació de nens i nenes, i menys en un lloc on no tothom tenia clara la idea d'una professionalització de l'ensenyament. Per tant, el fet d'acceptar l'encàrrec de dirigir una escola d'aquestes característiques li va exigir un veritable esforç d'adaptació, tant a les edats dels alumnes com, sobretot, a les expectatives posades en la pràctica de la dansa, ja que la finalitat d'aquests alumnes, en una ampla majoria, era simplement lúdica.

En aquesta conjuntura, la Marta podia haver optat per una solució senzilla: limitar-se a apujar el nivell qualitatiu de les classes de tècnica i portar-ne l'organització. Però no, això no era prou per a ella. Així que, un cop assumida la situació, va acabar realitzant un projecte educador integral; un projecte en què va saber trobar la manera de relacionar la dansa amb les altres disciplines que s'impartien a l'escola, establint-ne el corresponent pont de comunicació i creant una sensibilitat per a les arts, en general, i una motivació en els infants, amb tota mena d'activitats conjuntes. També va aconseguir implicar els pares i propicià trobades per donar a conèixer i valorar la dansa. Malgrat les limitacions (horàries, d'espais i nivells, etc.), va introduir igualment la possibilitat de preparar tècnicament els nens i les nenes (els que ho desitgessin) per accedir a un centre oficial i seguir-hi la carrera professional.

Resumint, amb aquest projecte de Tordera –veritablement innovador– la Marta no tan sols va aconseguir introduir el coneixement de la dansa en l'àmbit dels nens, joves i familiars, sinó incrementar l'interès per poder gaudir-ne plenament –tant a nivell de pràctica com d'espectacle–, creant tot un context cultural i social al voltant d'aquesta activitat; activitat que va acabar convertint-se en una manifestació artística i popular molt apreciada a la vila.

A banda del projecte i desenvolupament de l'escola de Tordera –i pel que fa a conceptes i estratègies–, com a professional de la dansa que sóc, penso que el més important



d'aquest llibre és l'enfocament, viu, actiu, d'innovació i recerca, on traspuja constantment el missatge artístic, encara que, molt sovint, es parli des del concepte purament tècnic.

La Marta sap transmetre els codis tècnics més purs i fidedignes de la dansa clàssica, als quals, però, incorpora el seu saber propioceptiu i biomecànic, producte de la inquietud, formació constant i recerca personal que la caracteritzaven. També és molt important l'enfocament emprat per abordar les diferents habilitats, com ara el ritme, les dinàmiques i altres aspectes de la tècnica, que ella treballava amb una base musical molt acurada.

Una de les seves estratègies més lloables es localitza en el terreny de la investigació, amb l'objectiu d'ajudar l'alumne a trobar una manera «real» i no simplement «formal» –segons les seves pròpies paraules– per tal d'entendre i assimilar tot el que inclou una acció coordinada com, per exemple, l'estudi aprofundit del moviment sinèrgic, o com actua l'impuls en el gir o en el salt, afectant i/o incidint directament en la «forma».

23

El més important i cabdal, però, era el seu treball, realitzat sempre de manera que calia submergir-s'hi activament per poder-lo seguir. Cal destacar la globalitat de la seva proposta de classe, on s'atenia tant a l'aspecte físic com al conceptual i artístic. Constituïa una manera de treballar molt rica, amb dinàmiques, sensibilitat i mil i una subtileses, localitzades en el racó més íntim i emotiu de la persona per ser projectades pels alumnes a través del moviment i en el context adequat. Així vénen a manifestar-ho, a manera d'exemple, aquestes frases extretes dels textos de la Marta:

«Mitjançant la creació d'imatges, el ballarí arriba a percebre abans la sensació, la idea del moviment...»

«La sensació global és el que cal perseguir.»

I quan parla del gir, diu:

«L'eix, en el gir, té quelcom de diferent de l'eix en equilibri quan no es gira»

«És primordial que l'impuls no pari, que no mori.»

Dels desplaçaments i l'espai, assenyala:

«La projecció del moviment sense desplaçament té relació amb la mobilitat interna d'una posició aparentment estàtica.»

I sobre la interpretació, afirma:

«En la interpretació d'una coreografia, el que ha de prevaler per damunt de tot és l'autenticitat del moviment.»

A tall d'epíleg, m'atreveixo a assegurar que tot pedagog de dansa clàssica trobarà en aquests continguts (o «aportacions», segons el títol del llibre) un ric i abundós materi-

al –quant a recerca, innovació i reflexió–, i no solament en podrà treure conclusions, sinó que també –com a font de consulta que ve a ser– hi trobarà ajut, fins i tot, en el desenvolupament hipotètic d’una «metodologia formal».

**Guillermina Coll**

Professora al Conservatori Superior de Dansa de l’Institut del Teatre  
i repetidora d’IT Dansa

## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA

### 1. CONCEPTES BÀSICS EN LA PEDAGOGIA DE LA DANSA

#### **Teories i fonaments del moviment en la dansa clàssica**

25

Observant avui la dansa amb un mínim d'atenció –la dansa en general i la clàssica en particular– hi apreciem, en la manera de moure's els ballarins, més coses de les que s'acostumen a explicar en la majoria de llibres; especialment en els dedicats a l'aplicació metodològica de la tècnica referida a la dansa clàssica. La diferència mecànica entre la concepció tradicional d'un pas i la seva execució real (la d'ara) pot ser tan gran com la que existeix entre el dia i la nit. Això és així, perquè, afortunadament, cada dia són millors i més assequibles els estudis sobre el moviment i la seva relació amb el cos i la ment, com també sobre l'anàlisi del funcionament del cos davant les tècniques d'aquest moviment, la qual cosa repercuteix favorablement, com és natural, en l'evolució de la dansa, la prevenció d'accidents, l'apropament a un correcte aprenentatge de la dansa i, com a resum, en la imatge del ballarí quan balla.

En aquesta línia de conceptes i matèries, ja en el segle XIX s'encunyà una frase prou clarivident: «L'estimulació de la ment a través d'imatges pot alterar la psicologia i el comportament neuromuscular del cos». I és així perquè l'ens complex que és l'ésser humà sosté una estreta relació entre el seu cos i el seu pensament. Mabel Todd, Barbara Clark, Lulu Sweigard, Irene Dowd, André Bernard o Joan Skinner són noms rellevants en el desenvolupament i l'aplicació d'aquestes idees, certament remarcables per als ballarins d'avui dia.

Eric Franklin, per exemple, en un dels seus llibres –*Dance Imagery for Technique and Performance*–, descobreix nous conceptes per entendre qüestions bàsiques del funcionament del cos en relació amb el moviment; elements que van passar per alt en l'aprenentatge del ballarí i que aquest, anys després d'haver iniciat la carrera, es veu obligat a considerar, a tenir en compte per la transcendència de les noves teories.

En l'aplicació de la tècnica clàssica existeixen components que, malgrat resultar essencials, semblen quedar-se al marge del seu coneixement, a causa de l'excessiu èmfasi posat en la *forma* (pes, tensió, relaxació). Si s'accepten els raonaments de Franklin –i els beneficis que pot reportar-ne l'aplicació–, és molt probable que aquests components, veritablement remarcables pel que fa al moviment en general, siguin menys ignorats, perquè a la idea (equivocada) que persisteix sobre la tensió muscular –posem per cas–, Franklin oposa la teoria segons la qual els músculs excessivament tensos anul·len la sensació de pes, perquè els músculs engarrotats són insensibles.

Mitjançant la imatgeria poden descobrir-se nous mètodes per resoldre problemes originats no sols en el camp del moviment –i de la tècnica emprada de manera habitual–, sinó que també poden evitar-se les típiques (i tòpiques) frases utilitzades en les esmenes d'accions incorrectes; frases que, si bé poden referir-se a errors evidents, no ofereixen, pròpiament, cap solució.

### **Aprenem a ballar ballant**

Sens dubte, la millor manera d'aprendre a ballar és ballant. No es coneix cap substitutiu per a l'experiència de moure un instrument com el cos en l'espai i, alhora, la ment i l'ànima en harmonia. Si es té en compte que el ballarí és un ésser humà –cosa que no admet el més petit dubte–, resulta impossible separar aquests elements, la globalitat dels quals és precisament la que determina la seva identitat física i anímica.

En l'àmbit de la dansa clàssica, el primer error –o incoherència– que s'aprecia respecte a aquesta globalitat és l'existència de la barra; perquè, si ens proposem mantenir la sensació *global* de l'individu –que és el que és procedent– resulta xocant que, ja d'entrada, se'l col·loqui en una situació que l'indueix a sentir-ne el cos *a trossos*. Això, com és lògic, va en detriment de la sensació *global* que ha de perseguir-se. No vull qüestionar el treball a la barra, per descomptat, però sí que vull destacar la importància dels recursos i les imatges (formes d'exercici, en definitiva) que poden i han d'utilitzar-se per tal de no incórrer en la contradicció que significa apostar per la globalitat del cos –i de la ment i l'ànima en harmonia– i propiciar, al mateix temps, *l'amputació* de la part corporal situada al costat de la barra.

Els professors de dansa fidels a la normativa de determinades tradicions del ballet, així com les explicacions conflictives a què es veuen exposats els alumnes –«més en dehora», «menys en dehora», «cal forçar més», «cal forçar menys»–, han col·locat la dansa, i els seus alumnes i ballarins, en una situació difícil. No hi ha dubte que en el *training* dels ballarins es poden crear (i, per tant, admetre) moltes controvèrsies en tot el que es refereix a forma, dinàmica, ritme, motivació, fluïdesa, fraseig, etc. (Quan

un ballarí es mou, tot això entre en joc.) També cal acceptar que, tenint en compte la complexitat del cas, existeixen criteris diversos, opinions de diferents mestres basades en les seves pròpies experiències com a ballarins. Això, fins a cert punt, és lògic, perquè no sembla que pugui ser d'una altra manera. Però hi ha un altre tipus de qüestions, directament relacionades amb els principis fonamentals de la mecànica del cos, i, essent com són realitats científiques, no haurien de presentar-se com a elements subjectes a opinions diverses.

En l'actualitat, la tècnica de la dansa clàssica, usada correctament, s'ajusta a les lleis naturals que regeixen el moviment humà i les mecàniques del cos. (Com explica Valerie Grieg en el seu llibre *Inside ballet technique*, la intenció no és altra que explorar les lleis naturals del moviment i orientar-les cap al treball ordinari de cada dia, amb la finalitat d'assolir uns nivells òptims en matèria de forma, flexibilitat, mobilitat i control.)

27

Per al ballarí, una tècnica suficient i eficaç constitueix el millor element per entendre com funciona el cos.

### **Músculs i sistema nerviós**

El desig de fer (alguna cosa) provoca la resposta del moviment. Així ho escriu Mabel E. Todd en *The thinking body*. El que passa, a la dansa, és que aquest moviment es produeix arran de les paraules i, sobretot, de la imatge que es rep del mestre o coreògraf; imatge que, en fer-la nostra, ens facilita el pas a l'acció, és a dir, ens impulsa a reproduir-la mitjançant el nostre cos. Els resultats que se n'obtinguin seran millors o pitjors, segons la nostra experiència i capacitat interpretativa. L'èxit o el fracàs també dependran del fet que els sistemes nerviosos i musculars funcionin correctament o no.

Si es considera que el sistema nerviós constitueix la base indispensable de tota creació i emoció –també del compromís i determinació de caràcter intel·lectual–, sorprèn que a aquest sistema nerviós se li doni la poca atenció que, en general, se li atorga.

Hi ha ballarins que aposten preferentment per la contracció muscular en la realització dels moviments, mètode en el qual es produeixen certes interferències entre les connexions normals dels músculs amb els nervis i els ossos. Un sistema més efectiu és el del coneixement de determinades mecàniques i la producció d'imatges que estimulin el sistema nerviós central; la qual cosa permetrà establir la coordinació correcta que necessiten els músculs per executar un moviment.

Aquesta pràctica, la de la visualització d'imatges, s'ha anat desenvolupant a poc a poc fins a convertir-se en una tècnica que, científicament, dona resultats no sols pre-

visibles (per lògics), sinó excel·lents. Tot va començar amb Mabel E. Todd –que, per cert, combina molt bé ciència i poesia en els seus llibres *The thinking body* i *The hidden you*. Va ser precisament una de les seves deixebles, Lulu Sweigard, l'encarregada de desplegar el moviment imaginat, mètode d'ensenyament conegut amb el nom de «ideocinesi». (El seu llibre *Human movement potential* és d'una gran utilitat per als ballarins.) Qui no ha imaginat realitzar moltes *pirouettes* a l'entorn d'un eix perfecte, o escometre la impulsió d'un salt que se suspèn a l'aire com si no existís la gravetat? El poder del sistema nerviós és inqüestionable. D'aquí vénen els magnífics resultats que poden aconseguir-se mitjançant els estímuls especials de les imatges inventades que el ballarí li envia. Visualitzar una dificultat tècnica o com intervé cada part del cos en una acció determinada, ajuda molt a resoldre els problemes. Si un moviment es visualitza prèviament a través d'una imatge mental i s'executa després, el resultat final pot arribar a ser sorprenent.

28

Els músculs, en estat de repòs, han d'estar sempre alerta, preparats per a tota mena d'acció. Si és així –i estan ben tonificats–, no sols respondran instantàniament a l'estímul del sistema nerviós sinó que assumiran igualment un paper important en el manteniment de qualsevol posició amb un mínim d'esforç. Si bé és cert que hom no pot exercir, conscientment, cap control sobre el to muscular –ja que el seu reflex prové del sistema nerviós central–, també és veritat que una salut precària, la fatiga o la depressió crònica causen el deteriorament de la tònica muscular. I això es nota en el moment de ballar.

## **L'eix i l'equilibri**

Resulta difícil, en dansa, trobar moments en què la columna vertebral no tingui un *rol* preponderant (ho va dir molt bé Agrippina Vaganova: *The stem of aplomb is the spine*). No obstant ser això tan clar, no sempre s'aplica correctament. Ningú negarà que sentir, notar en el cos les sensacions musculars, constitueix l'essència de la tècnica de la dansa, però aquestes sensacions, aïlladament, no són suficients per donar-nos la història completa del succés, com no ho són determinades imatges místiques, que, si bé poden propiciar una certa inspiració, no faciliten tampoc la informació necessària. I això passa perquè cada part de la columna vertebral té una capacitat de moviment específica. En conseqüència, els ballarins que coneguin aquestes particularitats poden obtenir resultats més satisfactoris, i sense perills de lesió, perquè saben com millorar la flexibilitat i exercir un control més acurat i perfecte.

Arran de tot això, resulta oportú parlar, per exemple, del *Pull up*, tan comú, tan utilitzat i, sovint, tan mal entès. *Pull up* sona a quelcom que ha d'anar amunt –imatge no del tot desencertada. Però el que cal entendre exactament per *Pull up* és un allarga-

ment de la columna vertebral, des del còccix –el petit os articulat amb el sacre– fins a l’atlas –la primera vèrtebra cervical. Si l’acció es fa adequadament, els quàdriceps i els abdominals s’hi veuen automàticament involucrats, la pelvis es manté en una correcta posició vertical i no s’ha d’estrènyer el cul –més aviat al contrari, puix que les natges són ben enlaire, per damunt de les cames. D’aquesta manera, s’estableixen dues direccions prou clares. Per un costat, el cap s’eleva fins a l’infinít i, per l’altre, el còccix –que pesa com l’àncora d’un vaixell– se’n va cap a terra en una direcció igualment infinita (perquè la zona de la regió lumbar s’allarga cap avall). Així, el ballarí es pot sentir suspès en l’aire i, en equilibri, disposat a l’acció (encara que, això també és cert, a frec del desequilibri, conseqüència inherent a tot tipus de moviment).

Amb tot, el de *Pull up* potser no és el terme més adient per emprar en aquest cas; menys encara si es té en compte que acostuma a utilitzar-se com a correcció general –i solució– de qualsevol problema originat per una execució tècnica deficient. La ballarina Cynthia Gregory ha assenyalat que l’equilibri ha d’assentar-se a terra, en el sòl, com empenyent-lo amb els peus (*Pushing the floor*). I ha de ser així perquè des de la direcció «cap avall» es pot anar «cap amunt» amb una gran facilitat. En el cas contrari, l’única cosa que s’aconsegueix és la creació de tensions inútils i contraproductes. La precisió feta per Cynthia Gregory adquireix també una singular importància en l’elaboració de les sensacions obtingudes mitjançant la imatgeria, la visualització del moviment.

29

Les tensions inútils i la informació inadequada –«Esquena plana, abaixa les espatlles, apuja el pit», etc.– contribueixen que el ballarí acabi sense poder-se moure, perquè la sensació del cos queda inhibida i, al mateix temps, la del pes; amb la qual cosa resulta molt difícil que el moviment tingui res d’orgànic. Estem parlant de col·locació; és a dir, de la relació que té cada part del cos amb la contigua, en una posició i en moviment. O, dit d’una altra manera, com se situa cada part del cos d’acord amb l’estructura anatòmica individual per poder realitzar un moviment amb la màxima eficàcia.

En utilitzar les frases típiques que s’acostumen a emprar en les correccions (especialment en l’àmbit de la dansa clàssica), hauríem de preguntar-nos quina solució ofereixen –si és que n’ofereixen cap– i què volem indicar exactament amb aquestes frases. Quan diem «No t’asseguis en el *plié*», per exemple, estan funcionant els abdominals? L’alumne, entén en què consisteix realment el moviment denominat *plié*? Com intervé la gravetat i quines són les línies i direccions de l’acció? «Utilitza el *plié*», s’acostuma a dir, però no s’explica que el *plié* és com la respiració del moviment, ja que juguem amb ell a diferents nivells. El *plié* sempre està compromès amb l’acció, tant si es tracta d’un *adagio*, uns girs o uns salts ràpids. És la potència i el rebot, sigui accelerat i enèrgic o calmos i profund. En qualsevol cas, com diem, sempre es manifesta lligat al moviment que el precedeix i al que té lloc a continuació. No és mai un pas que s’executa com a tal. Quan no s’usa és perquè només se n’adopta la forma.

Davant les frases emprades correntment en matèria de correccions, com ara «No utilitzis els quàdriceps», «Fes servir la cama per l'interior» o «Com estan els abductors?», un es pregunta: no resulta més entenedor parlar de la línia d'energia que té la cama, o com el peu s'emporta la cama per fer qualsevol moviment? Fent-ho així, no és necessari parlar d'estirar o no estirar el genoll, posem per cas.

El sac d'aquestes frases –corrents, com diem, en les classes de dansa– és enorme, realment considerable. A les mencionades, s'hi poden afegir, per exemple, les de «Puja el mentó», «No t'asseguis sobre la cama de suport», «No apugis el maluc», «Sent els braços a l'esquena», «Usa els peus». ... És evident que si els conceptes són clars, aquestes indicacions poden resultar més o menys útils, però són perilloses. I ho són perquè contribueixen a *trossejar* el cos i, en conseqüència, conviden a oblidar la seva *globalitat*, el moviment, la relació de l'esquelet amb els músculs i el sistema nerviós que els connecta.

30

### **Relació del moviment amb la imatge**

És indubtable que, en dansa, la *imagery* preconitzada per Eric Franklin pot facilitar resultats més complets, més orgànics i més humans que els aconseguits tradicionalment. El ballarí és una figura amb volum, relacionada amb l'espai on es mou i que, a més a més, excita la il·lusió d'allò que es considera perfecte. No és una figura plana, sense relleu, que crea i reproduïx formes alienes a la seva voluntat i personalitat. Els professors de dansa –sobretot els de dansa clàssica– no han de pretendre l'ensenyament d'uns moviments ajustats a la mecànica d'un pas determinat –és a dir, la que s'explica meticulosament–, sinó que han d'analitzar els patrons (els models) de moviment que existeixen (i coexisteixen) en la seqüència d'aquest pas, així com els elements que integren les combinacions de la seva forma última.

Per mitjà de la creació d'imatges, el ballarí arriba abans a percebre la sensació, la idea del moviment. Sobre aquesta base i un bon coneixement de com funciona el cos –especialment de com pot funcionar cada cos, d'acord amb la seva estructura individual–, arribarem a aconseguir el moviment eficaç, el que resulta veritable i perfecte davant dels nostres ulls; malgrat que no s'ajusti del tot a l'ortodòxia de les regles mecàniques exposades en els llibres.

Tots els estudis sobre la connexió del cos amb la ment (anatomia, fisiologia, biomecànica, ideocinesi, imatgeria) han contribuït a l'evolució del moviment i del vertader sentit d'aquest moviment; en definitiva, a l'evolució de les tècniques de la dansa. D'aquí ve que el professor David Howard hagi dit que la dansa d'ara no és millor ni pitjor que la d'abans; és, senzillament, diferent.



### **Algunes consideracions globals**

- Sense una respiració i relaxació adients, és impossible l'execució de moviments correctes.
- S'ha de conscienciar profundament els alumnes sobre la importància de la resistència física i psíquica.
- La finalitat última de tot moviment és la globalitat, la suma d'aquests moviments.
- La situació de cada part del cos ha de ser sempre la correcta. Només així és podrà obtenir una màxima mobilitat, d'acord amb les regles i els cànons establerts. (La col·locació de la pelvis n'és un dels punts més rellevants.)
- Cal saber controlar la quantitat de força que es necessita per a l'execució d'un moviment; on, com i quan s'ha d'aplicar. En els salts, s'ha de treballar a fons la sensació d'elevació i l'impuls des del sòl.
- En la interpretació d'una coreografia, el que ha de prevaler per damunt de tot és l'autenticitat del moviment.
- L'alumne, a partir d'una certa edat, ha d'aprendre a automotivar-se, perquè a la vida es depèn d'un mateix. No sempre es treballa en el que més agrada. Per això s'han de buscar recursos propis perquè una interpretació no desitjada resulti convincent. La fortalesa física té un paper important. En alumnes d'edats menors, serà tasca del professor orientar-los cap aquesta motivació personal, estimulant-ne el cultiu.

## Un gran llegat

Avelina Argüelles

El divendres 8 de juny del 2007 vaig tenir el desig irreprimible d'acudir a prendre la classe de clàssic que impartia la Marta als alumnes de sisè de contemporani. Formava part d'aquesta complicitat que s'estableix entre els companys que comparteixen preguntes i passió per l'etern aprenentatge.

La classe era completa, com sempre, amb tots els alumnes oficials i tots els «afegits». Vaig fer la classe agafada al piano. I, com era habitual, va ser una delícia gaudir dels jocs que s'establien entre la música que interpretava el pianista, els ritmes cantats per la Marta –acompanyant-se de sons onomatopeics–, els seus gestos expressius en marcar els fraseigs i l'ambient alegre que es respirava en riure amb les seves observacions, plenes d'un humor força «anglès».

32

En acabar la classe, li vaig donar les gràcies i, de manera espontània, va sorgir la pregunta sobre el seu futur immediat. La Marta era de les poques professores que viatjaven sovint, convidada per companyies de països diversos. Em va dir quelcom que sempre recordaré, perquè em va semblar simbòlic. Em va dir: «Potser hauré de tornar a començar de zero. Però està bé començar de zero. Ja ho he fet moltes vegades a la meua vida. No importa». (Jo ignorava que aquella seria la nostra última conversa.)

A la pàgina número 128 del llibre *The eclectic body*, la seva autora, Wendell Beavers –una de les ballarines fundadores del Movement Research de Nova York–, en parlar del lloc on es troba la dansa avui dia, ve a dir: «La tècnica, bàsicament, es redueix a saber què és el que funciona, recordar-ho i no haver de començar de zero cada cop. No obstant, també hi ha tècniques referents a com poder reorganitzar-se començant de zero, essencials per esbrinar què és el que funciona. Una manera d'aconseguir el mestratge en aquestes tècniques –continua dient Beavers– és assumir aquest zero, emportar-te'l amb tu quan emprems el teu camí, encara que no vagis enlloc. Participar en aquest tipus de viatge sense destí ens permet assolir el que alguns anomenarien virtuosisme de ment i cos; l'essència, en definitiva, del bon ballar».

D'altra banda, Louise Steinman, en *The knowing body*, cita l'observació de Ionesco: «Instal·lar-se en l'*avant-garde* no suposa anar més lluny, sinó retornar a les nostres fonts per rebutjar el tradicionalisme amb el propòsit de tornar a trobar una tradició vivificadora arrelada en la nostra primera respiració, en la transformació de la infantesa i del somni, en el coneixement dels nostres avantpassats i dels nostres "jos" animals».

El primer capítol d'aquest llibre «Conceptes bàsics en la pedagogia de la dansa» es basa en un treball que la Marta va escriure el 2003 sobre «Teories i fonaments del mo-

viment»; tema arran del qual vam compartir experiències. Jo li vaig parlar de llibres i cursos d'Eric Franklin, i de l'aplicació de la ideocinesi a les tècniques de la dansa contemporània, i ella em va descobrir *Inside ballet technique*, el llibre de Valerie Grieg, i l'aplicació de la ideocinesi a la pedagogia de la dansa clàssica. (Em va confessar, a més, que el llibre de Grieg –que em manllevà durant uns dies– sempre se l'emportava quan viatjava a l'estranger per impartir classes en diverses companyies, ja que per a ella venia a ser una cosa així com el llibre de capçalera.)

La Marta era, sens dubte, una avantguardista en matèria de pedagogia de la dansa clàssica. En el capítol que precedeix aquest comentari meu, en referir-se a Grieg, diu: «Actualment, la tècnica de la dansa clàssica –emprada de forma correcta– s'ajusta a les lleis naturals que regeixen el moviment humà i les mecàniques del cos».

El subtítol del llibre de Valerie Grieg és molt significatiu. Diu això, en gerundi: *Separating anatomical fact from fiction in the ballet class* (*Separant el fet anatòmic de la ficció a la classe de ballet*). Aquest titular és, com dic, especialment significatiu. Per la «separació» que cal establir entre el fet anatòmic i la ficció, «aquesta ficció que ha destrossat anatomies i desanimat tantes vocacions». (En una línia semblant, Eric Franklin, deixeble d'Irene Dowd, escriu en una de les seves obres sobre ideocinesi i dansa: «Deixem-nos de destrossar cossos dient que ensenyem estils».)

33

La Marta es va especialitzar a fer comprensible i assequible la dansa clàssica a una veritable legió d'alumnes mitjançant l'aplicació del sentit comú que atorga l'exploració de les lleis naturals del moviment. Va ser capaç de desmitificar les dificultats i que aquests alumnes perdessin les pors i les reticències, confiessin en el seu potencial de moviment i el desenvolupessin. Un gran llegat. A més a més, la Marta va aconseguir també que els alumnes, com va fer ella mateixa, perdessin la temença a emprendre el seu propi camí i guanyessin el valor suficient per acceptar el zero a la seva maleta de viatge.

Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora del Body-Mind Centering, en una entrevista realitzada a *Parts* durant un *workshop* del 2004 –i parlant del BMC–, va dir: «En acabar els estudis a la nostra escola, tots els alumnes surten amb un grau de diferenciació –entre ells– molt més contrastat del que tenien quan hi van entrar; el contrari del que succeeix en altres escoles, on el que es busca –i s'obté– en el producte final és la similitud i l'homogeneïtat».

Amb la seva metodologia, la Marta aconseguia que cada alumne treballés amb la seva pròpia realitat, d'acord amb les seves diferències individuals, per atènyer d'aquesta manera una tècnica personalitzada i eficaç. En respectar les característiques particulars dels alumnes, ella podia crear grups perfectament cohesionats. I això succeïa perquè

és necessari «diferenciar» per –després– poder «integrar». Diferència i integració són dos conceptes clau per obtenir una bona tècnica de dansa.

En aquest primer capítol, en què reflexiona sobre els conceptes que considera bàsics en la pedagogia de la dansa, la Marta escriu: «Quan un ballarí es mou, tot entra en joc: cos, forma, dinàmica, ritme, motivació, fluïdesa, fraseig...». També comenta: «Els professors –en especial els de dansa clàssica– no han de pretendre l'ensenyament d'uns moviments ajustats a la mecànica d'un pas determinat, tal com s'explica meticulosament en els llibres, sinó que han d'analitzar quins són els patrons de moviments que coexisteixen en l'essència d'aquest pas, així com els elements que integren les combinacions de la seva forma última».

34

Dins del context educatiu de la dansa en el nostre entorn, la Marta va ser una pionera en l'impuls de canvis de conceptes i metodologies tradicionals; aquests canvis que, generalment, com acostuma a passar en tota empresa, han d'esquivar al llarg del seu recorregut meandres de resistències diverses.

En el seu ensenyament, la Marta va ser creativa. Al seu coneixement científic del cos i de la tècnica, hi afegia una musicalitat igualment científica i molt personal. En ella no semblava existir cap mena de conflicte entre el ritme intern i el ritme extern. Tot semblava fluir de la mateixa font on xipollejaven alegrement la sapiència madura i el plaer jovial del joc.

Per finalitzar, a més de tenir en compte el què i el com ensenyava la Marta –excel·lent i dúctil ballarina–, caldria recordar l'observació de Torrance i Myers en la seva proposta d'un esquema de formació del professorat: «En l'ensenyament i aprenentatge creatius, el que un professor és té molta més importància que el que fa».

La Marta va ser i és irrepètible.

#### **Avelina Argüelles Miranda**

Ballarina, coreògrafa i pedagoga de dansa. Professora de dansa contemporània a l'Escola d'Ensenyament Secundari i Artístic/Conservatori Professional de Dansa de l'Institut del Teatre, des de 1977. Cofundadora del grup Heura (1978). Amb la seva companyia, creada el 1980, va obtenir diversos premis de coreografia a Colònia (1980), Barcelona (1983 i 1987) i Madrid (1987). Cap del Departament de Dansa Contemporània de l'Institut del Teatre (1984-1988) i directora del Departament de Moviment (1985-1988). Directora del Conservatori Superior de Dansa de l'Institut del Teatre.

## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA

### **2. CLASSES DE CLÀSSIC PER A ALUMNES DE DANSA CONTEMPORÀNIA**

#### **Objectius**

35

En principi, els objectius són els mateixos que en el cas dels estudiants de dansa clàssica, tot i que les característiques dels alumnes no són iguals. Per tant, s'han d'adaptar els continguts i propostes generals dels cursos als perfils dels alumnes de dansa contemporània i analitzar quines són les possibilitats d'aquests alumnes en l'àmbit de la dansa clàssica, de cara a una futura carrera professional en la seva especialitat: la dansa contemporània.

D'entrada, pot ser que això sembli no tenir gaire sentit, perquè un ballarí, avui en dia, necessita tant una bona tècnica de clàssic com de contemporani. Però sí que en té, de sentit, puix que la dansa clàssica, com a tècnica, és diferent de la dansa clàssica com a estil de ball. És a dir, encara que ambdues coses, bàsicament, són importants per als uns i els altres, el contemporani d'un ballarí clàssic tindrà una dimensió diferent del contemporani d'un ballarí simplement contemporani, i viceversa.

Més endavant, la vida professional ja s'encarregarà de decidir si aquests ballarins seran més clàssics, més contemporanis, més actors o més el que sigui. Jo conec ballarins de formació més aviat contemporània que han acabat ballant en puntes, tot i que també és cert que el més freqüent és el contrari.

Actualment, considero amb poc futur tant l'alumne que només vol fer clàssic com el que li té al·lèrgia, perquè només vol fer contemporani –durant el seu període de formació, s'entén. És gairebé segur que amb aquesta mentalitat, tant en el primer supòsit com en el segon, és molt difícil encarar un futur professional amb certes possibilitats d'èxit.

Donades les característiques específiques dels alumnes de contemporani, tenint en compte que no tots posseeixen qualitats idònies per al conreu de la dansa clàssica –i

que també és freqüent la diversitat de nivells dins d'un mateix curs–, els objectius que proposo són els següents:

*a)* Aconseguir una utilització pràctica de la tècnica clàssica en l'especialitat de contemporani, entesa com una necessitat primordial, bàsica, en la formació de qualsevol ballarí.

*b)* Treballar aquesta tècnica com a tal i no com a estil de dansa; o sigui, reconeixent-la com un grau de saviesa a assolir en el treball propi i individual de cadascú, no amb la idea preconcebuda que aquesta tècnica serveix únicament per al «ballarí de ballet clàssic».

*c)* Aconseguir que l'alumne, en una classe de clàssic, tingui la sensació de ballar al cent per cent, i no d'estar fent «exercicis inorgànics» a través dels quals no pot abastar «la perfecció».

*d)* Potenciar les habilitats i possibles virtuts de cada alumne en l'àmbit de la dansa clàssica, i tractar que aquest alumne descobreixi i reconegui, sense complexos i amb decisió, les àrees i els punts que li ocasionen grans dificultats.

*e)* Procurar que els alumnes acceptin com a útil i necessària aquesta tècnica, tot i ser ballarins contemporanis i no els agradi, suposadament, el clàssic.

*f)* Fer que l'alumne afronti sense por una audició on es demana una classe de clàssic, convençut que pot superar una situació d'aquesta naturalesa i sabent quins són els seus punts forts i febles.

(És cert que cada cop resulta menys habitual trobar-se amb alumnes de contemporani als quals no agradi el clàssic, i a la inversa, però la por a la classe de clàssic de les audicions de les companyies de dansa clàssica continua donant-se. De tota manera, també cal dir que un noranta per cent, o potser més, són capaços de sotmetre's a aquesta prova amb més o menys èxit.)

El programa –des del punt de vista conceptual– pot ajustar-se al corresponent del nivell de clàssic. No obstant, al marge d'aquesta qüestió, el que és més important per a mi és comprovar com apliquen els alumnes els seus coneixements: la naturalitat, correcció i excel·lència dansística que poden oferir en l'execució de la tècnica clàssica, entesa com a suma d'aspectes diversos: musicalitat, dinàmica, velocitat, qualitat i projecció del moviment (tant pel que fa al diàleg entre la tensió i la relaxació com pel que afecta la respiració), utilització de l'espai i capacitat de risc.

L'alumne ha de dominar i controlar a fons tots aquests factors per poder decidir el que li convé més un cop arribada l'hora de presentar-se a una audició; perquè és precisament això el que haurà de fer en aquest moment. Ha de saber si és l'instant d'arriscar

i fer quatre *pirouettes* o solament dues, si té temps de moure's amb una amplitud més gran –o si, donada la velocitat de l'exercici, és millor desplaçar-se menys–, quines accions poden tenir un realçament més apreciable en una combinació de passos –segons la seva importància o dificultat–, on es pot arriscar més –perquè es domina la situació– o, en cas contrari, on és aconsellable ser més discret. De tot això se'n diu saviesa, coneixement d'un mateix; domini, en suma, d'una tècnica que, coneixent-la més o menys a fons, s'ha d'aprendre a utilitzar d'acord amb les possibilitats i limitacions de cadascú.

## Procediments

Quan observem els alumnes de sisè i darrer curs de contemporani, els acostumem a trobar aptituds idònies per a la interpretació de dansa clàssica de signe molt divers, a banda de coneixements i nivells diferents –com és de suposar. D'aquí ve que s'hagi de transmetre confiança als que en saben menys i, alhora, crear reptes més importants per als que posseeixen un coneixement i domini més ample de la tècnica clàssica.

37

Per a l'alumne amb una coneixença suficient de l'assignatura que estudia, el nou material de passos que se li ensenya en els últims cursos no és molt ample ni resulta tan important com el treball que exigeix una combinació d'aquests passos. En aquest nivell i en funció de la seva especialitat, és més important el com s'executa una frase de moviment que no un pas aïllat. La qüestió fonamental és que el vocabulari que coneixen aprenguin a utilitzar-lo d'acord amb un concepte d'inspiració professional, amb la finalitat que l'execució de les combinacions de passos tingui un aspecte dansístic i no gimnàstic; mantenint, òbviament, l'exigència, el rigor i la dificultat que inclou el domini d'una tècnica d'ordre superior. (No s'ha d'oblidar que, en una audició per a una companyia de dansa contemporània, el més freqüent és que els ballarins, d'entrada, hagin de fer una classe de clàssic, raó per la qual l'alumne no sols ha d'assumir això, sinó perdre la por i saber arriscar-se a trobar solucions a l'emparedat de la tècnica clàssica.)

Les prioritats seran: col·locació, projecció del moviment i mobilitat en l'espai, així com la correcció en l'execució; on, hi insisteixo, haurà de prevaler la qualitat artística de ballarí i no pas d'executor de passos d'índole gimnàstica. Quan dic «col·locació», em refereixo de manera especial a la situació òptima de cada fragment del cos per a l'execució dels moviments desenvolupats segons el que estableix la tècnica clàssica. Com que hi ha cossos amb determinades habilitats i limitacions, això s'ha d'optimitzar. No obstant, a part de revisar la col·locació estàtica –a tenir en compte–, a mi el que m'interessa particularment és el que succeeix durant el moviment d'aquest cos.

La dansa clàssica és una cosa, i la seva tècnica, una altra de ben diferent. Una tècnica rica és útil i important, tant a escala formativa com artística. Per a l'alumne de contem-

porani és determinant que entengui i senti això per treure un bon partit del treball i, alhora, fruir-ne.

Quan comença el curs, el primer que s'ha de fer és descobrir i aprendre com són els alumnes, què és el que saben i el que ignoren, quins són els seus problemes i dificultats –en general i a nivell particular– i en què consisteixen les qualitats de cadascun. És a partir del reconeixement i anàlisi d'aquesta situació quan pot elaborar-se el pla a seguir; pla que, com és lògic, s'establirà en funció de les característiques del grup amb què s'haurà de treballar. Adquireix una importància específica la progressiva atenció que reclama l'alumne per poder abordar i resoldre satisfactòriament les dificultats que presenten les diverses àrees de la classe. (Considero àrees de la classe la part de la tasca realitzada a la barra i al centre, així com la relacionada amb els girs i els salts. Una altra àrea podria ser la del treball de puntes, però això resulta menys prioritari en un curs avançat; encara que es faci quelcom en aquest sentit, depenent dels alumnes.) Amb això no vull dir pas que el centre es limiti a un exercici d'*adagio*, a un altre de girs i a un tercer de salts, però el ballarí –en aquest cas, l'alumne– ha de saber que en una audició s'observarà minuciosament com es comporta en aquestes tres àrees. (En una audició es valora especialment el físic del ballarí, la seva personalitat, com es mou, com gira, com salta, quina elevació de cames aconsegueix, i no com fa, posem per cas, un *battement tendu*; tot i que poden dependre moltes coses de com el faci.)

38

Qualsevol classe, al principi o al final del curs, té feina a fer en aquestes àrees, però al llarg de l'any un aspecte o un altre, en particular, adquireix una determinada importància, per la necessitat de treballar-hi amb una dedicació més intensa, circumstància que s'anirà repetint fins que cada àrea hagi tingut el seu «moment de protagonisme» i s'hagi aprofundit degudament en cadascun d'aquests aspectes.

En l'*adagio*, més que l'elevació de la cama –amb una bona col·locació de l'alumne–, m'interessa la qualitat del moviment, com s'enllaça un pas amb un altre, com es treballa la musicalitat de la combinació de l'*adagio*, més ràpid o més lent però sempre amb qualitat d'*adagio*. (L'alumne ha de saber diferenciar que els mateixos passos, posats en un context o en un altre, necessiten ser executats de manera diferent. Un petit *assemblé* en un *adagio* no és igual que un petit *assemblé* en un *allegro*. Encara que mecànicament ho siguin, dinàmicament no ho són.)

Els girs, el misteri dels girs, són un tema complex i intens: dinàmica del gir, en *adagio*, en *allegro*, girs petits, girs grans (*pirouettes*, *grands tours*), combinacions de tots dos, diagonal, *manèges*... Si la seva preparació és bona, el gir acostuma a sortir bé en un noranta per cent d'ocasions. En parlar de preparació no em refereixo només a la posició inicial, sinó a l'impuls que es produeix arran d'aquesta posició i al respectiu canvi de



pes que exigeix –la majoria de vegades– el pas de la preparació del gir. És evident que la col·locació, durant el gir, és important –una mala col·locació de la posició en què es gira no permet un bon gir–, però el defecte d’una mala preparació o impulsió resulta encara més negatiu. (El *plié* de la preparació té un paper essencial.) Un altre punt conflictiu del gir és la connexió dels braços amb l’esquena per continuar l’impuls inicial. La utilització de la inèrcia en combinacions de girs seguits és un altre cas a considerar detingudament. La força de l’esquena és també un factor determinant. (Habitualment, la gent de contemporani té l’esquena forta.) En general, tant en *grands tours* com en petits girs, deixo molt poc temps per a la preparació: el natural que ve marcat pel pas anterior. Si es tracta d’un salt –per exemple, un *échappé*–, aquest temps serà més breu que en el cas d’un *tombé pas de bourrée* dins d’un *adagio*. Del gir se’n pot parlar molt perquè, a banda de la seva complexitat, es tracta d’una qüestió molt relacionada amb la naturalesa de l’individu. Hi ha gent que gira i gent que no gira. Girar és, de fet, una sensació personal. Que diferent és la percepció de l’equilibri d’una mateixa posició en estàtic o girant!

39

Els salts no tenen el misteri dels girs, però coordinar-ne eficaçment l’execució no resulta fàcil d’aconseguir. D’una banda, la recepció i la impulsió són dos punts destacats; dos punts en els quals intervé com a protagonista el nostre gran amic el *plié*. (El *plié* serveix i s’usa per a tot.) D’altra banda, la coordinació dels braços i la seva connexió amb l’esquena –per a la impulsió del salt– constitueixen dos factors que s’han de treballar molt a fons; més en el que afecta la recepció que la impulsió –i amb una problemàtica de coordinació efectiva més accentuada en el gran salt que en el petit. Hi ha persones que, de manera natural, salten més que unes altres, però si això no està ben coordinat serveix de molt poc. En parlar de coordinació, em refereixo que totes les accions que intervenen en un salt, sigui gran o petit, han d’estar realment a favor de l’acció, no solament de manera decorativa. Tot el cos està involucrat d’una determinada forma en les accions ràpides que fan possible el salt. Això s’ha de fer sentir; en cas contrari, no és efectiu.

## Resultats

Sobre els resultats, a final de curs, una cosa és el que jo veig i una altra –que també m’interessa molt– és el que pensa l’alumne; és a dir, com veu el treball realitzat i en quin punt de maduresa es troba per continuar treballant en dansa més enllà dels límits de l’escola. Pel que em concerneix a mi, observo que els alumnes de sisè de contemporani en general són capaços de prendre classe amb alumnes de sisè de clàssic sense sentir-se incòmodes ni tenir complexos d’inferioritat. I això és així perquè han treballat eficaçment. Sempre hi ha algú a qui fer això o allò li suposa un repte que prefereix evitar, però a tothom li agrada el desafiament. Comprovo que han avançat

molt tècnicament, giren i salten millor... De tota manera, aquest progrés –indubtable– està condicionat per la personalitat de l'individu. Així, per exemple, observes de tant en tant que hi ha algun alumne que no aconsegueix rendir en la mesura esperada, no pas per manca d'esforç, sinó perquè aquest esforç, pel fet d'estar mal concebut, es fa malament. En aquest sentit, hi ha casos molt curiosos, com el d'un noi que després va ballar durant molt de temps en destacades companyies estrangeres. Era un xicot una mica gran, amb talent però amb una base de clàssic escassa. Es movia amb facilitat i copiava bé. Em va costar molt de descobrir que el problema radicava en el codi. Li vaig deixar un llibre de metodologia escrit en alemany però amb dibuixets on els noms dels passos apareixien escrits en francès. Se'n va fer fotocòpies i l'estudià detingudament. L'operació va resultar positiva, ja que d'aleshores ençà les correccions sobre una execució o una determinada forma de treball li van resultar totalment comprensibles. Per què? Per què recolzaven en quelcom que ell podia identificar. Altres exemples singulars podrien ser els de nois i noies que, modificant lleugerament la col·locació, van ser capaços de superar dificultats tècniques amb un èxit notable. També cal fer esment dels nombrosos casos en què el resultat obtingut –s'entén que positiu– és degut en gran part a la confiança que es té en un mateix. I no és menys cert que si et poses en el lloc de l'alumne i ets capaç de fer-li veure on radiquen els errors –els seus vicis o idees equivocades–, la resta la completa ell tot sol, sense cap més ajuda que la de la seva pròpia reflexió.

Finalment, vull dir també que són molts els alumnes de contemporani que se sorprenen d'haver aconseguit un nivell de clàssic tan alt i que reconeixen de manera explícita que poden fer molt més del que havien pogut considerar. Altres sorpreses agradables són comprovar que han assolit un allargament muscular, un rendiment més elevat del peu o una millora substancial en aspectes diversos: equilibri, girs, salts, etc. Tot això et fa feliç, sempre que no tinguis la impressió que s'està creant una excessiva dependència del professor. Si això passés seria un fracàs en tota regla, perquè l'alumne ha de saber caminar tot sol. Un altre motiu de satisfacció és veure'ls ballar després, quan ja no són alumnes, i t'agraeixen el treball que vas fer amb ells. No obstant, tot i donant per bo i satisfactori el nivell assolit, sempre es pensa, en el fons, que els resultats haurien pogut ser millors (reflexió inevitable quan s'aspira a arribar com més lluny millor pel camí que ens porta cap aquesta químera que anomenem perfecció).

## **Conclusió**

En línies generals, el nivell de clàssic dels alumnes de contemporani va millorant progressivament. De persones que consideren aquesta tècnica una cosa inútil, per inservible, gairebé no n'hi ha en l'actualitat. D'aquí ve que l'interès de l'alumne de con-

temporani pel treball en l'àmbit del clàssic sigui considerable. I és així perquè aquest alumne sap –o ha de saber– que, a escala internacional, és indispensable posseir una bona formació en totes dues especialitats. Un alumne, com més ben preparat arribi al darrer curs de contemporani, més lluny podrà anar.

## **La sàvia fusió del clàssic i el contemporani**

Elisenda Castell

Des del curs 2000-2001 fins al 2005-2006, la Marta i jo –com a caps que érem, a l'Institut del Teatre, dels departaments de clàssic i contemporani– vam parlar molt (mol-tíssim) dels motius pels quals ella insistia fermament a impartir la tècnica de la dansa clàssica en l'àmbit del contemporani.

La raó d'aquesta motivació es concretava, de fet, en dues qüestions bàsiques. D'una banda, ampliar i enriquir la formació –i, per tant, les possibilitats professionals– dels alumnes de contemporani; sobretot dels més grans i amb dificultats diverses, ja que el temps d'estada a l'escola d'aquests alumnes es reduïa a l'últim curs dels seus estudis; l'altra qüestió –no menys remarcable– era d'ordre més personal, vist que el repte d'en- grandir la formació dels alumnes exigia a la Marta una constant recerca de solucions no tan sols imaginatives, sinó també eficients.

42

I això, l'aplicació de la tècnica clàssica a la llibertat i varietat conceptual que s'acostuma a utilitzar en l'àmbit del contemporani –aspectes dels quals ella era igualment una gran coneixedora–, va fer, de retruc, que les seves classes de clàssic fossin sempre innovadores, perquè haver de fugir de determinats cànons li va permetre treballar un clàssic que, sense deixar de ser-ho –això és molt important–, vingué a adquirir una dimensió més moderna, més concordant amb els temps actuals; concepció i estil que van constituir per a ella la font d'una inspiració permanent.

Així doncs, com a amiga i companya de feina, vaig tenir el privilegi d'assistir a moltes de les classes de tècnica clàssica que la Marta va donar als alumnes del departament de dansa contemporània, d'ençà que va començar a treballar a l'Institut fins a la darrera classe del dia 13 de juny del 2007. I dic privilegi perquè, un cop rellegides les seves reflexions sobre aquest tema, encara se'm fa més palesa la importància de la recerca que feia contínuament, i la saviesa amb què aplicava el seu talent a cada grup, a cada classe i a cada alumne. Vegem-ho:

- A cada grup, perquè un nou curs li suposava haver d'enfrontar-se a un col·lectiu d'alumnes amb característiques morfològiques, sovint, poc adequades per a la dansa clàssica i, per tant, a unes expectatives de nivell baix; circumstàncies, però, que acabaven superant-se al llarg del curs, gràcies a la cohesió i l'orgull de grup que produïa l'anàlisi del que aquests alumnes estaven aprenent i desenvolupant, conscients de la seva clara i manifesta evolució.

- A cada classe, perquè cada dia portava a la Marta un repte nou, un objectiu renovat. En la seva manera d'entendre la pedagogia de la dansa, la reproducció improductiva ni hi cabia. L'exercici d'un dia sempre tenia alguna cosa més que el del dia abans, en

tota mena de qüestió: velocitat, dinàmica, utilització dels braços, *focus*, enllaços entre moviments, pes, tractament de l'espai, etc.

- A cada alumne, perquè els reptava a descobrir-se personalment en tots els aspectes; és a dir, a fer palès el que sabien o no sabien, a deixar-ne veure les dificultats i els punts forts, les qualitats i les mancances... A més a més, per damunt de tot, els demanava dedicació i honestedat en la feina. També acostumava a dir-los: «Tu fes-ho, prova-ho, i digue'm després quina sensació has experimentat». Amb això, el que pretenia la Marta era aplegar dades; per cert, d'una gran utilitat. Sovint, quan un alumne estava lesionat i no podia fer classe, el feia seure i el posava a analitzar els progressos (o els errors) dels companys, individualment i com a grup –opinions que havien d'escriure en un paper per tal de conservar-ne la informació. Els alumnes n'aprenien molt, d'aquestes anàlisis. Fins i tot consideraven un privilegi de poder-se assegurar a observar el desenvolupament del que passava a l'aula. Els comentaris del company encarregat d'aquesta missió s'escoltaven amb molt de respecte, perquè, a mesura que avançava el curs, tots s'adonaven que els criteris que anaven assolint eren cada cop més pràctics i profunds.

43

Tanmateix, les «aportacions» fetes per la Marta a través d'aquest llibre –aportacions a una (millor) metodologia de la dansa– s'han d'entendre com un debat inacabat d'idees obertes; com correspon, de fet, al seu tarannà absolutament contrari a voler imposar res. Precisament, una de les fórmules característiques del seu treball es va basar en el dubte; a partir del qual cercava sortides, solucions que li obrien noves línies de pensament (que, al seu torn i d'acord amb la professionalitat i generositat que la distingien, plantejava tant als alumnes com als professors que hi estiguessin interessats).

La Marta coneixia i estimava la dansa clàssica com a tècnica evolucionada que li permetia facilitar als alumnes les eines precises per fer-los avançar en el domini del cos. Tenia molt clara la importància de la tècnica clàssica en la formació del ballarí de dansa contemporània, tot i diferenciar-la de la clàssica com a estil de dansa, i així els ho feia veure.

Sóc testimoni que la vivència positiva del clàssic en els alumnes del darrer curs de contemporani era evident, tant en el gaudi de ballar a la classe de clàssic com en la utilització i aprofitament de les claus conceptuals de la dansa contemporània aplicades a la classe de clàssic, i viceversa; circumstància que constitueix un dels objectius pedagògics en el recorregut dels estudis professionals de la dansa clàssica per part dels alumnes a través de la seva pròpia experiència. (Aquest fet és d'una especial rellevància en el context dels alumnes de contemporani.)

Al nostre país, ara mateix, estem mancats de mestres que facin de pont entre el clàssic i el contemporani; com ho va fer la Marta, pionera en aquest camp. Jo diria que, no molts sinó tots els alumnes que van passar per les seves classes estarien d'acord d'afirmar que ella va ser una veritable especialista en la «construcció» d'aquest pont, i que no oblidaran mai tant l'ensenyament rebut com les portes que els va obrir el fet d'haver-la tinguda com a mestra.

Aquestes són també, d'altra banda, les portes que se'ls poden obrir als professors –a nivell de descobriment i propostes, de noves idees, nocions i imatges– davant els plantejaments pedagògics que fa la Marta en aquest llibre –tot un punt de referència–, no solament en l'aplicació de la tècnica clàssica als alumnes de contemporani sinó també en la concepció global de la pedagogia de la dansa.

**Elisenda Castell i Camps**

Ballarina i coreògrafa. Professora de contemporani a l'Escola d'Ensenyament Secundari i Artístic/ Conservatori Professional de Dansa de l'Institut del Teatre (des de 1982). Titular del Departament de Dansa Contemporània de l'EESA/CPD de l'Institut del Teatre (2000-2008).

## APORTACIONES A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA

### 3. ALGUNES COSES MÉS SOBRE EL TEMA DE LES CLASSES

#### El concepte de grup

45

Per «agrupació» s'entén genèricament el conjunt de persones reunides amb finalitats plurals. En canvi, el «grup», pel que fa a la seva essència, pot definir-se com un col·lectiu d'individus amb característiques diverses –les inherents a les seves respectives personalitats– però amb una entitat global i uns objectius molt concrets; meta que, en el cas del grup classe de dansa, no és altra que aconseguir la categoria final de ballarí.

És probable que, de bon començament, aquest grup classe –a nivell de plantejament i organització– neixi com a simple agrupació, però ben aviat, gràcies al desenvolupament d'una normativa específica i al treball dels alumnes i del seu líder (el professor designat per l'escola), aquesta agrupació va transformant-se en grup; és a dir, en una suma d'unitats personals que, mitjançant una comunicació i una interacció contínues –fruit de la dinàmica pròpia de l'estudi–, acaben dotant el conjunt d'una clara i manifesta identitat, assumida pels seus integrants amb un vigorós sentiment de solidaritat.

És clar –i comprensible– que un conjunt d'individualitats que treballa unit durant molt temps acaba per convertir-se en quelcom molt diferent del que cal entendre per agrupació. (El terme agrupació té molt de vague i indefinit, mentre que el de grup ofereix l'homogeneïtat d'allò que és més concret i precís.) De tota manera, posats a filar prim, haig d'afegir que a mi això del grup classe –pel que fa a desenvolupament i consecució de determinats nivells– em sembla un veritable misteri, ja que, si bé és cert que se'n pot analitzar l'evolució, no admet definicions ni pronòstics per endavant. És evident que tant el professor com el tutor disposen de moltes eines per treballar a fons la personalitat de l'alumne i –en conseqüència– la dinàmica del grup, però els canvis i les transformacions que poden produir-se al llarg del curs –o dels cursos– són imprevisibles. No cal dir que hi ha coses sobre les quals pot fer-se una predicció, però

quan es produeixen aquestes alteracions (positives o negatives) no sempre ho fan en la mesura i la forma que un havia pogut imaginar. D'aquí ve això del misteri al·ludit. En qualsevol cas, però, les característiques del grup són realment importants, perquè condicionen en una no escassa mesura el procés evolutiu del treball, els estudis i fins i tot la meta que, en teoria, es pretén assolir.

46

Intentant descobrir i analitzar les causes que determinen l'existència (inequívoca) del misteri apuntat, un dels factors a tenir en compte és, per exemple, el fet que, a mesura que augmenta l'edat i el grau d'especialització dels alumnes, decreixen els objectius comuns, en tant que s'incrementen les iniciatives individuals o de petits subgrups amb aspiracions coincidents. D'altra banda, si el col·lectiu és nombrós es poden crear més líders –en aspectes diversos– o més grupets integrats en el conjunt global; la qual cosa, curiosament, no impedeix que uns i altres –tot i mantenir els interessos personals– continuïn identificant-se com a grup. Això també val pel que fa als col·lectius mal avinguts, ja que, fins en aquestes circumstàncies, els seus components continuen treballant d'acord amb les conveniències de cadascú. El que sí que acostuma a passar en aquests casos és que el progrés personal és inferior al que s'aconsegueix habitualment en un grup ben avingut.

Resulta igualment curiós observar la importància que té l'individu en l'àmbit de la classe. Tant és així que, quan un se'n va i en ve un altre a ocupar el seu lloc, la dinàmica de la classe pot variar substancialment, àdhuc tractant-se d'un grup que ha estat treballant com a tal durant uns anys.

Altres aspectes a considerar en l'estructura i evolució d'un grup –a mesura que va solidificant-se com a entitat global– són: l'estil que contribueix a fixar l'homogeneïtat del pensament i la conducta dels integrants; el fet que els alumnes –d'entrada i en general– no es coneixen; que no existeix cap sentiment de pertinença, i que la funció del tutor és d'una notable rellevància, puix que li correspon, entre altres coses, facilitar la integració dels alumnes en el grup, fomentar la seva participació en les activitats de l'escola, canalitzar les seves inquietuds i intentar resoldre els seus problemes.

### **Un exemple de cas real**

El cas a què em refereixo es produí en el marc del sisè curs de dansa contemporània de l'Institut del Teatre; és a dir, quan, en finalitzar els estudis, els alumnes –amb edats compreses entre 18 i 23 anys– estan en condicions (teòriques) de començar a obrir-se pas en el camp professional. (És també l'hora, delicada, en què la funció del tutor adquireix una dimensió singular, ja que s'ha d'orientar l'alumne sobre les opcions que té en aquell moment, veritablement decisiu en la seva carrera: ingressar en el món pro-



fessional, continuar estudis a nivell de postgrau o repetir curs, intentant potenciar al màxim les qualitats com a ballarí i treballar a consciència els punts més febles.)

La protagonista d'aquest cas era una alumna molt jove, amb un indubtable talent per ballar però amb una gran inseguretats en ella mateixa –incapaç d'assumir les virtuts que la feien destacar per damunt dels altres. Per aquesta manca de convicció personal sobre les seves possibilitats –la qual cosa l'empenyia a obtenir resultats menys brillants del que podien ser–, jo, com a tutora seva, li vaig aconsellar repetir curs, tot i aclarint-li, això sí, que era ella qui havia de decidir sobre el que volia fer, perquè havia aprovat el curs amb molt bona nota. Va trigar a contestar-me. Ho va fer coincidint gairebé amb l'avaluació final. Optà per repetir. Aquesta decisió, però, no va ser aprovada per la seva mare –m'ho va fer saber ella mateixa en una entrevista que va sol·licitar tenir amb mi– perquè entenia que això (la repetició del curs) era innecessari, ja que no veia la seva filla convertida en ballarina, no pas perquè dubtés de les seves possibilitats, sinó pel caràcter de la noia, extremament familiar, amb poc coratge per plantar cara a l'allunyament de l'entorn habitual que acostuma a comportar la pràctica professional de la dansa. Davant d'un raonament com aquest –gens desencertat–, vaig recordar a aquesta senyora –per cert, una persona tan realista com encantadora– que la seva filla, si ho creia oportú, podia canviar perfectament d'opinió arribat el moment precís d'orientar l'immediat futur, per tal com havia aprovat el curs sense cap mena de dificultat. El cas és que la noia es refermà en el que havia dit: repetir el curs. (Haig d'afegir que els professors, en línies generals, van estar d'acord amb la meua proposta; és a dir, van coincidir amb mi a apreciar en l'alumna una capacitat com a ballarina i, al mateix temps, una immaduresa com a persona.)

47

Jo, com a professora de clàssic i tutora de la noia, havia començat a interessar-me per ella a partir del seu tercer curs. És cert que aleshores no despuntava pràcticament en res. Era una més a la classe. No obstant, un dia, en un taller que vaig muntar per a aquell curs, em va sorprendre l'energia i la dinàmica del seu moviment, realment estimable tenint en compte el nivell de treball que s'estava realitzant. De moment, la meua opinió d'ella no varià d'una manera substancial, però en anar coneixent-la com a persona i veure'n la manera d'actuar i reaccionar al llarg del curs, em vaig anar fixant cada cop més en la seva feina. De manera inconscient, la vaig batejar amb dos noms que, òbviament, no tenien res a veure amb el seu: María Eugenia i Margarita (acudit al qual la noia va respondre amb el riure propi d'una broma i, després, amb una total naturalitat). Curiosament, em vaig adonar que, quan m'adreçava a ella emprant algun d'aquests noms, era perquè el que feia era irrellevant, no tenia cap interès. En canvi, quan li corregia una execució atractiva, duta a terme amb personalitat i energia, utilitzava –també de manera subconscient– el seu nom vertader. Penso que això la va ajudar força a aprofundir en el seu treball; a dir «Sí, sóc jo i puc fer-ho».

El primer any que cursà sisè, la classe era un grup reduït de sis persones, totes majors d'edat, gent madura, excel·lent, amb virtuts, coneixements i possibilitats diverses. Com que era un col·lectiu petit, era relativament fàcil tractar aquestes diferències de manera individualitzada. L'alumna en qüestió –una de les dues més joves de la classe– va començar el curs situada en un racó de l'aula –l'espai que, al seu parer, podia oferir-li una millor protecció– i vestida sempre amb samarretes i pantalons molt amples; que, per cert, no és una manera de vestir-se permesa, perquè dificulta les correccions del professor –el qual, no podent apreciar degudament el treball que es realitza, es veu forçat a substituir la constatació per la intuïció. El cas és que els alumnes, com jo mateixa, la vam convidar no solament a abandonar el racó que acostumava a ocupar durant la classe, sinó a modificar la seva indumentària. Com era d'esperar, aquests canvis es dugueren a terme amb una absoluta normalitat, gràcies que la protagonista d'aquesta història era una persona alegre i extravertida. Només s'introvertia en parlar de la feina i de qüestions personals. El fet d'ocultar el cos no obeïa a cap problema alimentari, ni tampoc a un excés de pes. Es devia, simplement, a la tendència dels ballarins de no estar mai satisfets amb el seu cos. Sempre hi troben alguna cosa que voldrien canviar. És probable que a ella no li agradés el maluc, que tenia un mica ample. No obstant, tenia unes cames llargues, amb una línia molt bonica; qualitat que, a banda de compensar allò altre, contribuïa a fer del seu un físic agraciat i adient per ballar.

L'ambient de treball d'aquest grup era magnífic. Molt agradable. Entre les noies de la classe hi havia una gran confiança. I una absoluta llibertat per exposar problemes, acceptar realitats i buscar-hi solucions quan calia fer-ho. La solidaritat i la companyonia eren paleses. Tot això, com és de suposar, va contribuir que l'alumna en qüestió abandonés «el seu racó» i canviés d'indumentària com aquell que res, de la qual cosa ens vam alegrar tots, no solament pel fet com a tal, sinó pels petits èxits que la noia –una persona estimada per tothom– va anar aconseguint. Ben segur que tot això va influir en la seva decisió de repetir curs.

Amb tot, el nou curs va resultar força diferent de l'anterior, ja que els quinze alumnes que l'integraven –actius i entusiastes– es van dividir en diversos grupets, d'acord amb els seus respectius interessos i punts de vista, circumstància que originà algun petit conflicte; conflicte que, tot s'ha de dir, ells mateixos s'encarregaven de resoldre amb una certa celeritat, puix tenien un doble objectiu comú molt clar: treballar i assegurar-se una sortida per a l'any següent, un cop finalitzats els estudis. Això va fer que, d'entrada, la noia que aquí ens ocupa no comptés amb el suport explícit ni la comprensió de les companyes del curs anterior. De tota manera, no va tardar a adaptar-se a la nova situació, gràcies al seu caràcter afable, al seu tracte –fàcil i directe– i, en definitiva, a la seva condició de bona persona. D'aquí ve que, en molt poc temps, la gent acabés sentint per ella un veritable afecte. També haig de dir que aquell any rarament vaig utilitzar els noms de Maria Eugenia i Margarita, perquè el progrés obtingut en la seva estima per-

sonal –a conseqüència d’una lloable millora tècnica i artística– va eliminar la possibilitat de fer-ho. La repetició de curs, com va reconèixer ella mateixa –i també el professorat– suposà, en efecte, un gran encert.

Arribada l’època de les audicions, l’ex María Eugenia/Margarita va decidir, amb altres companys, presentar-se a una audició d’una companyia holandesa; cosa que l’any anterior hauria quedat fora de les seves capacitats. Jo em vaig alegrar molt que prenguéssin aquesta decisió, malgrat la complicació que suposava l’ingrés en aquella companyia –que jo coneixia molt bé–, més inclinada a optar per ballarins experimentats que per joves acabats de sortir de l’escola. Malgrat aquest inconvenient, ella va ser una de les dues alumnes que aconseguiren resistir fins a la darrera prova. Recordo que, amb aquest motiu, em va enviar un missatge emocionat. Finalment, no fou admesa, però l’experiència va resultar molt positiva, tot i sentir-se «com un bebè» entre la gent que es va quedar fins a l’últim moment, segons em digué. A més a més, la van tractar molt bé durant els dos dies de l’audició. Un escàs coneixement de l’anglès dificultà la seva actuació, però quan es va reincorporar a les classes de l’Institut s’aprecià l’estimulant efecte que havia exercit en el seu treball l’audició d’Holanda.

49

Fou aleshores quan, en la meua condició de tutora, li vaig dir que no s’havia pas de sorprendre tant del que havia aconseguit en aquella audició, ja que treballava bé i era molt interessant la seva manera de ballar. De fet, l’única cosa que continuava mancant-li era assumir definitivament el seu talent. Aquestes afirmacions, però, no la van convèncer gaire; prova d’això és que, tot seguit, molt seriosa, em va dir que feia moltes coses malament. Immediatament, amb un brot d’humor, li vaig recordar que en aquest món ningú no és perfecte. I, dit això, se’m va posar a plorar. Em vaig quedar molt sorpresa, perquè –com li vaig dir– aquella havia estat la primera vegada que, enumerant-li algunes de les moltes coses positives, un alumne reaccionava d’aquella manera. Vaig continuar parlant amb ella, intentant fer-li veure que tot el que jo li deia no era cap invent, sinó la pura realitat. Finalment, un cop superats els nervis –i no podia ser d’una altra manera–, les dues vam optar per riure’ns de la situació.

Més endavant, la cap del departament de dansa contemporània de l’Institut del Teatre li va suggerir de muntar i presentar una variació (un *solo*) en un dels tallers lliures on s’inclouien coreografies realitzades pels alumnes de l’escola de dansa. La vaig animar a fer-ho. I ho va fer, amb l’ajut i la col·laboració de les seves companyes de classe. Jo sabia que podia fer-ho i que, a més a més, li suposaria un gran triomf, perquè hauria hagut d’assumir la responsabilitat d’afrontar –i amb èxit– un compromís personal important.

Posteriorment, es produí un altre esdeveniment remarcable en la vida d’aquesta noia: una audició d’IT Dansa. Més o menys cada any, la seva directora fa una petita tria dels

estudiants de l'Institut que, al seu parer, poden aspirar, en principi, a un hipotètic ingrés en la companyia. La meua tutelada em va dir que l'encantaria participar en una d'aquestes audicions. Atès que aquell any la directora d'IT Dansa no tenia gaire clara la selecció prèvia, jo vaig demanar-li –a ella i també a la seva assistenta– una opinió sobre la noia. La veritat és que la meua proposta no va ser acceptada amb gaire interès; actitud que, d'altra banda, vaig considerar força natural, ja que la persona en qüestió no es distingia precisament per un afany exhibicionista, sinó ben bé pel contrari. No obstant, hi vaig insistir, convençuda que la noia els podia agradar –sempre, com és natural, que fes una bona audició. En parlar amb ella sobre com veia aquesta possibilitat (la de treballar a consciència), em va dir que li feia por la classe de dansa clàssica –precisament on el seu treball era bo. Davant d'aquesta temença, vaig pensar que potser podia arrossegar algun fracàs en aquest camp. Però no era així. El que passava senzillament era que la intimidava ballar davant de gent coneguda, cosa que no li passava quan ho feia davant de persones desconegudes –circumstància que vaig entendre perfectament, perquè em va semblar força normal–, i no pas la seva por del clàssic. El cas és que, superats aquests fantasmes, no sols va fer l'audició sinó que fou seleccionada entre les finalistes. Amb tot, no va ser fins una setmana més tard quan li van comunicar el veredict final de la directora d'IT Dansa. Arribat aquest moment, després d'una llarga i nerviosa espera, se li va dir –per fi– que l'única plaça disponible per a l'any següent li havia estat adjudicada. Immediatament m'adreçà un missatge donant-me la gran notícia. Jo, que aleshores era a l'estranger, li vaig telefonar a la nit. No sabia què dir-me, però era feliç, immensament feliç.

També jo em vaig sentir feliç amb aquell resultat, perquè va venir a confirmar la solidesa de la meua proposta i, sobretot, perquè la noia s'ho havia guanyat a pols mitjançant un dur i llarg procés. Finalment, va poder incorporar-se a un grup idoni perquè la seva maduresa, com a persona i ballarina, es desenvolupés de la millor manera possible, tot esperant nous i estimulants reptes.

Uns dies més tard, vaig trobar-me amb els seus pares. Estaven encantats amb ella. La seva mare em va dir que se sentia molt venturosa i que aquell any tot li sortia bé.<sup>1</sup>

## **El professor convidat**

Aquest professor és el que posseeix una sòlida experiència i desenvolupa una activitat internacional rellevant en l'àmbit de la dansa, condicions necessàries per aportar a

1. Després de ballar dos anys a IT Dansa, aquesta noia continuaria fent-ho de manera ininterrompuda en altres indrets; tot i que les seves prioritats artístiques s'anirien decantant cap a la coreografia, terreny en el qual seria guardonada amb premis importants.

l'alumne –preferentment de l'últim cicle de formació professional– uns coneixements diferents dels habituals; factor important arribada l'hora de les audicions. El professor convidat imparteix una matèria troncal, però enfocada de manera distinta de com ho faria el professor encarregat d'aplicar determinat programa al llarg del curs. En conseqüència, els objectius, molt concrets, s'ajusten al temps assignat per donar les classes.

### **Punts forts**

- El professor convidat és qui fa possible el coneixement d'altres escoles i estils, així com un aprofundiment en temes i aspectes diferents dels que s'acostumen a tractar en la formació ordinària de l'alumne.
- La del professor convidat constitueix una aportació necessària (indispensable) perquè l'alumne pugui enrobustir i afirmar la seva capacitat de reacció davant d'un nou professor i d'un tipus de classe diferent, situació que haurà d'afrontar quan decideixi buscar feina.
- L'ensenyança del professor convidat suposa per a l'alumne un indubtable enriquiment, ja que li permet contactar amb altres tècniques i experimentar amb nous mètodes.
- Les classes del professor convidat també serveixen per estimular en l'alumne quelcom certament vital en l'exercici de la seva futura professió: la rapidesa en l'aprenentatge; és a dir, la necessitat d'assimilar com més ràpidament millor tota mena d'indicacions i suggeriments.
- La simple relació amb el professor convidat, en definitiva, reporta a l'alumne el descobriment de molts conceptes, sistemes i punts de vista; coneixements que hauran de redundar, lògicament, en benefici seu, ja que ampliaran considerablement el camp de la seva visió artística.

### **Punts febles**

- La participació del professor convidat resulta una mica complicada a l'hora d'organitzar el curs.
- A primera vista, pot semblar que l'alumne progressa menys amb el professor convidat que amb el seu habitual. Això és degut a la quantitat d'informació que aquest alumne es veu obligat a emmagatzemar en el cervell durant el període de temps en què tenen lloc aquestes classes especials. Els resultats (positius) s'aprecien més tard, a mesura que l'alumne va absorbint la informació rebuda. Prova d'això és que el percentatge de col·locació i continuïtat en el treball –un cop acabats els estudis– és molt superior quan la formació del ballarí es completa amb classes impartides per professors convidats. (En

aquest cas, el nivell de col·locació se situa en un 80%, mentre que, si no hi ha hagut aquest ensenyament, s'arriba a la meitat, un 40%.)

## **La concentració**

Per obtenir de l'alumne la concentració que requereix el desenvolupament correcte d'una classe, és convenient:

- Establir una atmosfera de calma i respecte en iniciar-se la classe, una atmosfera que faciliti la introspecció íntima.
- Mantenir l'alumne ocupat en les matèries que es van treballant, indicant amb claredat l'objectiu a aconseguir.
- Alternar l'atenció sobre el treball en grup amb la dedicació a la tasca individual, orientant la concentració cap a l'observació dels altres i d'un mateix. Veure i sentir alhora.
- Respectar els moments de respiració i relaxació que ha de tenir la classe. Si s'aprecia un excés de tensió o de preocupació –o es detecta el pes d'una autoexigència superior als nivells acceptats com a correctes–, és aconsellable recórrer a l'humor per tal de ressituar les coses en el lloc corresponent.
- Crear situacions i actuacions que resultin noves per a l'alumne. S'han d'esquivar les formes rutinàries on l'alumne pot predir per endavant el que el professor dirà (sempre que aquesta «rutina» no amagui alguna connotació humorística).
- El desenvolupament d'una classe de dansa clàssica arrenca d'un estat d'interiorització, com s'ha dit, per evolucionar cap a una màxima extraversió i –en haver alliberat tota aquesta energia– tornar finalment a la placidesa inicial. No obstant, la concentració ha de mantenir-se en tot moment, amb l'objecte de sentir com cal aquests diferents instants i poder participar plenament en la seva evolució, des del començament fins al final. Si no és així, una concentració discontinua impedeix percebre en la seva intensitat exacta el procés natural de la classe.

## **La coordinació**

S'entén per coordinació l'ordre i la manera en què diferents elements –en aquest cas, parts del cos– participen en una acció (o moviment). La coordinació és un dels factors més destacats que intervenen en l'ensenyament de la dansa.

En principi, un nen –en un exemple simple de motricitat– pot mostrar-se naturalment coordinat o no. És per això que hi ha ballarins «coordinats per naturalesa» i d'altres

amb una «coordinació apresada». Resulta difícil convertir el moviment d'un alumne que no posseeix el sentit innat de la coordinació en un moviment natural orgànic (i, per tant, coordinat de manera instantània); però és possible millorar substancialment la qualitat d'aquesta coordinació deficient –o, fins i tot, nul·la. Aquesta és la raó per la qual es considera molt important conèixer cada part del cos i, en conseqüència, quan i com es mou cadascuna. Amb tot, conèixer això –la mecànica de la coordinació– no és suficient, ja que, a més a més, s'ha de sentir quina classe d'acció s'està realitzant en cada moment.

Si un cop obtinguda la mecànica correcta del moviment –amb la coordinació igualment pròpia del cas–, aquest moviment continua tenint un aspecte inorgànic, s'ha de deformar el moviment per tal de percebre'n l'acció. Un cop sentida aquesta acció, es torna a treballar la forma que ha de tenir. Això pot ajudar l'alumne a adquirir el sentit d'una coordinació útil al desenvolupament de l'acció que es desitja dur a terme.

53

Les imatges que es creen per explicar un moviment poden contribuir també a adquirir el sentit d'aquesta coordinació útil. Per exemple: el *gran changement de pied* amb uns braços que executen la mateixa acció que els *entrechats* de la variació de l'*Ocell blau* de *La bella dorment*. Aquests braços poden estar fent un *allongé* correcte en el moment oportú, però si no hi ha la deguda connexió amb l'esquena, la correcció no serà efectiva. Si un alumne no sent això, el que es veurà serà una imatge semblant a la d'un espantall. En canvi, si s'hi afegeix la idea de *volar* –d'introduir una acció que estimuli aquest impuls–, encara que s'atempti contra la idoneïtat de la forma, és probable que després resulti més fàcil tornar a la correcció formal amb una coordinació efectiva.

La part més elaborada i complexa –pel que fa a coordinació– és la mobilitat, i també ho són les accions del tors: esquena, cap i braços. És fonamental observar quan i com intervenen cadascuna d'aquestes parts del cos en el moviment. Els ulls –és a dir, la mirada– constitueixen igualment un element importantíssim, perquè poden influir en la coordinació o descoordinació d'uns moviments; a banda de ser un factor no menys decisiu en l'apartat dels girs.

Quan un moviment està coordinat (i el mateix cal dir d'un pas o d'una combinació de passos), s'obté –a més d'una total eficàcia en les accions realitzades– un resultat final completament harmònic. Presenta l'aspecte global de tot el cos i en relació amb l'espai on es mou.

La coordinació, en efecte, és de vital importància perquè les accions integrades en un moviment, en un pas o una combinació de passos, resultin eficients i ajudin a aconseguir una execució de moviments brillants i harmònics. També és cert –i és igualment

essencial– que no n’hi ha prou amb la correcta coordinació mecànica de les accions, sinó que aquestes accions han de participar activament, de manera determinant, en el desenvolupament del moviment.

## Els girs

El gir és una habilitat concedida per la naturalesa. Hi ha gent que gira i gent que no gira. Evidentment, qui no ho fa pot aconseguir-ho d’una manera correcta, però mai arribarà a ser un virtuós del gir.

Aquestes són les accions que intervenen en la confecció d’un gir: preparació, impuls, gir i final del gir.

54

En el capítol de la preparació són importants: la col·locació, la predisposició del cos a rebre l’impuls del gir, la qualitat del *plié* preparatori i el fet (la consciència) de sentir el sòl (el terra) sota els peus.

En la fase de l’impuls és fonamental l’habilitat d’impel·lir cap a un eix en equilibri (quelcom diferent de l’eix en equilibri quan no es gira), afegint-hi un moviment rotatori. És bàsica la connexió braços-esquena. Si no estan connectats amb l’esquena, els braços no produeixen cap impuls. Per sentir aquesta connexió hi ajuda molt agafar un pes; per exemple, una ampolla d’aigua a la mà del costat de l’esquena que inicia la impulsió. (Si es tracta d’una *pirouette en dehors* des de quarta posició, a la dreta, l’ampolla estarà a la mà esquerra.) No és la duresa del braç, sinó la connexió amb l’esquena, el que generarà la impulsió i donarà la força necessària per girar.

La posició en què es gira s’ha d’aconseguir ràpidament, així com el nivell més alt possible del *relevé* (si no és que els girs es realitzen en *plié*). També és primordial que aquest impuls inicial no cessi, no mori. L’acció de l’esquena ha de continuar, així com la dels braços, perquè, si bé donen la impressió de no moure’s, segueixen impulsant el moviment en la direcció del gir.

El cap, dirigit pels ulls, es mourà igualment per tal de crear i mantenir l’impuls a favor de la direcció del gir; llevat de l’execució d’un *grand tour*, ja que aleshores el cas pot ser diferent. (També es poden inventar jocs a fi de despertar la visió durant el gir i evitar el mareig.) L’acció del cap que «se’n va» –seguint la mirada fixa en un punt de l’espai– és molt més important que la del cap que «es queda», perquè la funció d’aquesta última, a part d’automàtica, resulta imperceptible en el desenvolupament del gir. (En els girs lents, la força del pas del cap és molt més suau.)



Les cames –la de suport i l'altra– intervenen en l'acció mantenint la posició i participant en l'execució del gir si el sosteniment de l'*en dehors* va en la mateixa direcció en què es gira. (La *pirouette en dehors* va a favor del gir, en tant que la *pirouette en dedans* hi va en contra.)

El gir és quelcom personal i intransferible. A més, no és repetible –en la seva integritat– un dia per l'altre. Avui es pot girar bé i, l'endemà, fer-ho malament (dins d'uns límits, és clar). És un factor de la dansa molt interessant perquè pressuposa una investigació sobre el cos propi, com funciona i què és el que sent: l'alumne, mentre gira, no pot veure's al mirall, com ho pot fer quan executa un *développé*.

Per finalitzar correctament un gir cal aprendre a controlar la inèrcia produïda d'una forma estable. Tot el cos participa en l'acció de canviar la direcció del gir, o de frenar-lo. S'ha de saber coordinar les forces i els impulsos per poder acabar-lo adequadament, ja sigui en una posició a l'aire o a terra, en *relevé*, en *plié* o en el cas d'enllaçar amb un altre gir. De fet, s'ha de frenar una mica abans d'arribar al punt exacte en què finalitza, ja que aquest últim i petit tram es cobreix amb la inèrcia. La diferència entre el gir d'un ballarí i el d'una baldufa és que el primer, regit pel cap, ha d'acabar en equilibri i no caient a terra, que és el que passa amb la baldufa quan s'ha esgotat la força de la inèrcia.

55

### **Recursos i idees que poden ajudar en la realització d'un gir**

- Imaginar que el coll és líquid, amb el propòsit de relaxar-lo i alliberar el cap.
- Imaginar que el cos és una porta giratòria i el seu centre, la columna vertebral, a l'entorn de la qual gira el tors.
- Imaginar que els braços produeixen vent (per sentir com és la impulsió).
- Imaginar que els braços llisquen sobre una superfície (per sentir la continuïtat del moviment).
- Imaginar que la caixa toràcica és elàstica, practicant el gir cap a la dreta i cap a la esquerra (per sentir els dos costats del cos).
- Imaginar que el cap té un eix, com el dels pollastres a l'ast (per tal d'alinejar la visió i l'alçària del cap).

Pot experimentar-se també amb imatges que ajudin a desvetllar sensacions i accions conduents a millorar el gir –una de les dificultats del qual resideix, probablement, en el fet que el que es veu quan algú gira és molt diferent del que se sent en girar. Com a espectador, es contempla una posició estàtica que gira al seu entorn. En canvi, mentre es gira, hi ha una infinitat d'accions internes que no s'aprecien en forma de moviment però que, no obstant això, existeixen.

## Els desplaçaments i l'espai

En aquesta doble matèria, i a nivell de recursos personals, és obligat de tenir en compte una sèrie de bases i consideracions –totes importants– per tal d'obtenir una adequada utilització de l'espai i uns desplaçaments igualment correctes. Aquestes en són algunes:

- Construir exercicis que impliquin un desplaçament i alternar-los amb d'altres que no ho requereixin, amb l'objecte de destacar el fet de la mobilitat en l'espai.

- Canviar de front el mateix exercici, no només davant i darrere, sinó de cara a un costat. Ajuda a recordar (i potenciar) la dimensió de l'espai on es treballa i a orientar-se millor dins del seu perímetre.

- Elaborar combinacions de passos que es moguin endavant, endarrere, cap als costats i en diagonal, pràctica que ajuda a tenir consciència de la direcció del desplaçament.

- Estructurar sèries de passos que s'hagin d'iniciar en un punt determinat de l'espai, ja que, d'una altra manera, no és possible executar-los.

- Saber com i on s'ha de col·locar el ballarí per començar un exercici, en relació amb l'espai i els altres companys.

- Saber com s'ha de sortir de l'espai on un es troba quan els altres grups de treball s'enllacen sense pausa. És fonamental observar cap on es desplaça la combinació de passos.

- En un espai sense desplaçament, cal saber emprar no sols aquest espai sinó també el volum i les direccions en què es mouen el tors, el cap i els braços. No n'hi ha prou de dir (o explicar) que el cap o els braços es col·loquen en una posició, sinó que s'ha de percebre clarament com es mouen en aquesta direcció. S'ha de fomentar la idea de moviment en una posició teòricament estàtica. El cor batega, la sang circula, els ulls no són cecs... Per tant, ha de sentir-se el moviment, encara que no hi hagi desplaçament.

- La projecció del moviment sense desplaçament té una gran relació amb la mobilitat interna d'una posició aparentment estàtica. Si aquest moviment es projecta, ocupa l'espai; d'altra banda, aquesta ocupació no ha de produir-se només a nivell de superfície (de recorregut pel terra), sinó també de l'espai que existeix per damunt dels nostres caps i al voltant del nostre cos. Per sentir aquest espai –i la seva relació amb el moviment– es pot recórrer a la creació de figures que permetin canviar la densitat lleugera de l'aire per altres de més pesants, com poden ser les de l'aigua, el fang, la mel, etc. Una altra possibilitat és «produir» vent (per sentir-lo a la cara), així com tocar punts imaginaris suspesos a l'aire.

- En el desplaçament per l'espai –fins i tot en la utilització d'aquest espai sense haver-hi cap desplaçament–, adquireix un relleu especial la consciència del pes. (En això, s'ha de recordar que l'excés de tensió muscular impedeix tenir la sensació d'aquest pes, amb la qual cosa els moviments es tornen plans, sense cap projecció en l'espai, a causa de la manca de respiració i d'articulació.)

- Sobre l'«amputació» del costat del cos que recolza a la barra, cal fer també algunes precisions. Encara que s'estigui treballant a la barra, cal fer-ho de manera que el braç i el costat del cos més a prop d'aquesta barra sentin el moviment i ocupin l'espai amb la mateixa intensitat que el braç i el costat del cos que n'estan més allunyats, perquè la sensació corporal sigui íntegra, total, no parcial. És per aquesta raó que resulta convenient moure's fora de la barra i tornar-hi després canviant de costat en diverses ocasions durant un exercici. Això pot afavorir el manteniment de la sensació global del cos com a element total que ocupa un espai.

- Finalment, cal tenir present que l'espai ha de ser considerat en funció que el desplaçament d'alguna part del cos (en aquest espai) impliqui o no una translació del punt de recolzament.

## **Classes sense parets**

Montse Gardó

58

Un dels primers records que conservo de la Marta és el d'estar girant amb una ampolla entre les mans. Això va succeir en un curset d'estiu, molt abans que fos professora meva a l'Institut del Teatre, on vaig tornar-la a tenir de mestra en el sisè de contemporani, curs al qual ella preparava en clàssic. Sempre havia sentit a dir que la Marta era una pedagoga molt bona, però a mi, d'entrada, em va fer la impressió de ser una persona extremament seriosa, rigorosa i una mica distant. (Durant les primeres setmanes almenys, aquesta va ser la sensació que em va produir.) A classe vaig coincidir amb alguns alumnes que ja coneixia, perquè havien canviat d'especialitat o perquè venien a prendre classe amb ella, en finalitzar els estudis. Amb aquests alumnes, ella acostumava a ser més familiar, més propera. A tots els altres, en principi, només ens observava. Era molt frustrant. També recordo que les correccions, globals, eren dures i, fonamentalment, sobre aspectes de base; és a dir, sobre la col·locació, la manera de pensar un moviment, la connexió amb les diferents parts del cos, el repartiment de forces, etc.

Els primers mesos, davant la meua desesperació, ella m'invitava a tenir paciència, perquè quan un se sent en crisi –venia a dir-me– és que hi ha alguna cosa que canvia. «Un no pot evolucionar de cop i volta –assenyalava–, ha d'anar pas a pas. No m'importa si quan véns a classe decideixes treballar només la col·locació, oblidant la correcció dels exercicis.»

Com a principi, la idea era de prendre les classes per a un mateix, atendre i entendre el cos propi –considerant-lo un tot– i, és clar, treballar la fisioteràpia i el Pilates –absolutament recomanable– com un afegit a la tasca diària de la classe.

L'objectiu era rebutjar tot el vocabulari de formes i tensions adquirides que molts de nosaltres portàvem incorporat després d'anys i anys d'aprendre el clàssic en funció de la seva representació externa. Des de la col·locació fins al treball d'elevació de les cames, passant pels girs i, especialment, els salts, tot era reexplicat, reaprès i reincorporat.

La Marta sempre parlava de trobar «la bona sensació», tot i que també ens advertia que, a vegades, tenir una «bona sensació» –quant a col·locació, moviment o dinàmica– no sempre suposa que aquesta «sensació» sigui la correcta. Per tant, havíem de treballar a consciència la memòria física i ensenyar al cos la manera «real» de fer les coses. Per exemple, com aprendre la mecànica «real» dels salts? Doncs, saltant. Així de senzill, sense importar-nos la forma, els peus, la rotació de les cames, els braços... La Marta ens demanava saltar a classe, saltar amb un company que ens pressionés

contra el sòl, saltar amb pesos a les mans, saltar només amb els peus i sense doblegar els genolls... «Si penseu a pressionar el sòl quan salteu –deia–, els peus i les cames adquiriran la col·locació correcta.» Així, per aconseguir una inèrcia natural del gir, ens feia executar-lo sobre tots dos peus, amb els braços estesos en paral·lel amb el sòl i una ampolla d'aigua entre les mans (per fi vaig entendre allò de l'ampolla!), canviant de direcció o aguantant la cama del *passé*.

Cada aspecte a treballar es convertia, amb ella, en un camp on experimentar i aconseguir la interiorització del moviment proposat. (Primer l'acció, després la forma.) El mateix cal dir, posem per cas, sobre l'elevació de les cames, buscant la dissociació entre el tronc i les extremitats en relació amb la música, les distintes dinàmiques d'un mateix pas o la sensació perceptiva de les diferents direccions establertes en l'espai.

59

Mitjançant pràctiques i exercicis que podien semblar poc ortodoxos, la Marta exposava amb una gran precisió el que pretenia aconseguir. Sempre fou molt clara en els seus propòsits i objectius. Experimentar amb accions reals, en una classe de clàssic, suposava establir l'organitzabilitat del moviment com a base d'un nou vocabulari, reajustar les forces i eliminar tensions innecessàries, articular el cos per tal de trobar-ne la forma d'expressió natural –i espontània– i rescatar les relacions i dependències internes de cada moviment, per mantenir-lo sempre constant, sense pauses ni talls.

Les classes de la Marta constituïen un veritable repte tècnic, per la rapidesa i per la complexitat, però, en el camí cap a aquesta exigència, no ens deixava mai sols. Tenir-la per mestra també era poder-hi comptar en tot instant, dins de la classe i fora, per orientar-nos amb els seus coneixements i la seva humanitat. Crec que tots, alguna vegada, fins i tot la vam assetjar en moments inapropiats demanant-li consell. (En una ocasió, una companya em va revelar que no prenia mai una decisió sense consultar-la-hi abans.) Jo definiria les seves classes –classes sense parets– com un espai de llibertat on poder provar, equivocar-se, riure, moure's, descobrir, batallar i, sobretot, trobar-se i treballar honestament amb un mateix.

La seriositat que vaig apreciar en ella al principi no obeïa a una manca de sentit de l'humor, sinó a un profund compromís amb el seu treball. Cantava quan marcava els exercicis, caminava constantment per tota la classe, s'enfilava a les cadires, ens proposava exercicis insòlits, imatges inhabituals, ens canviava els noms, explicava anècdotes... Al final, però, sempre aconseguia que tots nosaltres donéssim el màxim a la classe. No vaig veure mai que s'enfadés, ni que es donés per vençuda. Ens plantejava moltes coses. També ens corregia moltíssim, però tots els alumnes, sense excepció, la seguïem allà on ella ens conduïa.

Ara, en recordar les seves classes, penso que el que menys se li podia retreure era aquell distanciament que jo vaig creure advertir-li, equivocadament, en els meus primers contactes amb ella, perquè s'involucrava a fons en tot el que es relacionava amb els estudiants, des de les limitacions físiques o tècniques fins a les circumstàncies d'ordre personal, passant per l'actitud, dins de la classe i fora; disposició i conducta que, sense dubte, ens va fer evolucionar (positivament) en tots els sentits.

### **Montse Gardó Castillo**

Va estudiar dansa contemporània a l'Institut del Teatre (promoció 2006) i periodisme a la Universitat Ramon Llull (Fundació Blanquerna), on es va llicenciar el 2005. Acabada la formació a l'Institut, va passar a Essen (Alemanya) per ingressar a la Folwang Hochschule, institució en la qual va estudiar Pina Bausch i on s'ensenya el seu mètode, la seva tècnica, amb professors que van ballar amb ella. Montse Gardó també ha participat en la creació d'alguns projectes independents, com ara el presentat el 2008 al Certamen Coreográfico de Madrid.

## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA

### **4. PROJECTE I DESENVOLUPAMENT D'UNA ESCOLA ELEMENTAL DE DANSA**

#### **El projecte (la teoria)**

61

L'objectiu principal d'una escola destinada a l'ensenyament de la dansa, en el grau elemental, no és altre que sensibilitzar els nens en l'art de ballar, i que adquireixin un coneixement progressiu del que és la dansa en la seva essència genuïna, no que aprenguin a fer veure que ballen –que juguen a ballar– sinó a sentir íntimament el que és la dansa i, sobretot, a fruitar-ne, d'acord amb el grau de sensibilitat, talent i condició física de cadascú.

Tenint en compte que la dansa és visual, resulta molt fàcil –i còmode– situar un professor davant els alumnes amb la idea que es dediquin a imitar-lo. Amb aquest mètode, és pràcticament impossible que els nens converteixin el fet de ballar en una vivència pròpia i íntima; és a dir, que aprenguin a ballar de debò i que puguin albirar el que és realment la dansa. També és cert que una experiència d'aquest tipus tampoc no els servirà, més enllà de l'àmbit de la dansa, per afrontar i resoldre en la seva vida adulta situacions que reclamen certes dosis de concentració, organització, respecte o autodisciplina.

Ha de quedar clar ja de bon començament –a nivell d'escola elemental– que ballar no consisteix a muntar festivals de final de curs, ni vestir els nens i les nenes de papallona o princesa, per tal de participar en una mena de desfilada de models en un escenari al so d'una determinada música. Això no és ballar. El que s'entén per ballar és quelcom més complex i amb una dimensió –exterior i interior– que no té res a veure amb aquesta classe d'exhibicionismes.

Les matèries a estudiar en una escola de grau elemental poden ajustar-se a aquest quadre: dansa clàssica, dansa creativa contemporània i preparació física; amb un afegit posterior dedicat al llenguatge musical.

La diversitat d'assignatures fa que el nen pugui introduir-se en l'univers de la dansa, entenent-la en un sentit ampli i descobrint-hi coses que li agraden poc o molt. També és probable que, al mateix temps, aconseguixi establir les semblances i diferències que hi pugui haver, al seu parer, entre el que considera més interessant o menys. Tot això s'anirà perfilant de manera progressiva al llarg del procés educacional.

L'estructura dels cursos cal dividir-la en tres àrees: Iniciació 1-2 i Iniciació 3.

La primera (corresponent al grup Iniciació 1) és reservada a criatures de tres i quatre anys, i la segona (Iniciació 2) es destina a nens i nenes de cinc i sis. En tots dos cursos –amb classes d'una hora de durada impartides dos cops la setmana–, els petits educands juguen amb el moviment, amb imatges, amb música, amb l'espai i amb diferents parts del cos. És a dir, se'ls ensenya a veure com funcionen les cames, els peus, l'esquena, els braços i, al mateix temps, com poden utilitzar-se en moviment. No cal dir que la diferència entre un curs i l'altre és apreciable. (En el d'Iniciació 2 ja es comencen a fer –i a entendre– moltes coses.)

62

En el curs d'Iniciació 3 –per a nens amb edats compreses entre set i vuit anys– se segueix un model similar, tot i que en aquest cas comencen a diferenciar-se lentament les assignatures. L'atenció se centra més en la tècnica corporal, i la preparació física es relaciona de manera més directa amb el treball de clàssic; sense oblidar, òbviament, el desenvolupat en l'àrea de dansa creativa contemporània, en la qual la preparació física té també una notable presència. En aquesta fase de la Iniciació 3 s'ensenya, fins i tot, com han de moure's els dits de les mans quan es toca una castanyola –naturalment, sense emprar l'instrument. Aquest curs, organitzat sobre la base de tres classes setmanals a raó d'una hora cadascuna –i on s'inclouen la música i el ritme–, ve a ser com una introducció a les diverses matèries que s'estudiaran més endavant.

Superades aquestes etapes prèvies –d'Iniciació 1-2 i Iniciació 3–, comença el primer dels cinc cursos integrants del programa confeccionat per a l'estudi de la dansa en el seu grau elemental. El primer consta de quatre sessions setmanals –d'una hora de durada cadascuna–, mentre que el segon es compon de dues classes setmanals, una de dues hores i una altra de dues hores i mitja (ja amb quatre matèries diferents: clàssic, creatiu contemporani, espanyol i llenguatge musical). Aquest treball s'incrementa en el tercer curs, si bé lentament, de manera progressiva. Finalment, els alumnes de quart i cinquè treballen tres cops la setmana –en dues classes d'una hora i quart en cada cas–, a més d'una altra de dansa clàssica, el dissabte, amb una duració de dues hores.

Els alumnes de quart i cinquè curs que volen continuar els estudis de dansa i accedir, per tant, al segon curs de grau mitjà –d'acord amb el que està establert oficialment– són sotmesos a un intens període de preparació, amb la finalitat (òbvia) de com-



provar fins on arriba la seva capacitat de treball i quin és el nivell real de la seva condició tècnica i artística. (En aquesta situació, l'edat de l'alumne oscil·la entre catorze i setze anys.)

### **El desenvolupament (la pràctica)**

L'estructura i el funcionament d'aquesta escola elemental de dansa van deixar de ser una teoria per convertir-se en realitat el 25 d'abril del 1999, data de la inauguració oficial del Teatre Clavé de Tordera; teatre de rang municipal emparat per una institució privada –la Fundació Clavé–, en l'edifici del qual, a més a més de l'activitat pròpia de la seva sala d'espectacles, es desenvolupa la de les diferents aules dedicades a l'ensenyament de la música, el teatre, les belles arts i la dansa.

63

A la proposta que se'm va fer, un dia, d'organitzar i dirigir aquesta escola hi vaig respondre negativament. Ho vaig fer així perquè el projecte, en principi, no m'interessava i també, sobretot, perquè desconeixia l'àmbit del grau elemental. Amb tot, davant la insistència del director del teatre, vaig acabar acceptant l'ofertament, però amb un requisit –que se'm va admetre–: la concessió d'un període de prova de tres mesos. Fou aleshores quan, esgotat aquest temps –i anteposant al risc propi del cas els al·licients que vaig començar a descobrir en aquella nova experiència–, vaig decidir continuar al capdavant de l'escola; un veritable repte per a mi.

De tota manera, el projecte evolucionà inicialment amb més dificultats de les previstes. D'entrada, la planificació de les classes no es va produir des de l'estabilitat, sinó que va haver de fer-se d'una manera aleatòria, ajustant-se a les característiques dels grups de nens i d'acord amb la mentalitat d'alguns pares, als quals resultava molt difícil comprendre que l'ensenyament de la dansa –incloent-ne el grau elemental– requereix l'estudi d'assignatures diverses; assignatures que, per excessives (segons ells) resultaven incompatibles amb els *molts deures* que posaven als nens a l'escola. Una altra gran batalla va ser de fer entendre a aquests pares que els alumnes, en realitat –i en qualsevol cas–, mai no repeteixen curs, perquè sempre continuen aprenent coses noves. El que passa és que l'assimilació de l'ensenyament es fa a diferents velocitats; de la mateixa manera que alguns nens, sense saber ben bé per què, es paren un dia en un lloc i, cansats, deixen l'escola.

Per una altra banda, el fet de considerar l'estudi de la dansa –en el grau elemental– una activitat extraescolar va provocar una sèrie de maniobres i concessions. Així, per exemple, davant la impossibilitat d'ajustar-se a la càrrega lectiva prevista en aquest cas per la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), es va haver de recórrer a l'afegit d'un cinquè curs, a banda de les classes del dissabte. En conseqüèn-

cia, entre unes coses i unes altres, la distribució de cursos, dies de treball, matèries i horaris anà variant contínuament; contra la nostra voluntat, la meua i la dels professors que van començar a treballar amb mi (en principi, set, reduïts més tard a cinc).

Durant la primera etapa, el comportament dels nens fou terrible. No entraven a l'aula per estudiar, sinó per jugar i berenar; que era el que acostumaven a fer quan anaven a l'escola que havia existit a Tordera abans de la inauguració del Teatre Clavé.

Quan se celebrava una «mostra» –acte públic on s'exhibeix una síntesi del treball realitzat durant el curs– havia de tenir-los confinats al vestidor amb algú que els mantingués callats; res a veure amb el que succeeix ara. Tots els alumnes –petits i grans, nens i nenes– van aprendre a estar –i comportar-se– entre bastidors, sense acostar-se gaire a la boca de l'escenari –per evitar de ser vistos pel públic– i a mirar amb interès el que passa en aquest espai. Si volen preguntar alguna cosa, ho fan en veu baixa. També agafen i deixen les castanyoles de manera que no se senti el més petit soroll, i a ningú se li acudeix tocar una cortina.

64

És evident que els resultats, siguin els que siguin, sempre poden millorar. No obstant, en el transcurs dels anys viscuts des de la inauguració de la nova Escola de Dansa de Tordera, s'ha experimentat un canvi radical, gairebé prodigiós. D'aquí ve que tant la Fundació Clavé com l'Ajuntament de la població atorguin a aquesta escola una consideració institucional veritablement important –com no podia ser d'una altra manera–; opinió i sentiment que cal fer extensius a un ampli sector de la vila, un col·lectiu que ha acabat incorporant la dansa al quadre social dels seus costums i prioritats. També cal reconèixer que allí, a l'escola de la Fundació Clavé, gràcies a la dansa, s'han viscut moments i situacions que, a nivell humà, han estat entranyables.

En fi, tenint en compte el bo i el menys bo que s'ha pogut palesar al llarg del temps, el balanç de l'experiència de Tordera és molt més positiu que negatiu. Sobre aquesta qüestió no hi cap el més petit dubte.

## Una nova concepció de l'ensenyament de la dansa

Concha Martínez

Si, primerament, jo vaig aportar a la Marta els meus coneixements, els últims anys va ser ella que me'ls va aportar a mi. Aquesta és la veritat. La vaig conèixer quan encara no havia fet catorze anys. Fou durant un curset d'estiu, el 1973, celebrat en el vell i entranyable edifici que llavors aixoplugava l'Institut del Teatre, al número dotze del carrer d'Elisabets de Barcelona, antic Col·legi de Sant Guillem d'Aquitània. Va ser allí, en efecte, arran d'aquest curset de dansa clàssica al qual em van convidar a participar, on i quan vaig tenir l'oportunitat de descobrir, en part, el talent d'una alumna excepcional; una d'aquestes alumnes que tot professor desitja tenir: disciplinada, treballadora, responsable i amb una esbalaïdora facilitat per assimilar i resoldre els problemes que acostumen a sorgir en el desenvolupament d'una classe. A més a més –dada a tenir molt en compte–, estava dotada d'un extraordinari sentit musical.

65

Més endavant, finalitzats els estudis a l'Institut, ja com a ballarina, recordo que sempre em parlava de les classes que prenia a les companyies on treballava –primer a Madrid, després a Kassel i, encara més endavant, a Amsterdam i Zuric. Els seus comentaris no tenien res de banals, sinó ben al contrari. Eren enormement crítics; circumstància que, en tractar-se de la Marta, no resultava gens estranya, perquè la seva capacitat objectiva per a l'anàlisi era considerable. D'aquells comentaris –on examinava minuciosament el procés de la seva feina–, una cosa en recordo de manera especial: l'increment de la musicalitat que, segons ella, li aportava cadascun dels professors amb què treballava; que, per cert, van ser molts.

Després del seu llarg període com a ballarina, acumulant experiència i saviesa, va arribar el moment –natural, lògic– de transmetre tot el que havia après als que es van convertir en alumnes seus; alumnes que recorden perfectament com, en molt poc temps, gràcies al talent, la sensibilitat i l'especial *savoir faire* de la Marta, van descobrir en el seu cos sensacions, canvis i metamorfosis que els dugueren a sentir la dansa d'una manera totalment nova i diferent.

Tot això es va deure a l'agut sentit d'observació que posseïa la Marta i, naturalment, a la seva desbordant passió per l'ensenyament; qualitats que la dugueren a desenvolupar uns criteris que, sens dubte, van molt més enllà d'una visió de la dansa simplement tècnica.

Em recordo de les nostres llargues converses sobre dubtes, visions o tractaments diversos. Algunes de les seves idees pogueren semblar-me, d'entrada, mancades de sentit o de difícil assimilació, però ella, impertèrrita (i enraonadora incansable), seguia explicant-se fins a fer-me veure que tenia raó; és a dir, que tot el que m'exposava era, sens dubte, el camí pel qual havia de transitar el nou ensenyament de la dansa.

El mes d'octubre de l'any 2000 la Marta va ser invitada a participar en el curs de dansa d'un *workshop* –un dels diversos que van requerir la seva presència. Amb aquest motiu, m'envià una còpia del programa que havia confeccionat, amb el propòsit que li donés la meua opinió (la qual, sigui dit entre parèntesis, fou absolutament positiva). Aquell programa reflectia amb tota claredat la seva peculiar manera d'entendre l'ensenyament de la dansa clàssica. S'hi tenia en compte, de fet, la pràctica totalitat dels elements que van constituir el gran cavall de batalla en la seva personal «croada» pedagògica: la correcta col·locació, el concepte del pes, el centre de l'equilibri, l'emplaçament del maluc, els canvis de nivell, els tipus d'energia, l'impuls per als girs, la dinàmica de la coordinació, els desplaçaments i l'espai, la concentració, etc.

66

En aquell programa es va tenir en consideració a nivell pràctic gairebé tot el que figura en aquestes pàgines. També en aquella oportunitat van adquirir un relleu especial alguns dels aspectes pels quals la Marta, com a mestra, s'interessà particularment: la dinàmica de les classes, la perfecció del moviment, la musicalitat del ballarí i la manera de transmetre l'ampli bagatge dels seus coneixements.

És evident que aquest llibre pot ser molt útil perquè alumnes i professors es refermin en els seus esforços recíprocs; com també és cert que tot el que es diu aquí no té gairebé res a veure amb les obres que descriuen minuciosament la «construcció» dels passos que integren el llenguatge de la dansa.

Aquest llibre se centra en l'anàlisi (i la discussió, si s'escau) dels principis que afecten les característiques i funcions que la Marta va tractar amb un admirable sentit pragmàtic. (Arribar a ser tan «pràctica» com era ella no és gens fàcil. Es necessita posseir un vast coneixement de la dansa, una gran capacitat per a l'anàlisi i un desig fervent de transmetre el que se sap d'una manera tan senzilla com eficient.)

Amb els seus escrits, la Marta ens aporta unes reflexions adients per ajudar a entendre allò que el professor ha d'ensenyar a les seves classes, així com les prioritats a tenir en compte. Ens ve a dir, per exemple, que per millorar el moviment –un dels pilars fonamentals de la seva teoria pedagògica–, algunes d'aquestes prioritats hauran de centrar-se, bàsicament, en el fet que el ballarí descobreixi una manera nova de desenvolupar-ne la tècnica i pugui sentir, al mateix temps, una clara percepció física del seu cos.

La contribució de la Marta en el camp de la pedagogia de la dansa clàssica hauria pogut ser més gran si hagués disposat del temps que, malauradament, no va tenir. Si s'hagués donat aquesta circumstància, no hi ha dubte que hauria desplegat amb més amplitud i precisió les reflexions que aquestes pàgines apunten, essencials per a la introducció d'un canvi important en la manera d'ensenyar i elaborar uns nous mètodes

destinats a resoldre els diversos problemes amb què s'enfronten diàriament professors i alumnes.

En qualsevol cas, les tesis defensades (i aplicades) per la Marta em duen a pensar en unes paraules incloses en el pròleg de *Les bases de la dansa clàssica*, el famós llibre d'Agrippina Vaganova: «No n'hi ha prou de conservar el ballet clàssic i els trets bàsics del seu estil. És necessari fixar-lo teòricament i entendre'l científicament».

### **Concha Martínez Nicolás**

Ballarina del Het Nationale Ballet d'Amsterdam (1963-1968). Cofundadora –amb José Láinez– dels grups de dansa contemporània: Anexa (Sant Sebastià, 1970-1974), Yauzkari (Pamplona, 1980-1991) i Pie Juntoapié (Pamplona, 1994-1997). Professora de dansa clàssica i coreògrafa a l'Escola Superior de Dansa i Coreografia de l'Institut del Teatre (1973-1979) i a la Escuela de Danza del Gobierno de Navarra (1979-2006).



APORTACIONES A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA  
**5. TALLER DE CREACIÓ PER A ALUMNES AVANÇATS  
DE DANSA CLASSICA**

Parlar de taller de creació –l’apropament de l’alumne a l’acte de ballar– suposa analitzar un fet artístic; és a dir, reflexionar sobre el que fem i, alhora, sobre com aconseguir el que ens proposem fer. Aquesta reflexió, d’altra banda, ens indueix a una controvèrsia inevitable, sobre la llibertat i la limitació, si tenim en compte les idees de dos grans artistes, Michelangelo Buonarroti –que s’inclinà per l’obtenció personal dels colors amb què pintava i no pels d’encàrrec, com s’acostumava a fer en la seva època– i Mats Ek, el qual afirma que el progrés s’aconsegueix per la via de la restricció. Amb tot, també és cert que l’evidència d’aquesta controvèrsia és més aparent que real –o, per dir-ho d’una altra manera, més teòrica que pràctica–, perquè la llibertat i la limitació no tan sols coexisteixen, sinó que encaixen perfectament dins del marc conceptual del taller de creació. I això és així perquè si la dansa –com a mitjà d’expressió– és llibertat, com a codi és limitació. D’aquí ve que el taller recolzi sobre la base dels recursos didàctics que s’utilitzen –i es necessiten– per establir el diàleg i l’harmonia que han de predominar entre la llibertat i la limitació.

69

Això a part, correspon al professor escollir entre l’una i l’altra –entre la llibertat i la limitació– el camí que pugui resultar més profitós a l’alumne; de la mateixa manera que, com és lògic, serà la resposta d’aquest últim –davant l’estímul del professor– el que farà possible (o no) l’arribada del vaixell al port desitjat; o sigui, a la felicitat culminació de l’acte de ballar. També és cert que no tots els alumnes aconseguiran materialitzar aquest propòsit, ja que les habilitats físiques i el talent artístic són coses diferents. El dogma no existeix, i l’alumne ho ha de saber; com ha de saber que hi ha unes regles de joc que, per la seva importància, s’han d’aplicar convenientment i de forma adequada.

El quadre d’aquestes regles és integrat per una sèrie de recursos didàctics que van dels funcionals als materials i de suport, passant pels personals, que afecten directament no sols l’alumne sinó també el professor.

## **Recursos funcionals**

### **Organització d'una classe**

#### Fase inicial

1. Explicació del propòsit i el tema del taller.
2. Qüestionari sobre la idea que els alumnes tenen d'aquest tema.
3. Treball de recerca per part de l'alumne.
4. Treball de frases curtes de moviment.

70 La complexitat de l'objectiu proposat dependrà de les característiques del grup i del seu nivell –ja que la tasca a realitzar serà diferent si es tracta d'alumnes de cinquè curs o de sisè. Per a aquests últims, òbviament, s'empraran més eines a nivell de mobilitat, creació, interpretació, etc. Els alumnes de cinquè curs caldrà ajudar-los més, perquè assimilin i entenguin altres conceptes que avui s'apliquen també en l'àmbit de la dansa clàssica, i que van més enllà dels esquemes tradicionals concebuts per ballar d'una manera determinada.

Un altre aspecte considerable sobre el qual s'ha de treballar és com es crea un material i com aquest material es transforma.

#### Fases mitjana i final

1. Preparació física i concentració psicològica per a l'execució.
2. Explicació sobre el material que s'ha de treballar (una part ja muntada o una en procés de muntatge).
3. Treball d'aquest material.
4. En la darrera part de la classe, execució completa dels fragments treballats o de la totalitat del material muntat, sense interrupció.

#### Fase final

##### Opció 1

- Passada íntegra del taller.
- Treball per parts i solució dels problemes sorgits.

##### Opció 2

- Treball de les seqüències problemàtiques (amb la finalitat de millorar-ne els aspectes d'interpretació, execució tècnica, musicalitat, espai, etc.)



- Dues passades íntegres del taller, amb pausa, correccions i observació de la resistència física.

### **Tècniques de demostració i correcció**

El professor ha d'ensenyar o explicar clarament el que es proposa fer, a part de considerar també la possibilitat –si ho creu oportú– que sigui l'alumne qui acabi de definir la proposta sobre la qual s'haurà de treballar. Cal explicar quina idea, imatge o sensació s'amaga al darrere del moviment. No hi ha cànons establerts. És més, si un alumne s'aferra a alguna normativa, aquestes regles s'han de rompre per tal de facilitar l'elaboració del que es vol construir.

Una altra qüestió important és que un ballarí professional ha de mostrar una absoluta predisposició a fer el que se li demani; o, dit d'una altra manera, a fugir de les idees preconcebudes, ja que una actitud d'aquest caire pot dificultar el desenvolupament del procés creador. El ballarí ha de saber jugar amb qualsevol tipus de possibilitat. Contràriament, les seves limitacions com a intèrpret s'accentuaran de forma manifesta.

71

Per exemple: si un taller es distingeix per la seva agressivitat, una *pirouette* tècnicament correcta però executada amb una certa flegma, encaixarà pitjor que una d'efectuada amb menys correcció però amb la força conceptual que reclama el taller en qüestió; la qual cosa, però, no vol dir –òbviament– que el professor encarregat de vetllar per la intencionalitat expressa del taller hagi de descurar l'execució tècnica de l'alumne.

El professor ha de procurar que els alumnes no intentin trobar únicament solucions als problemes que es plantegin –a nivell musical, tècnic o interpretatiu–, sinó que descobreixin la causa, l'arrel d'aquests problemes. Així veurà qui és capaç d'entendre les idees i els conceptes que s'han de tenir en compte en la realització del treball planificat.

Per exemple: en el cas de precisar una determinada musicalitat, una execució correcta tècnicament però sense aquesta musicalitat específica, anirà en detriment del projecte ideat. En canvi, amb una interpretació menys correcta però més concordant amb la música requerida, s'estarà més a prop de l'objectiu previst.

En general, s'han de reforçar els elements que tenen un caràcter més artístic que tècnic, perquè en l'aprenentatge de la dansa clàssica –concentrat en l'exigència perfeccionista de l'execució tècnica–, l'alumne, per desgràcia, té tendència a oblidar la importància de la faceta artística. És per aquesta raó que el taller esdevé una eina magnífica per equilibrar aquesta circumstància.

### **Anàlisi i procés d'aplicació de programes i temps**

Un taller de creació ha d'adaptar-se al nivell tècnic i grau de maduresa del grup d'alum-

nes amb què s'ha de treballar. Si és un mateix professor el que va planificant els tallers d'un determinat col·lectiu durant uns anys, pot establir-se una gradual evolució en la tasca relacionada amb diferents aspectes: musicalitat, temàtiques (abstractes i concretes), treball de l'espai, concepte de la relació amb qui es balla, atmosferes, dinàmiques, etcètera; incrementant la densitat i complexitat d'aquests elements a mesura que el grup creix en edat i coneixement, virtuts que, com és lògic, aniran afirmant les habilitats de l'alumne com a intèrpret de dansa i no com a imitador d'uns ideals o patrons creats externament.

Tota classe de taller té una data d'inici i una altra de finalització –en aquest cas l'equivalent a la presentació com a espectacle. Entre l'una i l'altra acostumen a transcórrer quatre mesos (el temps que s'hi dedica, per exemple, a l'Institut del Teatre de Barcelona).

72 Durant aquest cicle s'han de tenir presents els períodes de treball destinats al muntatge, la seva assimilació per part dels intèrprets i l'acabat final.

També s'ha de tenir en compte que cadascuna d'aquestes facetes s'alternen i se superposen al llarg del procés de creació d'un taller, ja que amb els alumnes no es pot muntar (solament) i, després, ballar. Cal anar assimilant el que es fa al mateix temps que es procedeix al muntatge. És com menjar i digerir. A vegades, no es pot seguir muntant perquè la «digestió» encara es troba en la fase inicial. Concretament, a l'alumne cal donar-li un temps abans de passar a l'afegit d'una nova informació; ja que, si s'insisteix en això, és possible que acabi per no entendre res.

En qualsevol cas, sigui quin sigui el procés –més ràpid o més lent–, el taller ha d'estar acabat dues setmanes abans de l'estrena, exceptuant-ne els detalls que mantinguin l'alumne a l'expectativa –en intuir que pot haver-hi quelcom que hagi d'absorbir ràpidament–; la qual cosa ajuda a augmentar, d'altra banda, la velocitat d'aprenentatge.

Un cop acabat el muntatge del taller, la feina a realitzar per l'alumne consisteix a aprofundir en el seu desenvolupament, com a intèrpret que és d'una obra que comença i acaba, analitzant el «com» i el «perquè» del fil conductor, que ha de saber mantenir.

Si els assajos, en la seva integritat, es perllonguen durant molt temps, és possible que l'alumne caigui en el pou de la rutina; cosa que, com és d'imaginar, cal evitar, ja que aquesta pèrdua d'interès i tensió no tan sols dificultaria el creixement de la coreografia, sinó que la seva execució es convertiria en una proposta automatitzada. Si s'intueix aquesta possibilitat, correspon al professor evitar la repetició del «tot» i centrar l'atenció en les «parts» que l'integren, amb la finalitat d'incorporar al conjunt aspectes i matisos que permetin assegurar el pols i l'interès de l'obra i dels seus intèrprets.

D'acord amb la meua experiència, no és aconsellable fraccionar el procés de creació del taller durant molt de temps. En canvi, sí que em sembla bé –perquè resulta eficaç– concentrar al màxim els assajos en aquest període de temps fins que el taller està completament acabat; després, el treball d'assimilació i aprofundiment sí que permet un tractament més espaiat. Per exemple, pot realitzar-se dos cops la setmana, o fins i tot menys –en sessions d'una hora i mitja–, per tal que aquesta assimilació –i aquest aprofundiment– s'aconsegueixin sense cap tipus de dificultat. (Estem parlant, no cal dir-ho, d'alumnes pertanyents als darrers cursos, als quals, lògicament, es pot exigir una concentració i velocitat superiors en l'aprenentatge d'una coreografia, en la línia del que acostuma a succeir en l'àmbit professional.)

En el treball dels tallers han de predominar tres qüestions importants:

- Atorgar una finalitat artística als aprenentatges realitzats en el camp de les matèries tècniques.
- Treballar la musicalitat i personalitat de l'individu, sol i en grup –d'acord amb el seu grau de maduresa com a alumne ballarí– i arribar a l'espectacle –el moment concret en què es produeix– amb el màxim desenvolupament d'aquestes qualitats. (És evident que no és el mateix que l'alumne tingui setze anys o dinou, com tampoc no és igual que aquest alumne faci quart o sisè curs.)
- Provocar per damunt de tot que l'alumne gaudeixi de la dansa mitjançant l'estímul de la seva habilitat en l'harmonització del control amb el risc.

### **Instruments d'avaluació**

- La capacitat de treball a nivell individual i en grup.
- El rigor tècnic i el grau de musicalitat amb què es treballa.
- La sensibilitat artística que l'alumne és capaç de desenvolupar i expressar.
- L'evolució observada en el procés de treball, la capacitat de concentració –en l'espectacle artístic– i l'assimilació del material coreogràfic.
- La celeritat en l'aprenentatge de les evolucions coreogràfiques i la rapidesa en la comprensió del que es pretén amb aquestes evolucions.
- La maduresa de l'alumne ballarí com a intèrpret. La seva facilitat (o dificultat) per transformar tot el material treballat en dansa.

Tots aquests elements, clars i evidents per al professor un cop finalitzat el període de creació d'un taller, són instruments que serveixen per establir una correcta avaluació en aquesta matèria.

## Recursos personals

### Reflexions metodològiques davant la creació del taller

En aquesta conjuntura, el professor ha de tenir presents una sèrie de qüestions, entre d'altres:

- Observar (i analitzar) com són els alumnes amb els quals ha de treballar.
- Decidir els aspectes que vol (o pot) treballar amb aquests alumnes. És a dir, veure si existeix alguna circumstància a la qual s'ha de cenyir o si, en sentit contrari, disposa d'una absoluta llibertat per dur a terme el que es proposa (verbigràcia, el *focus*, l'atmosfera, unes certes dinàmiques, una determinada qualitat de moviment, un tema especial, etc.)
- Treballar una mica amb els alumnes –si no els coneix– abans de decidir la classe que pensa muntar; excepte si veu molt clar el que es proposa fer. A vegades, en començar a treballar, pot descobrir que la seva idea inicial no és la més adient per als alumnes que té assignats, ja que els aprecia mancances que dificulten l'aplicació d'aquesta idea.
- Escollir aspectes que no siguin tractats en altres tallers integrats en un mateix programa. Encara que el seu taller es basi en la tècnica clàssica, és recomanable pensar en altres coses: canvis de nivell (de sòl), composicions sobre un moviment determinat, transformacions obtingudes a partir d'aquest moviment...
- Prendre bona nota de les diferències que poden apreciar-se entre els individus que té davant seu, deixar que l'inspirin –en funció de les seves qualitats i limitacions– i potenciar els més dotats, posant una especial atenció en els seus punts forts i febles. (Cal aprofitar l'alumne que es mou molt bé en un determinat tipus de dinàmica, però introduint en aquesta dinàmica quelcom que se li resisteixi. Si es manifesta amb soltesa en *allegros* i moviments *stacatto*, posem per cas, fer-li ballar *adagios* i temps lents.)
- Prioritzar la responsabilitat de l'individu sobre el treball propi i el realitzat en grup. És aconsellable deixar coses sense acabar, per tal que ho facin els alumnes. Així es podrà veure com reparteixen una frase en moviment –a nivell musical–, com resolen l'enllaç d'un moviment amb un altre –a nivell d'execució– o com es plantegen –a nivell d'espai– la creació de situacions de risc; per exemple: haver de creuar l'escenari d'una banda a l'altra, per grups, en una parcel·la limitada i amb un moviment complex, supeditat, a més a més, a una dinàmica ràpida.<sup>2</sup> També es pot entendre com a situació de risc el fet de solucionar un gir que, no havent tingut la preparació deguda, pot comprometre l'enllaç d'un moviment amb un altre.

2. Pel que fa a l'espai, hi ha diferents situacions de risc que es donen en algunes de les meves coreografies: *Res*, *Dos*, *Temps*, etc.

- Educar l'oïda per a l'assimilació de tipus de música no habituals o desconeguts, com pot ser la composta per Galina Ustvolskaya, Benjamin Britten, Dimitri Xostakòvitx, Meredith Monk o Leonard Bernstein.

- Treballar el diàleg amb la música, treballar el silenci, crear una dinàmica o tensió en el silenci, treballar amb el soroll, emprar músiques que tinguin dinàmiques diferents amb compàs d'amalgama.<sup>3</sup>

- Finalment, s'ha de recordar que música i musicalitat del moviment són dues coses distintes, i que el treball de dinàmiques diferents en un mateix taller contribueix a enriquir els registres en l'alumne. (Aquestes permutes dinàmiques poden ser abrigallades pel mateix canvi de la música o, solament, pel canvi dinàmic del moviment.)

### **En l'aspecte interpretatiu**

Bàsicament, en el muntatge d'un taller ha d'optar-se per la creació d'una atmosfera, establerta en funció de la música i del tema del taller en qüestió, ja que aquests elements hauran de condicionar el moviment i la interpretació de l'alumne; interpretació i moviment estimulats, segons convingui, per impulsos concordants amb diferents estats d'ànim (calma, reflexió, agressivitat, força, dubte, etcètera). Mantenir els alumnes ballarins a l'escenari des del començament fins al final del taller ajuda que se sentin obligats a conservar la tensió i, en conseqüència, a donar importància a l'«estar» i no solament al «fer». (Els alumnes tenen tendència a pensar que només ballen quan es mouen.) Quan hi ha entrades i sortides, resulta més difícil que l'alumne mantingui la concentració en el fil conductor del taller. D'altra banda, definir una determinada atmosfera contribueix que l'alumne tingui una idea més clara sobre la seva execució i interpretació.

És igualment important establir una comunicació entre la gent que balla en un mateix taller. La manera més fàcil d'aconseguir-ho és per mitjà de la interdependència, especialment la que es crea en els instants en què el moviment de l'un depèn del de l'altre –també si ambdós es produeixen al mateix temps– o si aquest moviment està subjecte a l'espai que s'ocupa i desocupa.

Pel que fa al moviment, és fonamental que sigui autèntic, ple i no buit, convincent i creïble, que estigui justificat i no resulti gratuït o només decoratiu. Dit breument: que

3. La majoria d'aquestes experiències les vaig utilitzar en algunes coreografies meves. Així, per exemple, *Impressions sobre la Nit transfigurada*, d'Arnold Schönberg, constituí una clara demostració del que pot fer-se treballant a fons el silenci; de la mateixa manera que *Sense Sinn* o *Res* vingueren a ser el reflex d'una aposta pel soroll; i *Dos*, *Temps 3* i *Secret Songs*, fruit de la utilització de músiques amb compàs d'amalgama.

tingui una raó de ser. L'alumne ballarí ha d'entendre –i sentir– que ballar davant del públic és un acte de sinceritat (encara que s'expliqui una mentida).

### **En l'aspecte tècnic**

Resulta imprescindible saber quina és la dimensió tècnica del curs amb el qual s'haurà de fer el taller; com és natural, el taller es construirà en funció de la capacitat dels seus intèrprets, si bé incorporant certes dificultats, concordants amb el grau de formació de l'alumne. (La finalitat d'aquest procediment, encara que pugui semblar el contrari a primera vista, no és tècnica sinó artística.)

Cal procedir a la creació de parts (fragments) on l'alumne pugui gaudir ballant, però també convé incloure'n d'altres amb dificultats tècniques que provoquin en aquest alumne una certa por davant el risc que ha d'afrontar; por que, òbviament, haurà d'aprendre a controlar i superar.

76

També és convenient treballar amb els professors habituals de cadascun, per abordar no solament els esculls d'ordre tècnic que presenta el taller, sinó problemes detectats en altres aspectes, com ara una concentració escassa, una baixa intensitat, una tendència a accelerar-se o retardar-se musicalment, una lentitud en l'aprenentatge, etc.

Com que no es pot potenciar tothom de la mateixa manera, s'ha de parar atenció a les individualitats. És per aquesta raó que el professor del taller –com a autor que és de la coreografia– té la llibertat d'utilitzar els alumnes d'acord amb les seves aptituds. En conseqüència, els que tinguin més talent assumiran papers de més rellevància i, així mateix, es limitarà l'actuació dels menys capacitats. De tota manera, el professor coreògraf ha de tenir present en tot instant que l'alumne d'un taller no és (encara) un ballarí i que, per aquesta raó, no pot semblar «horrorós» quan surt a un escenari; tot i que s'ha de considerar la possibilitat que aquest alumne caigui de cul a terra, ja que això passa fins en l'àmbit professional. És clar que sempre, en qualsevol circumstància, es corre un risc. Resulta inevitable, perquè no es pot jugar només al que és segur.

### **El taller com a procés de treball**

La funció primordial dels tallers és d'introduir l'alumne en l'aprenentatge de la tasca professional, no sols en l'aspecte artístic o tècnic sinó també en el que afecta el seu procés. Aquí és on apareixen algunes de les dificultats relacionades amb el fet de triar qui ha de ballar; és a dir, qui pot sortir a un escenari i què hi ha de fer.

En el contorn d'una companyia professional resulta difícil ballar segons quines coses, com ho és ser escollit o no per un coreògraf, ja que això depèn en bona mesura de l'entrenament en la manera d'actuar i reaccionar del ballarí. S'ha de ser ràpid i intel·ligent per copsar sense dilació allò que el coreògraf demana. No és el mateix figurar

en una primera distribució que en una segona, com a reemplaçant. És clar que hi ha situacions més difícils que altres, però en tots dos casos s'ha de saber resoldre-les de la millor manera possible. La forma d'actuar en aquestes circumstàncies constitueix un aprenentatge en tota regla.

Facilitar excessivament l'accés de l'alumne a ballar en un escenari pot anul·lar-li la capacitat per entendre que això és un fet selectiu i que, per tant, les possibilitats de fer-ho de la gent amb més talent estaran sempre per sobre de la que es mou a un nivell inferior; la qual cosa impulsarà aquesta última, com és de suposar, a augmentar el seu grau d'aprenentatge. Amb tot, en aquest sentit, cal recordar també que alumnes amb dificultats (a l'escola) poden tenir després una notable habilitat per resoldre satisfactoriament aquestes qüestions, en aconseguir veure amb claredat on radicaven els seus problemes. I al contrari, hi pot haver alumnes que havien demostrat una gran facilitat en l'absorció de l'ensenyament impartit a l'escola que poden tenir posteriorment moltes dificultats per integrar-se en el context d'una companyia de dansa, en creure –equivocadament– que sempre es té dret a ballar o ser distribuït en una coreografia.

77

En el cas present –el dels tallers–, no estem parlant de perfeccions tècniques, perquè s'opera amb alumnes –i perquè l'experiència de l'escenari fa progressar moltíssim–, però s'obtindria un millor aprofitament de l'ensenyança si s'observés una mica més de rigor de qui (i què) ha de ballar.

La proposta de dues distribucions, o una de sencera i una altra amb substituïts –que, si treballen com cal, també ballaran– no és traumàtica, però s'ha d'explicar bé, tenint en compte que cada individu, per ser diferent, posseeix qualitats igualment diferenciades. Explicar això adequadament contribueix que l'alumne adquireixi més consciència de l'esforç i el rigor que comporta el treball de la dansa, al mateix temps que ajuda a incrementar capacitats d'actuació que seran molt útils –indispensables– per a un futur desenvolupament professional.

## **Altres recursos personals**

### **Relació del professor coreògraf amb l'alumne ballarí**

En un taller de creació, el professor coreògraf és l'encarregat de transformar una activitat física en quelcom que s'assembli –de la manera més aproximada possible– a una interpretació artística. Per aconseguir-ho, el professor haurà d'establir una relació amb l'alumne que permeti, mitjançant la disciplina tècnica, un accés al treball de la sensibilitat –i expressivitat– que suposa per a aquest alumne (o ha de suposar) el fet de ballar.

## Motivació

La fase inicial d'aquest procés se centra en l'exposició del tema sobre el qual es treballarà. D'entrada, hi ha la possibilitat que l'alumne s'hi interessi o, al contrari, que no senti el més petit entusiasme pel tema en qüestió. Donat que la manca d'interès condueix a un hàbit completament negatiu en tota classe d'activitat artística, cal fer reflexionar l'alumne sobre l'essència i finalitat dels seus estudis de dansa. És per això que convé despertar-li la curiositat envers la investigació i el descobriment de noves formes i sensacions; a part, és clar, d'estimular l'evolució de les seves pròpies capacitats. (En l'etapa inicial d'un taller és estrany trobar-se amb una actitud pròxima a la manca d'interès per part de l'alumne, però es pot donar aquesta circumstància.)

78

Cap a la meitat del procés creatiu d'un taller poden produir-se també oscil·lacions més o menys apreciables en el que afecta la tensió, depenent de la dificultat tècnica o de la facilitat-dificultat d'adaptació al caràcter artístic que es pretengui donar a aquest taller. Una determinada dinàmica, una expressivitat esquívola o la projecció d'un moviment que es resisteixi poden encallar la relació de la identitat de l'alumne amb el treball que està realitzant.

El professor ha de crear imatges, inventar recursos perquè l'esforç de l'alumne es vegi recompensat. Això és molt important: si no s'aconsegueix superar aquesta sensació negativa, l'alumne es creurà incapaç de trobar solucions per continuar avançant. Contràriament, si l'alumne pot vèncer aquesta suposada ineptitud, la seva motivació augmentarà considerablement, conjuntura que es produirà, com és lògic, mitjançant un procés de lluita; si bé diferent del que comporta una classe tècnica, perquè en aquest cas el que s'ha de superar és una «sensació», no una anàlisi crítica del treball que s'està fent (encara que aquest examen existeixi, però sotmès a l'«acció de ballar»).

En un espectacle, l'execució del ballarí, de fet, mai no és perfecta. En canvi, sí que pot ser-ho l'espectacle en general. No obstant això, perquè es doni aquesta avinentesa, s'ha d'establir un total equilibri entre l'autocrítica (l'autoexigència) i el plaer (la satisfacció) de ballar. Si no s'és capaç de fruir del ball, al marge de les imperfeccions, és preferible dedicar-se a una altra cosa; perquè –no ho oblidem– és el ballarí qui crea la il·lusió de la perfecció.

Quant a les individualitats, correspon al professor prioritzar l'alumne que posseeixi una major capacitat dins del context en què es treballa i, per extensió, dissimular les escassetats del que arriba justet a les exigències mínimes del taller; no pel que fa a la tasca duta a terme a l'estudi, sinó a la que s'aprecia en el moment d'accedir a l'escenari. Per la seva banda, l'alumne ha d'aprendre a reconèixer que cadascú és distint, que no tothom posseeix unes mateixes capacitats, per la senzilla raó que no hi ha dos ballarins iguals.



En la fase final del taller la motivació creix davant l'expectativa de la funció. Els darrers assajos s'acostumen a efectuar sense complicacions significatives, encara que també poden resultar difícils, a vegades a causa del nerviosisme que influeix negativament en les execucions. Aquesta és l'etapa on les indicacions de caràcter artístic són prioritàries. (Les altres, les tècniques, estan supeditades a la preservació de l'aspecte artístic per damunt de tot.)

Convé tenir present que el treball del taller –si el procés ha estat correcte– pertany als alumnes, en general, mentre que la coreografia correspon a l'alumne ballarí i no al professor coreògraf. Si això s'entén així, no hi ha cap problema de motivació. L'alumne observa una disposició extremament curosa i responsable en el seu treball, actitud que s'enriqueix amb la sensibilitat i emoció pròpies del fet artístic.

### **Concentració**

En el treball d'un taller, el tipus de concentració difereix segons que es tracti d'una etapa dels assajos a l'escenari –inicial, intermèdia o final– o bé de l'execució pública de la seva coreografia.

En una etapa inicial, la concentració ha d'orientar-se cap a l'absorció d'informació ràpida; la qual cosa significa parar la màxima atenció a tots els detalls –per petits que puguin semblar al primer cop d'ull–, amb la finalitat d'estar al corrent de tot el que es vol fer. En aquesta fase hom s'ha de concentrar bàsicament en allò que li ve de fora; o sigui, en les instruccions donades pel professor coreògraf.

En l'etapa intermèdia, la concentració recaurà en l'assimilació del que s'està treballant, en la investigació i descobriment de les sensacions que produeix aquesta feina, així com en la resolució dels problemes individuals. Es tracta d'un període on la informació externa –la que ve de fora– s'ha d'anar absorbint a mesura que s'interioritza. Més endavant, dins d'aquest procés, hi ha la possibilitat d'exterioritzar la informació acumulada –sobretot si aquesta circumstància es produeix de manera natural i intuïtiva–, però, tot i això, ha de prevaler la concentració interior, per tal de poder-la manejar i dominar en la mesura que convingui.

En la part final, la concentració s'utilitzarà en sentit invers; és a dir, exterioritzant el que fins aleshores ha estat interioritzat. En aquest cas, la concentració s'emprarà per «vomitar» tot el que s'ha dut a dins, ja que la informació emmagatzemada es considera suficient per escometre'n l'exteriorització. És el moment en què les qualitats artístiques de l'alumne (individualment) han de manifestar-se en la mesura que s'han anat aconseguint durant el procés de treball. És l'hora en què la concentració apunta clarament cap a l'objectiu últim: obtenir la màxima projecció de la dansa.

En els assajos a l'escenari la concentració no solament s'aplicarà a la informació que cal per moure's en el nou espai, sinó també a la que permeti retrobar (reviure) les sensacions experimentades al llarg de la tasca desenvolupada a l'aula.

Finalment, arribat l'instant de l'execució pública del taller, la concentració es repartirà entre dos objectius molt concrets: d'una banda, calmar els nervis i, de l'altra, interpretar la coreografia de manera que la sensibilitat artística s'imposi a l'execució tècnica. Generalment, totes dues coses acaben per aconseguir-se, però de bon començament constitueixen un escull difícil de superar per l'alumne. És, doncs, important que aquest alumne sigui conscient que ha d'intentar assolir-los per tots els mitjans. L'escenari imposa, no n'hi ha cap dubte, però se li ha de perdre la por (no el respecte, òbviament). També en aquesta conjuntura la concentració resulta determinant.

80

### **Respiració i relaxació**

La respiració i la relaxació són dos elements importants, tant en el desenvolupament d'una classe tècnica com en el d'un taller. També ho són especialment a l'escenari, on el nerviosisme i la tensió lògica de l'instant (sensacions diferents de les que està acostumat a experimentar) fan que, amb una certa freqüència, s'oblidi la transcendència que tenen realment; la qual cosa, no cal dir-ho, constitueix un gran error.

La manca d'una respiració i relaxació adequades pot generar, àdhuc, una incapacitat per ballar, ja que el moviment no respirat convenientment i l'excés de nervis no sols impedeixen la projecció del moviment, sinó que provoquen en el públic l'avorriment i la manca d'interès, ja que s'acostuma a mostrar molt poca atenció al ballarí que es mou de forma espasmòdica, és a dir, sense que els músculs responguin a la seva voluntat.

En les etapes successives del muntatge d'un taller, aquest doble factor –la respiració i la relaxació– apareix de maneres diferents. De bon començament, ho fa d'una manera puntual i específica –dins de cada moviment en particular– i, més endavant, progressivament, de manera global, en l'execució de la totalitat del taller.

### **Resistència física i psíquica**

La resistència física en un taller va augmentant a mesura que avança el procés de creació. De bell antuvi, l'alumne, per falta d'hàbit –i també per una respiració inadequada–, s'esgota amb relativa facilitat. No obstant, a mesura que va familiaritzant-se amb els nous moviments, la seva resistència és cada cop més gran. En la darrera fase –i en el supòsit que el taller exigeixi un esforç físic important–, és aconsellable que l'alumne hagi aconseguit un grau de resistència física que li permeti ballar el taller dues vegades seguides, per tal que després, a l'escenari, pugui suportar millor l'esgotament produït per la tensió i el neguit del moment.

També la resistència psíquica influeix en l'alumne, amb la particularitat que, en aquest cas –especialment en el treball realitzat a l'escenari–, ho fa encara d'una manera més acusada. És evident que, arribat l'instant de dominar la tensió psíquica que implica la sortida a un escenari –tensió molt superior a l'habitual d'una classe, recordem-ho–, resulta determinant la personalitat de l'alumne. En aquesta situació –la de ballar davant del públic–, el professor ha de saber com poden reaccionar els alumnes sota la pressió que comporta un acte d'aquesta naturalesa. Ha de parlar amb cadascun d'ells per dotar-los dels recursos que els permetran resoldre (teòricament) els problemes que puguin sorgir. De tota manera, és clar que la solució a aquests problemes la trobaran finalment els mateixos alumnes, perquè el professor només pot orientar-los en la manera d'obtenir la resistència psíquica que es necessita per afrontar amb èxit un repte semblant; és a dir, la manera de superar la càrrega emocional que pot comportar a l'alumne el fet de ballar davant del públic.

### **L'espai**

En el treball d'un taller, l'espai té un paper cabdal, no solament pel que fa al moviment individual i col·lectiu, sinó com a referència qualitativa de la seva utilització –d'acord amb l'estructura de la coreografia que s'interpreta– a nivell de relació entre la gent que balla.

A la projecció individual del moviment en l'espai –amb desplaçament o sense– s'hi han d'afegir altres qüestions no menys remarcables, a saber: l'ús global d'aquest espai (en funció del valor dels llocs triats per al desenvolupament de la coreografia) i la doble relació del ballarí amb la posició que ocupa i amb la dels altres intèrprets. Cal tenir present una idea «espacial» d'on s'està a cada moment i de qui es mou al seu entorn. Dit breument: s'ha de ser conscient de com et mous i de com ho fan els que ballen amb tu.

### **Interpretació del moviment**

Un cop definida la proposta interpretativa del taller, s'ha de passar a desenvolupar una sèrie de matèries i activitats:

- Establir un vocabulari de moviment.
- Crear una atmosfera.
- Treballar sobre determinades dinàmiques de moviment.
- Ordenar un tractament musical adequat: de referència, en oposició mitjançant el silenci adequat.

Totes aquestes qüestions condicionaran la interpretació i execució del moviment. Per tant, un cop afinat el projecte en l'aspecte coreogràfic –al qual, òbviament, s'ha d'ajustar el procés evolutiu de l'obra–, s'haurà d'aprofundir de manera gradual en el que farà l'intèrpret, i de quina manera.

A l'execució tècnica del moviment s'hi afegirà el treball destinat a polir la sensibilitat, la musicalitat i l'estil, no només en l'apartat de l'individu sinó també del grup. Donat que un ballarí ha de resultar convincent i autèntic, l'alumne ha de perseverar en la recerca de la seva pròpia identitat; identitat que, naturalment, anirà evolucionant amb el pas del temps i l'exigència acumulada al llarg dels anys. Així doncs, s'evitarà la imitació d'algú que balla. En aquest sentit, cal tenir present que crear una coreografia per anar desenvolupant aquesta personalitat resulta més adequat (i convenient) que procedir sobre la base d'una coreografia ja establerta, situació en la qual el més fàcil (i còmode) és recórrer a la imitació, en perjudici de l'autenticitat del moviment.

82

És molt important que l'alumne vagi descobrint la seva personalitat, els seus gustos, el que li resulta més difícil (i fàcil) de transformar –a nivell artístic, naturalment, no tècnic. Sempre s'ha d'aspirar a la interpretació sincera i honesta, no a la fictícia i caricaturesca, de la mateixa manera que el moviment ha de ser defensat amb tot el convenciment de la persona, fugint del gest buit, de la producció mecànica d'aquest moviment. Una expressió forçada, sigui un somriure o un rostre seriós, pot impedir la natural connexió amb el moviment requerit i, per derivació, amb una de les virtuts essencials que es donen en la interpretació de la dansa: l'expressivitat.

Una altra cosa que ha de tenir en compte el professor són les males habituds, els «tics»; o sigui: els vicis que els alumnes poden adquirir i que, com és d'imaginar, limitaran la seva capacitat expressiva: la mirada, la tensió de la cara, les energies entretallades...

El treball de projecció del moviment –o sigui, la recerca d'una presència escènica natural que encaixi amb la personalitat de l'alumne– és, de fet, el primer pas que cal fer per assolir un grau alt de capacitat interpretativa. S'ha de partir del que és conegut –o d'allò que podem reconèixer– i després, mitjançant l'estudi i la investigació, això farà possible anar més lluny.

### **Autocontrol, autovaloració, autocrítica**

Tots aquests conceptes –a part de la disciplina, essencial en el treball de la dansa– són requisits inherents a la condició de ballarí.

És per això que, d'acord amb la seva categoria, s'han de vigilar els excessos que puguin apreciar-se en certs alumnes, ja que, si es produeixen, influiran negativament en la seva llibertat d'acció i, en conseqüència, en el natural i progressiu millorament del

seu treball. És molt important establir un equilibri entre l'autocontrol (i l'autocrítica) i la capacitat de gaudir amb el ball, especialment en aquesta matèria que denominem «taller». Si l'alumne és incapaç de fruir ballant, és possible que aconseguixi finalitzar els estudis, però el més probable és que no arribi a ballar professionalment.

A més d'aquest equilibri (imprescindible) entre el control crític i el fluir natural del plaer de ballar, és també primordial que l'alumne, immers en la interpretació d'una coreografia –amb propostes i característiques molt diferents de les d'una classe tècnica–, aprengui a distingir el que està bé i el que no ho està tant –o que està malament, sense pal·liatius–; és a dir, a saber que les escales de valors poden variar, ja que estan subjectes a criteris diferents segons l'avinentesa. Això és així perquè el fet artístic és quelcom molt subjectiu. Que el director d'una companyia triï un determinat ballarí, posem per cas, no vol dir que aquest ballarí sigui el millor; encara que sí que ho serà –per al director– en aquell moment i per a aquella situació. Aquest exemple pot contribuir igualment a revisar un exagerat grau d'autovaloració (o d'autocrítica) establert pel ballarí. També és bo per recordar quelcom que no ha d'oblidar-se: que per sobre del criteri del ballarí –equivocat o no– sempre s'imposarà el del director de la companyia, ja que seva és la potestat de decidir. (Amb tot, donada la naturalesa del treball en el món de la dansa –tan connectat amb la recerca de la perfecció– és més corrent l'excés en l'autocrítica –en sentit negatiu– que l'exorbitància en l'autovaloració –positiva–; especialment en els últims anys de formació.)

83

L'autocontrol dependrà majoritàriament de la fortalesa psíquica de l'alumne ballarí. I no és menys cert que tan dolent és pecar per excés com per defecte. L'excés va contra l'expressivitat, mentre que el defecte complica la possibilitat d'executar una coreografia dues vegades de manera més o menys semblant.

### **Sensacions i memòria**

En els assajos, la repetició contribueix a generar noves i diferents percepcions dels moviments; gràcies a les quals es va definint amb major claredat el propòsit del taller. Per mitjà d'aquest procés es propicia igualment la recerca de formes que permetin traduir les sensacions que es produeixen a mesura que va «polint-se» la coreografia. Es tracta d'una fase molt interessant, perquè també es destina a treballar sobre l'emoció –sens dubte, el nivell més difícil d'assolir per l'alumne. En aquest cas, però, en parlar d'emoció no ens referim a la que sent l'alumne pel fet de ballar, sinó a les sensacions que poden generar-se en el context del treball dut a terme.

Una pràctica habitual en els assajos és la utilització de la memòria anomenada «propioceptiva» (percepció interna de la col·locació i situació de les articulacions en l'espai), memòria a la qual es recorre especialment quan el llenguatge coreogràfic sobrepasa una mica els moviments i passos que l'alumne té assimilats i que, per tant, coneix a la perfecció.

### **Motivació, decisió i risc**

És absolutament necessari –imprescindible– que el ballarí aporti a la interpretació d'un taller la seva màxima motivació –i alhora, tota la capacitat per prendre decisions i arriscar. Si aquesta motivació personal no sorgeix espontàniament, cal recórrer a la imaginació; o sigui, a l'intent de trobar l'incentiu que faciliti aquesta motivació. És clar que el ballarí no sempre se sent motivat. Fins i tot a vegades no té ganes de ballar, però ha de superar aquest estat d'ànim perquè, en cas contrari, no podrà sortir a un escenari. Quan un alumne es mostra desganat, indolent, se li ha de preguntar si està segur que vol convertir-se en ballarí. Per damunt dels gustos i apetències personals, ha de prevaler la capacitat interpretativa de l'alumne, al qual correspon, a més a més, l'obligació de cercar els recursos necessaris per solucionar aquest tipus de problema; problema que, d'altra banda, no solament existeix, sinó que és normal.

84

Un altre factor rellevant –vital– és la decisió, la fermesa de caràcter que ha d'eliminar els dubtes, les inseguretats i les pors que provoca l'escenari. Només així es pot ballar i comunicar alguna cosa.

Finalment, cal recordar també que tota actuació entraña un risc, perill que, òbviament, inclou la decisió assumida. Tenint en compte que sense risc no hi ha progrés, s'ha d'aprendre a arriscar, perquè aquest és el camí que cal seguir per superar les dificultats, siguin grans o petites.

### **Recursos materials i de suport**

#### **L'aula, el mirall, l'escenari, el vestuari, la llum**

De la mateixa manera que hi ha aules de grans dimensions –fredes, segons algunes opinions–, també n'hi ha de més reduïdes, dotades d'un aire càlid i més proper a l'ambient escènic. De tota manera, les aules de dansa han de ser espais neutres que ofereixin la possibilitat d'afrontar (amb èxit) la creació de qualsevol tipus d'atmosfera. O sigui, un àmbit indefinit on cap de les característiques, físiques i ambientals, influeixi al més mínim en la creativitat dels artistes que hi treballen ni en l'emoció que pugui desprendre's de la seva tasca.

El mirall és un element que ajuda a estudiar i corregir certs moviments, però també és enemic de la «propiocepció» i projecció d'aquests moviments. I ho és igualment de la interpretació. A partir d'un moment determinat, s'han de córrer les cortines i ocultar el mirall (si no hi ha cortines, cal canviar de front i no ballar de cara al mirall).

Quan es crea un taller s'ha de pensar en quin espai s'haurà de ballar, perquè l'escenari i la presència del públic –més a prop o més lluny– tant com la llum són factors

determinants. La situació i percepció de l'alumne ballarí a l'escenari –el que hi veu des d'allí– condicionarà la seva manera d'actuar. El coneixement i la familiarització amb aquest espai és molt important per a ell, perquè encara no disposa dels recursos necessaris per garantir-ne l'adaptació. D'aquí ve que sigui indispensable assajar el màxim possible a l'escenari on ha d'actuar.

Un cop treballada a fons aquesta qüestió i quan es coneix prou bé el lloc de la representació, apareixen dos nous elements, no menys considerables: el vestuari i la llum.

El vestuari pot incomodar, agradar o desagradar, però l'alumne s'hi ha de familiaritzar, l'ha d'acceptar i incorporar-lo a la dansa. Sovint, els alumnes ballarins tenen idees curioses (i poc encertades) sobre allò que els queda bé o malament. Opinions al marge, el que han de tenir clar és que, en general, l'elecció del vestuari no depèn d'ells.

La llum de l'escenari –fonamental– pot resultar en determinades ocasions un element que, a més de molest, dificulti el ball. En altres moments, en canvi, se sent com un factor agradable, especial. També és cert que aquesta llum fa calor; raó per la qual l'alumne ballarí, en qualsevol d'aquestes circumstàncies, ha d'habituar-se a aquesta sorpresa d'última hora. Si els llums li resulten tan incòmodes que poden fer-lo pensar en una pèrdua transitòria de l'equilibri, és aconsellable introduir algun petit canvi per tal de minimitzar aquesta sensació. Però és bo acostumar-se a superar les incomoditats.

A tall de postil·la, cal recordar que, en una coreografia, la música no és un recurs de suport, sinó una part important que defineix i condiciona intrínsecament aquesta coreografia, el mateix que passa amb la dansa dels ballarins que la interpreten.

## **Conclusions**

Com s'ha dit en començar aquest capítol, la finalitat del taller no és altra que facilitar l'apropament de l'alumne a l'acte de ballar. A partir d'aquest objectiu, cal integrar-hi tots els aprenentatges de matèries diverses i treballar els aspectes artístics de l'alumne, així com la seva capacitat de risc i control; és a dir, la seva predisposició i habilitat per assumir el diàleg entre la llibertat i la limitació.

El procés de creació del taller ha de desenvolupar-se de manera continuada (diàriament) fins a acabar-ne el muntatge, amb el propòsit de facilitar l'atenció i concentració de l'alumne en la feina realitzada. Després, cal passar a una fase de maduració i aprofundiment, si bé dedicant a aquest treball només dues o tres sessions la setmana, ja que l'etapa en qüestió no requereix la intensiva periodicitat d'assajos que necessita el procés de creació.

El taller, com a procés creatiu, ha d'ajustar el treball al rigor del teatre més que a la normativa pedagògica d'aquest treball. És evident que estem tractant amb alumnes i no amb professionals, però precisament per això aquests alumnes també han de començar a conèixer i aprendre el que s'entén per lleis del teatre.

Naturalment, el professor pot posar a prova els alumnes mitjançant reptes que, si bé sap per endavant que no aconseguiran superar, sí que contribuiran a incrementar-ne la maduració. Però tot això demana un esforç, i l'alumne ha de saber fer-se'n càrrec per tal d'obtenir els millors resultats. El que sí que és clar és que l'ús de diferents distribucions (en un taller) ajuda l'alumne a adonar-se de com ha de treballar i cap on ha d'orientar-ne els esforços.

Per acabar, com a conclusió final, cal recordar a l'alumne que estudia dansa –treball dur i extens– que l'experiència de l'escenari és absolutament necessària, imprescindible. És una manera de tancar el cercle, de donar sentit a tot el que es fa o es pugui fer.



## **Els tallers de la Marta, un autèntic espectacle**

Mathilde van de Meerendonk

Els tallers artístics de la Marta (o de creació, com ella els defineix aquí) constituïen un veritable repte per als que hi tenien alguna cosa a veure: els ballarins, els repetidors ocasionals (com ara jo), el públic i, probablement, ella mateixa. No ens ho posava gens fàcil, tant pel seu complex ús de l'espai com per la dificultat tècnica que comportava la utilització de les sabatilles de punta –més enllà del que és habitual en el camp de la dansa clàssica–, sense oblidar, és clar, la música (les músiques de la Marta!); una música que, elegida lliurement o condicionada per temàtiques establertes per la direcció de l'escola –com en els casos d'*El llac dels cignes*» (2002), *Salvador Dalí* (2003), *Carmen Amaya* (2004) o *L'Any Mozart* (2006)– mai no va caure en la banalitat del caprici o del simple *divertimento*.

87

Parlant de sabatilles de punta, cal dir que la Marta tenia la curiosa habilitat de fer-les veure com un «perllongament» de les ballarines i en funció de la totalitat del moviment. Calçades amb aquestes sabatilles, les feia pujar ràpidament i baixar a poc a poc, pujar a poc a poc i baixar ràpidament, córrer, esperar fins a l'explosió següent... i saltar. Com que saltar amb puntes sense fer soroll és molt difícil, com se sap, la Marta treballava a fons aquest aspecte. A les alumnes, no sols els feia aguantar, suspendre el cos en l'aire, per alleugerir el pes, sinó que, sovint, els plantejava moltes altres dificultats; generalment, per cert, força punyeteres.

Entre les diverses dificultats apreciades en les seves coreografies –molt «sanes» per als ballarins, dit sigui de passada– cal assenyalar-ne dues d'especialment significatives. Una d'elles era de caràcter espacial –ja que ballant en grans grups, t'obligava a saber on et trobaves en tot instant, movent-te, a més a més, ràpidament i canviant de direcció. L'altra tenia l'arrel en l'emprament d'una música d'assimilació complicada i amb notables canvis de dinàmica, ja que es passava d'una velocitat quasi insostenible a una parada gairebé mística (encara que mai pretensiosa).

No obstant, aquestes i d'altres dificultats s'acabaven superant, feliçment en general, gràcies a l'ànim que infonia la Marta als seus alumnes i, en conseqüència, a l'absoluta concentració generada per aquest ànim; la qual cosa permetia desenvolupar al màxim la capacitat de transmetre l'essència de l'obra a fons i sense entrebancs aparents. Així, per exemple, escoltant el so d'una campana i baixant de la punta en aquell moment, es creava una atmosfera que al final t'embolcallava, sabent que després es produiria un esclat que et faria tenir el cos alerta per sortir disparada amb l'atac d'uns violins histriònics, enfilada altre cop a la sabatilla de punta. (Les obres de la Marta –gràcies, entre altres coses, a aquest ànim– et feien participar-hi amb tots els sentits, perquè la implicació emocional i espiritual –estar allí en aquell moment– impedia al ballarí tenir cap altra opció.)

Un altre aspecte a remarcar dels seus tallers era el vestuari, del qual eliminava tot el que podia resultar accessori, per concentrar-se únicament en allò que era essencial. Es tractava d'un vestuari concebut amb una estètica sempre concordant amb el que es volia expressar, sense cap mena d'ostentació, desproveït d'elements decoratius innecessaris; amb la intenció que el cos dels intèrprets s'apreciés en tota la seva dimensió i sense poder amagar-lo. En això del vestuari –on sempre es trobava un detall subtil que el diferenciava del que ja era vist–, podríem dir que la Marta també va crear un estil, un segell propi.

88

Quan ella era requerida per treballar en alguna companyia estrangera, jo –com he apuntat abans– m'havia encarregat de substituir-la moltes vegades, tant en les classes com en els assajos dels seus tallers, als quals assistia prèviament per tal d'adonar-me de la tasca que havia de dur a terme; per cert, gens fàcil. D'aquí ve que, conscient de la meua responsabilitat, tractés d'assimilar-ne ben bé tot el que es referia a l'obra que es muntava –àdhuc més d'una en diverses ocasions–, no només treballant a consciència el procés de la feina encomanada als intèrprets, sinó tractant d'ajustar-me al més fidelment possible al plantejament artístic dissenyat per la Marta. En la seva absència, parlàvem sovint per telèfon. Si no li trucava jo per explicar-li com anaven els assajos, ho feia ella per saber en quin punt es trobava això o allò. Recordo també que, a vegades, em preguntava si el que havia fet –respecte a la coreografia– estava bé o resultava «molt estrany»; és a dir, s'interessava per la impressió d'algú que contemplés l'obra «des de fora», ja que, al seu parer –o així ho deia–, el fet d'estar-hi molt a sobre podia distorsionar-ne la visió. En general, la Marta era molt propensa a l'intercanvi d'opinions. Acostumava a qüestionar-se el que feia, però també és cert que això, curiosament, no li impedia mostrar-se molt segura d'ella mateixa. I és que, malgrat els seus «dubtes», en el fons, sempre va saber molt bé el que volia fer.

A més d'una excel·lent sensibilitat musical i d'un gran domini de l'espai, la Marta tenia una prodigiosa destresa per inculcar en els alumnes el sentit de la responsabilitat que els permetia obtenir una total implicació en la seva tasca, tant individualment com des d'un punt de vista col·lectiu. Una altra de les seves virtuts fou la capacitat de treball. Acostumaven a ser moltes les hores esmerçades en la concepció i preparació de les seves obres. Li agradava provar una cosa i, tot seguit, experimentar-ne una altra i una altra. Tenia molt ofici, a banda d'un gran talent natural. També cal assenyalar-ne la generositat amb què es lliurava als alumnes. Ho donava tot i a tots els nivells. Els ajudava fins als límits més insospitats, sempre amb el propòsit que poguessin superar-se, tant en l'aspecte de la responsabilitat com en el de la comprensió, i sense variar en cap cas –una altra dada a tenir en compte– el tracte que els dispensava correntment, d'una calidesa i humanitat exquisides.

Una de les coses que sempre em va cridar l'atenció del seu treball –entre moltes d'altres– va ser que els intèrprets de les seves coreografies –joveníssims– apareixien

a l'escenari convertits en perfectes adults. Era quelcom curiós, certament. Moltes vegades em vaig preguntar com assolia aquesta transformació. Veies la gent –amb divuit anys, a tot estirar– amb una maduresa insòlita; circumstància que em dugué a pensar, fins i tot, que la Marta disposava d'una vareta màgica perquè es produís aquest «miracle». Però això, com és de suposar, no era fruit de cap «miracle». Era el resultat d'un treball fet a consciència en el qual, al marge d'altres factors, tenia un paper cabdal la responsabilitat atorgada als ballarins. «Això és el que jo vull –venia a dir-los la Marta–, a veure com ho solucioneu.» Òbviament, això no ho era tot, perquè a aquesta responsabilitat hi acompanyava la informació necessària –justa i precisa– perquè el compromís dels intèrprets pogués assumir-se amb una plena consciència del que s'havia de fer.

Aquesta és la raó per la qual els alumnes es prenen el treball com un desafiament, perquè se sentien tractats com a persones adultes, no com a joves a qui tot s'ofereix ben mastegat. Les claus d'aquest suposat «miracle» es redueixen pràcticament a dues premisses: la informació i la responsabilitat, recolzades sobre la base d'una exigència rigorosa; una altra de les peculiaritats de la Marta.

Tot això, en definitiva, va contribuir que els seus tallers destaquessin amb una brillantor especial i ultrapassessin els límits naturals del final de curs per convertir-se en un autèntic espectacle.

#### **Mathilde van de Meerendonk Huiskamp**

Ballarina en el Nederlands Danstheater (l'Haia) i a les companyies de Ramon Solé, Dart i de l'Institut del Teatre. Professora de dansa clàssica o contemporània en diferents escoles de Barcelona (Eulàlia Blasi, Varium, Rosita Segovia, La Caldera, etc.). Repetidora d'IT Dansa. Professora convidada en diverses institucions i companyies estrangeres: Henny Yurréns Foundation (Amsterdam), Landes Theater (Linz), Balettakademien (Estocolm), OOPERA-Finnish National Ballet (Hèlsinki), Norrdans (Harnösand, Suècia), The Royal Swedish Ballet (Estocolm), Cullberg Ballet (Norsborg, Suècia), Khio-Kunsthogskolan i Oslo (Noruega), etc.



Tot i no ser la primera, l'experiència viscuda un any i mig en el Contemporary Dance Zürich –com a professora, assistent i ballarina– va ser per a mi tan densa com enriquidora; entre altres raons perquè era una companyia de contemporani que alternava les classes de clàssic amb les de modern (basades aquestes últimes en la tècnica Graham).

En ambdues disciplines apareixien conceptes i elements comuns –que en molts casos se superposaven–, però també se n'hi apreciaven d'altres clarament diferenciats. El principal problema radicava en el centre de gravetat del ballarí. Si, en el clàssic, aquest centre se situa «a dalt» –perquè la dansa apunta cap a una dimensió etèria–, en el contemporani es troba «a baix», a la terra, ja que el ball, en el primer cas, transmet vaporositat i lleugeresa, mentre que, en el segon, conviu millor amb la densitat i la gravidesa.

Això explica que, a vegades, la directora del Contemporary Dance Zürich, després d'una sèrie continuada de classes de clàssic, es queixés que tot apareixia situat «massa enlaire», circumstància que, en efecte, vaig poder comprovar més tard en ballar amb la companyia.

Ja que ambdues disciplines –la del clàssic i la del contemporani– són complementàries, el dèficit de «terra» observat en les classes de contemporani es corregia sense cap problema amb la incorporació de l'«aire» de les de clàssic. No obstant, abans d'un espectacle –tenint en compte l'especialitat de la companyia– s'acabà optant per un escalament «de contemporani» i no «de clàssic»; decisió amb la qual va voler-se assegurar –diguem-ho així– l'essència i la dimensió del tipus de dansa ofert pel Contemporary de Zurich.

Tot això em va fer pensar molt. D'aquí ve que, posteriorment, en la meua tasca com a professora i assistent convidada en companyies diverses, em dedicués a clavar la vista i

estudiar els assajos, les funcions i les característiques del programa sobre el qual es treballava, amb l'objecte de fer una reflexió en profunditat sobre com adaptar les classes a les necessitats del ballarí; com elegir la preparació específica, precisa, que requereix el que s'ha de ballar en un escenari de manera més o menys immediata.

No dubto de l'eficàcia d'una classe de clàssic, però tot això em va fer pensar en certs conceptes absolutament naturals dins del contemporani; conceptes que, d'altra banda, són fonamentals en el clàssic, encara que se'n parli utilitzant altres paraules: pes, energia, tensió, relaxació, respiració, etc. És evident que les diferències d'aquests factors –tant si es consideren des de l'àmbit del contemporani com des del clàssic– són mínimes. Tot depèn d'una correcta aplicació en cada cas. De tota manera, per damunt de qualsevol judici, el que ha de prevaler sempre és l'observació atenta del que es balla a cada moment, perquè la classe d'una companyia, en definitiva, està dedicada al ballarí, a ajudar-lo en l'execució del seu treball; tasca que el professor convidat, per altra part, pot dur a terme amb una relativa facilitat perquè actua sense cap condicionament, ja que arriba fresc i aliè a la situació i al moment que viu la companyia.

92

## **Objectius**

- Procurar que el cos del ballarí estigui preparat per als assajos que ha d'afrontar un cop acabada la jornada de treball.
- Observar els punts febles dels ballarins i oferir-los una solució.
- Ajudar el ballarí adolorit, o amb petites lesions, a ser capaç de preparar el seu cos per a l'assaig, a poder-se sentir millor després de la classe que abans de començar-la.
- Crear una atmosfera positiva (i productiva) dins de la classe.
- Respectar per igual tots els membres de la companyia, encara que tractant-los en funció de les seves necessitats i categoria. El nivell exigít a un solista que està treballant molt, per exemple, no serà el mateix que s'aplicarà al jove que acaba d'incorporar-se al grup.

## **Desenvolupament del procés**

El primer de tot és veure com treballen els ballarins i en quina mena de coreografia ho fan. També és convenient saber si es troben al començament d'una temporada, cap a la meitat o al final; així com si tenen a prop una estrena o si, al contrari, aquesta estrena

acaba de produir-se. Tots aquests factors són influents en la tasca del ballarí a la classe. Per tant, com a professor, cal tenir-los molt presents.

Una classe no es pot preparar excessivament, perquè és primordial conèixer –i calibrar– l'estat físic dels ballarins. No depèn tant de si és dilluns, divendres o dissabte –com passa amb els estudiants d'altres matèries–, i sí dels assajos que han tingut el dia abans i dels que tindran el dia següent (a més a més, aquesta anàlisi ha de fer-se de manera individual, perquè en una companyia no tothom és igual ni respon de la mateixa forma.) És per això que a mi m'agrada assistir als assajos quan treballa en una companyia. D'aquesta manera aconseguixo una valuosa informació, no només sobre les aptituds i possibilitats dels ballarins, sinó també de l'estat en què es trobaran l'endemà.

La principal finalitat de la classe, efectivament, és que el ballarí estigui preparat per a l'assaig. En aquest sentit –i a tall d'exemple–, recordo l'experiència viscuda amb el Ballet Gulbenkian de Lisboa arran del muntatge del *Solo for two* de Mats Ek. La classe prèvia a l'audició convocada per Mats, amb el propòsit d'escollir els sis ballarins que havien d'interpretar aquesta coreografia –un duet–, es va produir en un ambient completament distint del que s'aprecià en les que tingueren lloc un cop triats els components de les tres distribucions previstes. Finalitzada aquesta audició, i en absència de Mats Ek, va ser Ana Laguna l'encarregada del muntatge en qüestió –l'activitat més rellevant de la companyia en aquell moment. Per a les sis persones que van treballar la coreografia, aquelles sessions no tingueren res de còmodes. Foren molt dures. A mi em va correspondre la missió –i la responsabilitat– d'engegar-los el «motor» cada matí, sabent com havien de sentir-se físicament en començar la classe. D'entrada, els sotmetia a un treball lleuger, molt suau, que s'anava intensificant quan veia que el múscul reaccionava; la qual cosa permetia preparar els ballarins per a la feina que els esperava tot seguit, i que no haurien pogut afrontar només amb l'ajut d'una classe terapèutica.

En una altra ocasió, treballant l'*Stamping Ground* de Jirí Kylián amb el mateix Gulbenkian, un ballet molt «atlètic» –per dir-ho d'alguna manera–, amb les funcions immediates i no gaire avançada la temporada, la meva feina es va centrar exclusivament –o gairebé– en la posada a punt de la resistència física dels ballarins; esforç que tingué molt en comú –posem per cas– amb el realitzat al capdavant del Ballet Nacional de Praga arran de l'estrena, també immediata, d'una nova versió de *Giselle* elaborada per un coreògraf anglès. En aquella oportunitat, les classes van ser curtes, senzilles i tranquil·les; com corresponia a una companyia que se n'anava després a l'escenari per procedir als assajos previs a una estrena: llums, vestuari, etc. D'acord amb aquesta circumstància, les classes es van limitar a un escalfament plàcid, assossegat, sense cap mena de problema ni dificultat.

És cert que en l'aspecte que aquí i ara ens ocupa, les classes es veuen condicionades per la situació dels ballarins i per l'activitat de la companyia en un moment determinat. També és cert que aquestes classes es desenvoluparan en funció del professor que les imparteixi –i, és clar, de la seva experiència en aquest tipus de feina–; però, per sobre d'aquestes particularitats, és indispensable que el professor, a més a més, sigui una persona flexible, capaç d'adaptar-se a cada circumstància i amb una certa dosi de psicologia, perquè, en venir de fora –i, per tant, ser aliè, com s'ha dit abans, a la problemàtica de la companyia–, acostuma a veure's en el tràngol d'ajudar els ballarins –si pot– quan se li acosten per fer-lo partícip dels seus problemes i neguits personals.

## **Els resultats**

94 Els resultats es consideraran bons si els ballarins estan contents, si la direcció es mostra satisfeta amb el teu treball i si et conviden a donar més classes a la mateixa companyia. Però, com és natural, també pot passar –si no et formulen una nova invitació– que ho hagi fet malament, o que no t'hagi ajustat ben bé al que s'havia esperat de tu. En aquest cas, la teva actuació s'haurà limitat a l'afegit d'una experiència més a les viscu-des en l'àmbit de la professió (circumstància que, malgrat tot, no deixa de tenir una importància estimable).

## **Conclusió**

Cada cop és més freqüent la contractació de professors convidats per part de les companyies, com també ho és que els ballarins manifestin explícitament quins són els que volen. (Suposo que això obeeix a un desig generalitzat –i lògic– d'obtenir millors resultats artístics.) Evidentment és la direcció de la companyia la que, en última instància, es pronuncia a favor d'un professor determinat, però també és cert que el ballarí influeix en aquesta decisió. I això és així perquè la dansa és un treball que es realitza (o ha de realitzar-se) en equip, de forma mancomunada.



## L'eficàcia d'unes classes singulars

Carles Puértolas

Vaig veure moltes de les classes impartides per la Marta, per tres motius principals: perquè els seus alumnes també eren alumnes meus, i m'interessava veure com treballaven amb ella; perquè m'ho passava molt bé, ja que les classes de la Marta eren «diferents»; i perquè sovint em demanava ella que hi anés, per preguntar-me després que m'havia semblat una cosa o una altra. Tractant-se d'ella, no em sorprenia que volgués requerir la opinió d'algú que no era ballarí, ja que mai no es tancava dins del món de la dansa.

Una de les grans virtuts de la Marta –també apreciable en altres professors amb talent, però potser no en la mateixa mesura– era la generositat: la generositat intel·lectual i artística. Ella explicava tot allò que podia ajudar els alumnes, sense cap limitació, absolutament, fil per randa; des de les coses que havia après anys enrere fins als descobriments fets el dia anterior, circumstància molt freqüent donada la seva natural propensió a la recerca constant.

Quant a les correccions, no vaig veure mai que en fes de negatives. Les seves eren sempre positives. Encara que l'alumne ho fes molt malament, posem per cas, mai no li ho deia. Es limitava a recomanar-li: «Mira, això et sortirà millor si ho fas així». I li ho demostrava executant-ho ella, amb una absoluta naturalitat i sense cap paraula fora de to. Ho feia raonadament, deixant ben clar el com i el perquè de la correcció i –regla fonamental en un bon docent– comprovant que l'alumne l'havia entès perfectament.

També cal destacar que mai feia de «mama» sobreprotectora dels alumnes o, anant a l'altre extrem, de «col·lega». Era la «mestra» cordial, amable, comprensiva, divertida..., però «la mestra». Aquesta manera d'alliçonar, juntament amb un gran coneixement del que s'ensenya, contribueix a establir una relació especial entre el professor i l'alumne, uns vincles profunds que continuen existint finalitzats els estudis, encara que l'alumne, convertit ja en professional, visqui i treballi a Suècia, Holanda, Suïssa o Alemanya.

Les classes de la Marta no van ser mai una rutina. Sempre resultaven noves, especials. I d'una reconeguda eficàcia. En aquest sentit, puc assegurar que han estat molts els alumnes que m'han confessat: «Ara que faig classes amb la Marta, he entès com fer coses que, fins ara, no havia comprès com fer».

També vaig tenir la Marta com a alumna al Conservatori Superior de Dansa de l'Institut del Teatre. Fou curiós que, després de vint anys d'amistat, me la trobés asseguda a l'aula, disposada a escoltar com es podien analitzar, des del punt de vista anatòmic i

biomecànic, els diferents moviments de la dansa i quins tipus de lesions acostumen a patir els ballarins. Ella ja havia fet incursions en aquest camp mèdic de la dansa, però desitjava seguir estudiant i comparant els seus coneixements amb noves perspectives, més científiques i teòriques que les habituals, més intuïtives i pràctiques.

En el seu desig d'anar sempre més enllà, buscava com perfeccionar l'ensenyament de la dansa aplicant mètodes lògics, racionals i simples, preguntant i preguntant-se sempre el «perquè» de les coses, per tal de fer-les més fàcils de comprendre i d'assimilar. Aquesta actitud a l'aula, com a alumna, podia arribar a ser gairebé inquisitorial, circumstància que, com a professor, t'obligava a estar sempre alerta i t'esperonava a no rebaixar l'atenció, a mantenir el llistó ben alt. És per aquesta raó que, amb la seva presència, les classes adquirien una dinàmica més participativa, més vital i –com li agradava a ella– més divertida.

96

Tot això, naturalment, va donar peu a moltes i llargues xerrades, converses que no es limitaven a parlar, per exemple, sobre la col·locació de la pelvis o la columna vertebral. Analitzant a fons el funcionament d'aquesta cadena òssia o qualsevol altre aspecte anatòmic, el seu interès immediat era de veure com podia aplicar els nous coneixements adquirits, com podia fer més comprensibles les correccions posturals, com podia barrejar aquests descobriments amb la terminologia i la tradició pedagògica de la dansa. En resum: com treure d'aquesta informació –tan teòrica–, una utilitat pràctica.

Els ensenyaments artístics tenen una particularitat que no posseeixen d'altres. La transmissió del professor a l'alumne no és únicament tècnica, teòrica, física i de coneixements adquirits, sinó humana, emocional, sensitiva i, òbviament, artística; la qual cosa obliga el mestre o la mestra –per aquesta raó se'ls denomina així– a donar molt de la seva pròpia persona, comproment-se a fons per poder aplegar experiència, sensibilitat, talent, metodologia i saber transmetre aquests valors perquè l'ensenyament sigui efectiu; que és, sense cap mena de dubte, el que va aconseguir la Marta en reunir totes aquestes qualitats.

#### **Carles Puértolas Gutiérrez**

Cap del Departament de Salut de l'EESA-CPD de l'Institut del Teatre. Cap de l'Àrea de Salut del Departament de Moviment de l'Institut del Teatre. Professor d'anatomia aplicada a la dansa i patologia de la dansa. Metge especialista en cirurgia ortopèdica i traumatologia. Pianista i compositor.

## APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA **CRONOLOGIA PROFESSIONAL DE MARTA MUNSÓ**

### **Formació artística**

97

- 1970-1974 Estudia i aprova quatre anys de solfeig i tres de piano al Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona
- 1972-1979 Comença i acaba els estudis de dansa a l'Institut del Teatre de Barcelona (Escola Superior d'Art Dramàtic i Dansa)
- 1977-1978 Estada de sis mesos a la John Cranko-Schule de Stuttgart (Alemanya)
- 1980 Diplomatura en Dansa Clàssica segons el decret del Ministeri d'Educació i Ciència de 26 de gener de 1944 (BOE de 16 de febrer del mateix any)
- 1991-1997 Teacher Courses, David Howard. Zuric (Suïssa)
- 1992 Teacher Seminary in Vaganova Method, Ursula Bormann. Colònia (Alemanya)
- 1993 Pro-series'93–Project, Suzanne Linke. Tanz Wochen Wien. Viena (Àustria)
- 1994 Teacher's Workshop in Modern Traditional Techniques, Jacob's Pillow. Massachussets (Estats Units)
- 1997 Erste Weiterbildungkurs Choreographic (SIWIC), Nils Christe. Zuric (Suïssa)
- 1998 Metodología de la danza académica, Karemia Moreno. Barcelona
- 2001-2006 Estudis Superiors de Dansa. IT Dansa. Barcelona
- 2006 Li és reconeguda, a efectes docents, l'equivalència dels estudis complets ja seguits amb els estudis superiors de dansa regulats per la Llei orgànica

d'ordenació general del sistema educatiu de 3 d'octubre de 1990, en l'especialitat de pedagogia de la dansa

### **Contractes com a ballarina**

- 1979-1981 Ballet Clásico Nacional. Director: Víctor Ullate. Madrid (Espanya)
- 1981-1983 Staatstheater Kassel. Director: Ronald Ashton. Kassel (Alemanya)
- 1983-1986 Scapino Ballet. Directors: Armando Navarro i Nils Christie. Amsterdam (Holanda)
- 1987-1988 Ballet de Barcelona. Director: Joan Sánchez. Barcelona
- 1988 Dart, Companyia de Dansa. Directora: Guillermina Coll. Barcelona
- 1988-1991 Opernhaus Zürich. Director: Uwe Scholz. Zurich (Suïssa)
- 1991-1992 Contemporary Dance Zürich. Directora: Paula Lansley. Zurich (contracte com a ballarina, mestra de ball i repetidora)
- 1992-1994 Opernhaus Zürich. Director: Bernd R. Bienert. Zurich (Suïssa)

### **Actuacions com a ballarina *free lance***

- 1981 *Iba y venía sin irme*. Coreografia: José Láinez. Estella, Navarra (Espanya)
- 1994 *Fallen Angel* i *Macbeth*. Coreografies de Pablo Ventura. Ventura Dance Company, Zurich (Suïssa)
- 1995 *Le Sacre du Printemps*. Coreografia de Vaslav Nijinski, i *Serendipity*, coreografia de Lionel Hoche. Opernhaus Zürich. Zurich (Suïssa)  
*King Arthur*. Coreografia: Stijn Celis. Rencontres Internationales d'Opéra Baroque. Director: Jean Louis Cabané. Dinard (França)
- 1996 *Skating Rink*. Coreografia: Jean Börlin. Opernhaus Zürich. Zurich (Suïssa)  
*Un día más*. Coreografia: José Láinez i Marta Munsó. Festival de Danza de Otoño. Pamplona (Espanya)  
*The Hat is the Head*. Coreografia: Marta Munsó. Orma Dance Promotion. Zurich (Suïssa)

## **Autors de coreografies ballades**

Hans van Manen, Nils Christe, Jan Linkens, Rudi van Danzig, John Cranko, Maurice Béjart, Misha van Hoek, Nicolai Beriozoff, Uwe Scholz, Charles Czerny, Paula Lansley, Jorma Uotinen, Bernd Roger Bienert, Lionel Hoche, Amanda Miller, etc.

## **Cursets (com a professora)**

- 1991 Jornadas Internacionales de Danza. Direcció: Ulu Barbu. Las Palmas de Gran Canaria (Espanya)
- 1992 Estágio Internacional de Dança. Direcció: Paulo Barreto. Lisboa (Portugal)  
Curso de Dança de Natal. Oporto (Portugal)  
Academia Gimnoarte. Curso intensivo de Dança-Jazz, Dança Contemporânea o Ballet Clássico. Direcció: Colin Sinclair. Póvoa de Varzim (Portugal)
- 1993-1998 Internationaler Sommerkursen. Arena 225. Zurich (Suïssa)
- 1994 Centre Régional d'Art Chorégraphique. Grasse (França)
- 2006 Estágio Internacional de Dança. Lisboa (Portugal)

99

## **Assistent de coreografia**

- 1995 *King Arthur*, Rencontres Internationales d'Opéra Baroque. Coreografia: Stijn Celis. Direcció: Jean Louis Cabané. Dinard (França)
- 1998 *Wölfli Doodle Diary*, Stadt Theater Bern. Coreografia: Stijn Celis. Direcció: Martin Schlapfer. Berna (Suïssa)
- 2000 *Verklärte Nacht*, Stadt Theater Bern. Coreografia: Stijn Celis. Direcció: Félix Dumèril. Berna. (Suïssa)  
*Giselle nacht der Begirde*. Coreografia: Konstanze Lauterbach. Volksbühne Berlin. Berlín (Alemanya).

## **Coreografies (tallers de l'Institut del Teatre)**

- 1994 *Molt soroll per no res*. Música: Benjamin Britten
- 1995 *Què en fem del barret?* Música: Henryk Górecki

- Remidosi*. Música: Dimitri Xostakòvitx
- 1996 *Quan el secret deixa de ser-ho*. Música: Benjamin Britten. (Finalista del Premi Ricard Moragas.)  
*Trosset i Trosset 2*. Música: Leos Janáček  
*Va com va*. Música: Leonard Bernstein
- 1997 *Remidosi* (nova versió per al Departament d'Études Chorégraphiques du Conservatoire de París)
- 1998 *Secret Songs*. Música: Leonard Bernstein  
*Veus blanques*. Música: Benjamin Britten  
*Sense Sinn*. Música: Tan Dun
- 2001 *Molesta*. Música: Gustav Mahler  
*Extracte*. Música: Galina Ustvolskaya  
*Temps 1 i Temps 2*. Música: Igor Stravinsky  
*Temps 3*. Música: Dimitri Xostakòvitx
- 2002 *Dos*. Música d'orgue i saxo  
*Impressions sobre «Verklärte Nacht»*. Música: Arnold Schönberg. (Coreografia presentada també aquest mateix any al Wielki Teatr de Lodz, Polònia)
- 2003 *Tramuntana, Tralkiries, Tristan y Trisolda*. Música: Richard Wagner  
*Res*. Música: Robert Schumann i J. Oswald
- 2004 *Gypsies*. Música gitana de Turquia  
*Duració*. Música: Henryk Górecki
- 2005 *Camí-lloc*. Música: Agustín Lara  
*Pregunta (dos punts)*. Música: E. Sharp i Leo Browver  
*Niggún*. Música tradicional jiddisch
- 2006 *Do m*. Música: Wolfgang Amadeus Mozart  
*Ottone*. Música: Antonio Vivaldi  
*Unklar*. Música: Robert Gerhard i S. de Albero
- 2007 *Buscant la paraula*. Música: Henryk Górecki

### **Altres coreografies**

- 1995 *Viel Lärm um sonst (Molt soroll per no res)*. Música: Benjamin Britten. Eurotanz Scene, Leipzig (Alemanya)

- 1996 *Huapango*. Música: José Pablo Moncayo. Gala del Ballettschule der Oper Leipzig. Leipzig (Alemanya)
- 1997 *Un día más*. Música: Alfonso Láinez i Conchi Lorente. Coreografia realitzada en col·laboració amb José Láinez. Festival de Danza de Otoño. Pamplona, Navarra (Espanya)
- 1998 *Auf plim plim tacatá*. Música: Meredith Monk. Orma Dance Promotion. Zurich (Suïssa)
- 1999 *Suite de Parlavà*. Música de Jordi Parramon i Galina Ustvolkskaya. Teatre Clavé, Tordera, Catalunya (Espanya)
- 2000 *El espacio entre*. Música: Tan Dun. Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemanya)
- 2001 *The Hat is the Head*. Música: Achim Gieseler i Jörn Brandenburg. Orma Dance Promotion. Zurich (Suïssa)

101

### **Contractes com a professora**

- 1988 Bügé, Centre d'Activitats de Dansa. Barcelona
- 1991-1992 Contemporary Dance Zürich (mestra de ball i repetidora). Zurich (Suïssa)
- 1993-1997 Arena 225, cursos d'estiu (mestra de ball). Zurich (Suïssa)
- 1995-1997 Tanz Hof Akademie (mestra de ball). Winterthur (Suïssa)
- 1997-1998 Institut del Teatre (mestra de ball). Barcelona
- 1998-2007 Teatre Clavé (directora de l'escola de dansa). Tordera, Catalunya (Espanya)
- 2001-2006 Institut del Teatre. Cap del Departament de Dansa Clàssica. Barcelona
- 2006-2007 Institut del Teatre. Professora de clàssic. Barcelona

### **Contractes com a professora invitada**

- 1989 Lanónima Imperial. Director: Juan Carlos García. Barcelona
- 1990 Archipel-Sud Compagnie. Director: Jean Vinclair. Namur (Bèlgica)  
Danat Dansa. Directora: Sabine Darendörf. Barcelona
- 1994 Lanónima Imperial. Barcelona

- Compagnie Michele Ann de Mey. Brussel·les (Bèlgica)
- 1996 Looping Dance Company. Director: Jochen Heckmann. Zurich (Suïssa)
- 1997 Rami Levi Dance Company. Director: Rami Levi. Barcelona
- 1998 Orma Dance Promotion. Director: Enrico Musmeci. Zurich (Suïssa)  
Rami Levi Dance Company. Barcelona  
Lanónima Imperial. Barcelona  
IT Dansa. Directora: Catherine Allard. Barcelona
- 1999 Ballet Gulbenkian. Directora: Iracity Cardoso. Lisboa (Portugal)  
Stadt Theater Bern. Director: Félix Dumèril. Berna (Suïssa)  
Stadt Theater Augsburg. Director: Jochen Heckmann. Augsburg (Alemanya)
- 2000 Volksbühne Berlin. Director: Hans Kresnik. Berlín (Alemanya)  
Badisches Staatstheater Karlsruhe. Director: Olaf Schmidt. Karlsruhe (Alemanya)  
Lanónima Imperial. Barcelona
- 2001 Volksbühne Berlin. Berlín (Alemanya)  
Gulbenkian Ballet. Lisboa (Portugal)
- 2002 Gulbenkian Ballet. Lisboa (Portugal)  
Landes Theater Linz. Director: Robert Poole. Linz (Àustria)  
ABC Dance Company. Director: Nicolas Musin. St. Pölten (Àustria)
- 2003 Národní divadlo. Ballet National Theatre. Director: Petr Zuska. Praga (República Txeca)  
Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemanya)
- 2004 Národní divadlo. Praga (República Txeca)  
Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemanya)  
Stadt Theater Bonn. Director: Hans Kresnik. Bonn (Alemanya)  
Stadt Theater Bern. Director: Stijn Celis. Berna (Suïssa)
- 2005 Národní divadlo. Praga (República Txeca)  
Stadt Theater Bern. Berna (Suïssa)
- 2006 Národní divadlo. Praga (República Txeca)  
Stadt Theater Bern. Berna (Suïssa)











Marta Munsó

**APORTACIONES A UNA  
METODOLOGÍA DE LA DANZA**



# APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

## ÍNDICE

113

### **Prólogo**

Eulàlia Tatché Casals, subdirectora general de Enseñanzas Artísticas y Especializadas,  
Departamento de Educación, Generalitat de Catalunya

117

### **Marta Munsó, entre nosotros**

Jordi Font, director general del Instituto del Teatro

119

### **Una vida para la danza**

Joan Munsó Cabús

123

### **Un poso de calidad que debe perdurar**

Guillermina Coll

127

### **1. Conceptos básicos en la pedagogía de la danza**

127 Teorías y fundamentos del movimiento en la danza clásica

128 Aprendemos a bailar bailando

129 Músculos y sistema nervioso

130 El eje y el equilibrio

132 Relación del movimiento con la imagen

133 Algunas consideraciones globales

134 **Un gran legado.** Avelina Argüelles

137

## **2. Clases de clásico para alumnos de danza contemporánea**

137 Objetivos

139 Procedimientos

141 Resultados

143 Conclusión

144 **La sabia fusión del clásico y el contemporáneo.** Elisenda Castell

147

## **3. Algo más sobre el tema de las clases**

147 El concepto de grupo

148 Un ejemplo de caso real

152 El profesor invitado

154 La concentración

154 La coordinación

156 Los giros

158 Los desplazamientos y el espacio

160 **Clases sin paredes.** Montse Gardó

163

## **4. Proyecto y desarrollo de una escuela elemental de danza**

163 El proyecto (la teoría)

165 El desarrollo (la práctica)

167 **Una nueva concepción de la enseñanza de la danza.** Concha Martínez

171

## **5. Taller de creación para alumnos avanzados de danza clásica**

172 Recursos funcionales

176 Recursos personales

180 Otros recursos personales

184 Interpretación del movimiento

187 Recursos materiales y de soporte

188 Conclusiones

189 **Los talleres de Marta, un auténtico espectáculo.** Mathilde van de Meerendonk

193

## **6. Clases para compañías**

194 Objetivos

194 Desarrollo del proceso

196 Los resultados

196 Conclusión



197 **La eficacia de unas clases singulares.** Carles Puértolas

199

**Cronología profesional de Marta Munsó**



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### PRÓLOGO

«¿Me lo dejas, Marta? Esto puede publicarse». Recuerdo con absoluta claridad el momento en que le hice esta propuesta. Era un día de las vacaciones escolares de Navidad del curso académico 2006-2007, cuando yo había dejado la dirección de la escuela de danza del Instituto del Teatro –cosa que hice en 2005. Marta había venido a casa, puesto que debía preparar el temario para un proceso de selección convocado por el Instituto. Me pidió vernos para hablar de ello y tratar de enfocarlo. Trajo una mochila repleta de información. Fue entonces cuando me enseñó un trabajo en el que vi la posibilidad de una publicación para docentes. Me lo quedé. Incluso escribí unas notas sobre el futuro proyecto.

113

El libro que ahora tenemos en las manos es aquella publicación que sugerí a Marta. Desgraciadamente, las circunstancias no son las que hubiésemos querido. Marta Mun-só ha dejado un legado importante, y ha sido su padre quien, con amor, paciencia y rigor, ha dado forma al proyecto a partir de las muchas notas y trabajos elaborados durante los años de magisterio de Marta, en los escenarios y en las aulas.

Antes de entrar en el contenido del presente libro quiero dedicar unas líneas al recuerdo de Marta. La conocí en el mes de julio del año 2000; empezaba una nueva etapa de la escuela de danza del Instituto del Teatro y hacía poco que me había hecho cargo de su dirección con el objeto de desarrollar el nuevo proyecto de la escuela integrada de danza, pionero en Cataluña. Lo teníamos casi todo a punto para iniciar el curso en la nueva sede y, atendiendo a una sugerencia del coordinador de danza, pedí a Marta que se incorporase al centro como profesora de clásico para alumnos adscritos a la especialidad de contemporáneo. También le pedí que se hiciese cargo de unos talleres.

Desde un principio, Marta y yo establecimos una buena relación. Su excelente trabajo como profesora se hizo evidente enseguida. A mitad de curso, las circunstancias

hicieron que le propusiera asumir la dirección del departamento de danza clásica. Así, a medida que su compromiso con la escuela fue haciéndose más grande, también nuestra relación se hizo más próxima, más franca; en definitiva, más sólida. Nos gustaba conversar. A menudo, teníamos largas charlas en mi despacho. Algunos fragmentos de este libro me han evocado claramente aquellos momentos, por los temas y las expresiones que utilizaba al referirse a los alumnos, o bien a las situaciones en que algún elemento del vestuario elegido para una coreografía no la convencía. También solíamos hablar a fondo de sus alumnos, de los buenos y de los menos buenos, de sus responsabilidades como titular del departamento de clásico...

Cuando dejé la escuela, continuamos nuestra relación. Quedábamos para almorzar en mi casa o en alguna cafetería acogedora. En la última conversación que tuvimos le pedí hablar de las escuelas de danza a partir de su experiencia en Tordera. Aquellos comentarios y sugerencias, como siempre, me ayudaron mucho.

114

Marta fue una profesora sensible, inteligente y trabajadora. Ella, que tanto cuidaba los pequeños detalles, poseía a la vez una amplia visión de conjunto. El texto que el lector tiene en sus manos demuestra cómo su natural intuición, además de un gran talento, le permitían conceptualizar sobre la enseñanza de la danza, llegando a reunir un legado único y unas características que hacen de él algo especial. De la lectura de ese texto se desprende que tenía mucho que comunicar. Lo que ella fue capaz de escribir y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la danza impresiona tanto por su volumen como por su calidad y, por encima de todo, por la sinceridad.

El libro contiene diversos capítulos que recogen las diferentes facetas de Marta en la escuela: profesora, coreógrafa, tutora... Cada capítulo consta de un texto inicial, elaborado con lo que ella escribió, seguido de lo que podríamos considerar un contrapunto, con las aportaciones de diferentes personas de su entorno sobre el tema tratado previamente.

En el capítulo donde habla de las clases de talleres —«Taller de creación para alumnos avanzados de danza clásica»— se refleja la Marta coreógrafa. Su capacidad para combinar espacio, tiempo, música, gesto, sensaciones y comunicación con el espectador, fue extraordinaria. En sus talleres, uno veía el grupo y las individualidades. La música y los intervalos de silencio que tan bien insertaba eran, a menudo, un reto para los jóvenes bailarines. A lo largo de la lectura del libro, de forma dispersa, encontramos también a la Marta profesora tutora. En este aspecto, sólo puedo añadir que nunca una tutora ha dedicado tanto tiempo físico y mental al asesoramiento y orientación del alumno. Nunca creía haber obtenido el tiempo suficiente; ella se tomaba todo el que consideraba necesario. Conocía a cada alumno con minucioso detalle y le proponía siempre el camino más adecuado y ajustado a sus propias capacidades e intereses. Al mismo

tiempo, era tremendamente respetuosa con la libertad y la libre decisión de cada uno. Si ella había volado libremente, también era eso lo que quería para sus alumnos.

En los capítulos primero, segundo y tercero se recoge el grueso de su legado como profesora de danza en su acepción estricta. Destaco las aportaciones sobre el método, desde las profundas reflexiones acerca del sentido de la danza hasta los consejos prácticos puestos al alcance del alumnado de los primeros cursos. Como profesora de danza, Marta aportó una visión abierta, fruto de la experiencia que le dio el haber bailado y enseñado en diversos lugares de Europa, si bien reinterpretada desde Cataluña y aplicada a los de aquí.

Por su contenido y estructura, podemos considerar estas APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA como un referente para todo el profesorado de danza, un referente pleno de sugerencias, lejos de un dictado y de una metodología cerrada sobre cómo enseñar sucesiones de pasos encadenados. Es un texto, en definitiva, que utilizarán los profesores experimentados que quieran reflexionar en forma de seminario, y también los profesores noveles que deseen conocer qué pensaba y cómo enseñaba una profesora especial; una profesora que algunos tuvimos la gran suerte de conocer y de compartir con ella una parte de la vida.

115

**Eulàlia Tatché Casals**

Subdirectora general de Enseñanzas Artísticas y Especializadas  
Departamento de Educación  
Generalitat de Catalunya



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA **MARTA MUNSÓ, ENTRE NOSOTROS**

En 1972, Marta Munsó ingresaba en el Instituto del Teatro como alumna de danza clásica. Siguió en el Instituto sus estudios hasta 1979: siete años. Llegó más adelante su brillante carrera internacional como bailarina, a cuyo fin regresó al Instituto, donde ejercería un largo e intenso magisterio, desde 1994 hasta 2007; trece años más entre nosotros. Su huella, pues, es especialmente perceptible en el Instituto, particularmente en su Conservatorio Profesional de Danza. Forma parte inseparable de nosotros mismos, es un factor constitutivo de nuestra identidad colectiva.

117

Tenemos la impresión de que su figura tomará forma en cualquier momento, en el aula, en la mesa de reuniones, en un pasillo...: una figura menuda y elegante, frágil y esbelta, silenciosa y dispuesta, con una mirada inteligente, sabia, amable, serena. En el Conservatorio late todavía su trabajo «de puntas», su sentido musical, su singular talento escenificador, sus coreografías, su dedicación pedagógica... Porque Marta Munsó es una de esas presencias que persisten, que quedan integradas en la memoria y la consciencia de quienes la han disfrutado como compañera y como maestra, de quienes han aprendido de ella. Marta vivirá por muchos años entre las paredes del Instituto del Teatro y, más allá, entre sus incontables discípulos, a quienes transmitió su conocimiento y su arte, a quienes contribuyó a modelar como artistas.

El Instituto agradece muy especialmente a su padre y su madre, Joan Munsó Cabús y Anna Azón Aínsa, la donación que han hecho a la institución del fondo documental y bibliográfico de Marta. Lo hemos recibido como un auténtico tesoro y lo celebramos y agradecemos, no sólo en nombre del Instituto de hoy, sino también en nombre del Instituto de mañana, porque se trata de un fondo valioso que servirá a generaciones sucesivas de profesores y alumnos de danza. A través de esta obra, Marta extenderá aún más su presencia en el tiempo. Entre los diferentes fondos con que cuenta el Centro de Documentación y Museo de las Artes Escénicas (MAE) del Instituto, los materiales provenientes de Marta podrán ser identificados por un bello ex-libris que

ha diseñado expresamente José Láinez, antiguo profesor del Instituto, posterior director del Conservatorio de Danza de Pamplona, amigo de Marta. También a él, nuestro agradecimiento más sincero.

Hoy me satisface especialmente la publicación, por parte del Instituto, de este libro de Marta Munsó, sobre su pedagogía, sobre su magisterio. Joan Munsó ha trabajado de firme en él, a partir de un importante conocimiento de la danza y de la obra realizada por ella. El resultado es un libro excelente, hecho con todo el amor, pero también con el mayor rigor. Además de poner de relieve el legado pedagógico de Marta Munsó, este libro viene a enriquecer el patrimonio bibliográfico sobre la danza, aún tan escaso. Hay que celebrarlo, pues, por partida doble.

118

En todas las épocas, entre las nuevas promociones, aparecen, de vez en cuando, algunas personas que sobresalen singularmente en la innovación humanística, científica, técnica o artística, que ven más allá de lo que nadie ha visto hasta ese momento y que abren un nuevo camino y lo hacen transitable también a los demás. Es algo emocionante que enriquece a la humanidad entera. Hay que tener presente entonces, cuando eso sucede, que tales hechos no se han producido por generación espontánea; que si hay quienes pueden ver más lejos, descubrir nuevos parajes, insospechados, es –como alguien dijo– «porque cabalgan a hombros de gigantes», de grandes maestros que, como Marta, han sabido reunir, aumentar y transmitir, de una manera apasionada y rigurosa, todos los logros anteriores.

**Jordi Font**

Director general del Instituto del Teatro



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA UNA VIDA PARA LA DANZA

La de Marta Munsó Azón (Barcelona, 9 de diciembre de 1959-14 de junio de 2007) fue una vida dedicada en cuerpo y alma a la danza. Desde 1979, el año de su vinculación al Ballet Clásico de Víctor Ullate, hasta la larga y aciaga noche del mes de junio de 2007, en que una hemorragia cerebral nos arrebató su presencia en este mundo, su vida giró, efectivamente, alrededor de la danza; y, por afinidad, de la música, la otra de sus grandes devociones. (No es pues extraño que yo le dedicase *El cine musical de Hollywood*, obra publicada en 1997, con estas palabras: «A mi hija Marta, que ha hecho de la danza y la música una de las razones principales de su vida.») Ignoro en qué medida el mundo de la danza correspondió a esa total y fervorosa entrega, pero sí sé –o creo saber– que gracias a la danza (y a la música), Marta logró ser feliz, inmensamente feliz; estado de ánimo que, por su magnitud, lo compensa todo.

119

Completados sus estudios de danza en el Instituto del Teatro de Barcelona, que alternó con cuatro cursos de solfeo y tres de piano en el Conservatorio Superior Municipal de Música –igualmente de Barcelona– y una estancia de seis meses en la John Cranko-Schule de Stuttgart, ingresó en el Ballet Clásico Nacional en 1979, como queda dicho. Dos años más tarde, en 1981, volvió a Alemania, ya como bailarina profesional, para incorporarse al Staatstheater Kassel, que dirigía entonces Ronald Ashton. Fue allí, precisamente, donde bailó por primera vez *Iba y venía sin irme*, una deliciosa coreografía que había creado para ella José Láinez –con música de Heitor Villa-Lobos–, dada a conocer en el mes de junio de 1981 en Estella (Navarra) e incluida poco después, en julio del mismo año, en un festival internacional de danza celebrado en la Costa Brava, en el que participaron solistas de varios teatros de ópera de Europa (París, Munich, Roma), además del London City Ballet. Incorporada al Staatstheater Kassel, Marta bailó esta coreografía de Láinez en dos ocasiones: en octubre de 1981 –con motivo del 10 Ball der Ballett Freunde (Décima gala de los Amigos del Ballet)– y en diciembre, también de 1981, en Ein Abend mit Tänzén aus dem Staatstheater Kassel (Una velada con los bailarines del Teatro del Estado de Kassel).

Finalizada su estancia en esa ciudad alemana en 1983, ingresó ese mismo año en el Scapino Ballet de Amsterdam, donde trabajó a las órdenes de Armando Navarro y, más adelante, de Nils Christe, bailando coreografías de Hans van Manen, Rudi van Danzig, Mischa van Hoeg y el propio Christe, entre otros. También allí, en un workshop del Scapino Ballet –el 5 de mayo de 1985–, interpretó de nuevo *Iba y venía sin irme*, que presentó entonces, en catalán, con estas palabras «El sentiment de la dansa és a l'aire, i canta a la lluna, la lluna plena que transmet el seu caliu i pren del cos el seu alè».

120

Esta etapa holandesa –muy provechosa para Marta– se cerró el año en que regresó a España para participar activamente, como bailarina solista, en la creación del llamado Ballet de Barcelona, cuya dirección se confió a Joan Sánchez. Con todo, a pesar de su ambición –y del éxito conseguido con sus primeras sesiones–, el proyecto acabó fracasando, aunque no por cuestiones de orden artístico sino financiero. Fue entonces, tras colaborar una breve temporada con el grupo Dart de Guillermina Coll y Hans Wrona, cuando se marchó a Suiza para formar parte de la compañía de danza del Opernhaus Zürich, dirigida por Uwe Scholz y, luego, por Bernd Roger Bienert, en la que permaneció desde 1988 hasta 1994; con la excepción de un pequeño paréntesis (1991-1992), que aprovechó para trabajar en el Contemporary Dance Zürich de la inglesa Paula Lansley, período relativamente corto pero muy gratificante para Marta, por la vigorosa y creativa personalidad de Lansley y porque pudo compaginar su actividad como bailarina con las de repetidora y maestra de baile. (En el Opernhaus Zürich tuvo ocasión de bailar coreografías de autores de la categoría de Jorma Uotinen, Amanda Miller o Uwe Scholz, sin olvidar al legendario Vaslav Nijinski.)

A partir del instante en que dejó la compañía del Opernhaus Zürich (1994), aunque sin abandonar su residencia en Suiza, comenzó a trabajar en calidad de *free-lance*. Así colaboró, por ejemplo, con la academia Arena 225, de Zúrich (1993-1997), como maestra de baile; la Tanz Hof Akademie, de Winterthur (1995-1997), igualmente como *ballet teacher*; o el mismo Opernhaus Zürich, participando en este caso en la producción de una serie de ballets: *La consagración de la primavera*, *Serendipity*, *Skating ring*, etc.

Entre 1994, último año de su contrato con el Opernhaus Zürich, y 1997, momento en el que regresó a Barcelona para incorporarse al departamento de danza clásica del Instituto del Teatro –del que fue nombrada titular en abril de 2001–, Marta asumió diversos compromisos como profesora invitada. En el ejercicio de esta función cabe recordar sus relaciones temporales con Lanónima Imperial, de Barcelona; Michèle Anne De Mey, de Bruselas; Looping Dance Company, de Zúrich; y Rami Levi Dance Company, de Barcelona. Más adelante, este listado se ampliaría con la labor desarrollada en teatros, compañías y grupos como los de Orma Dance Promotion, de Zúrich; IT Dansa, de Barcelona; Ballet Gulbenkian, de Lisboa –con el que trabajó a menudo–; Stadt Theater Bern, de Berna; Theater Augsburg, de Augsburg; Volksbühne

Berlin –compañía que, dirigida por Hans Kresnik, la contrató en varias ocasiones–; Badisches Staatstheater de Karlsruhe; Landes Theater, de Linz (Austria); ABC Dance Company, de St. Pölten (Austria); Wiecki Teatr, de Lodz (Polonia); Národní Divadlo, el Ballet del Teatro Nacional de Praga (República Checa), etc.

Como puede verse, la actividad desplegada por Marta a lo largo de su vida profesional fue de una enorme intensidad. Aun así, siempre tuvo tiempo para perseverar en el estudio, en la ampliación de saberes. Prueba de ello son los diversos cursos pedagógicos y *workshops* en que participó; entre otros, los de David Howard (Zúrich, 1991-1997), Su-sanne Linke (Viena, 1993), Jacob's Pillow (Estados Unidos, 1994), Nils Christe (Zurich, 1997), Karemia Moreno (Barcelona, 1998), estudios superiores de danza en IT Dansa (Barcelona, 2001-2004), etc.

En este capítulo de cursos y cursillos, cabe añadir que Marta participó también, como profesora, en las Jornadas Internacionales de Danza de Las Palmas (1991), en el Estágio Internacional de Dança de Lisboa (1992), en el Curso de Dança de Natal de Oporto (1992) y en unas sesiones organizadas por el Centre Régional d'Art Chorégraphique de Grasse (Francia) en 1999.

121

En lo que atañe a coreografías propias, son muchos los títulos firmados por Marta. En este campo, su aportación a los talleres del Instituto del Teatro –desde *Molt soroll per no res* (1994) y *Què en fem del barret?* (1995) hasta *Buscant la paraula* (2007)– se compone de una treintena de títulos; por lo general de una belleza, musicalidad y dinámica realmente cautivadoras. Entre otras coreografías, pueden destacarse: *Remidosi* (música de Shostakóvich), que representó al Instituto del Teatro en el Conservatorio de París; *Quan el secret deixa de ser-ho*, montada sobre música de Britten –y seleccionada como finalista del Premio Ricard Moragas de 1996–; *Impressions sobre Verklärte Nacht*, inspirado homenaje a Arnold Schönberg presentado el 2002 en el Wiecki Teatr de Lodz (Polonia), o la ya mencionada de *Buscant la paraula* –con música de Górecki–, donde la sensibilidad y elegancia habituales en Marta se revistieron esta vez con una emoción adicional y tristísima, al coincidir su presentación en la sala Ovidi Montllor del Instituto del Teatro con el derrame cerebral que segó su vida.

A la treintena de coreografías destinadas a los talleres del Instituto cabe sumar las presentadas en diversos escenarios europeos, como fue el caso de: *Viel Lärm um nicht*, Eurotanz Scene (Leipzig, 1995); *Huapango*, Ballet Gala Schule Oper Leipzig (1996); *Un día más*, trabajo realizado en colaboración con José Láinez y estrenado en el Teatro Gayarre (Pamplona, 1996); *Auf plim plim tacatá*, Orma Dance Promotion (Zúrich, 1998); *Suite de Parlavà*, Teatre Clavé (Tordera, 1999); *El espacio entre*, Theater Augsburg (Augsburgo, 2000); y *The Hat is the Head*, Orma Dance Promotion (Zúrich, 2001).

El recorrido profesional de Marta como bailarina, coreógrafa y maestra –presentado aquí, aunque no lo parezca, de modo sucinto– fue realmente notable, tanto por su prolongación en el tiempo –el tiempo concedido por eso que llamamos destino– como por la categoría y proyección de la labor desarrollada a lo largo de la travesía. Gracias a una sólida formación cultural y artística, a una capacidad exquisita para el descubrimiento y delectación de todo signo de belleza, a una inteligencia abierta a los cuatro vientos del saber y al respaldo de su condición de políglota –se expresaba correctamente en francés, inglés, alemán e italiano, aparte del castellano y el catalán, obviamente–, Marta pudo transitar por el mundo no sólo con el goce íntimo que aporta la satisfacción de la obra bien hecha –y así reconocida–, sino ampliar progresivamente el espléndido círculo de sus grandes y fieles amigos; un privilegio reservado a quienes saben ser, aparte de humildes, generosos y apasionados en su entrega a los demás.

122 Esa entrega, unida a su criterio artístico, a su búsqueda constante en los diferentes ámbitos de la danza –incluido el de la pedagogía–, a su permanente inquietud por el descubrimiento de nuevos horizontes y, en definitiva, a su largo y denso recorrido profesional, hizo que Guillermina Coll, por ejemplo, escribiera acerca de ella: «La clara inteligencia y exquisita sensibilidad de Marta han dejado una huella profunda y entrañable en quienes la conocimos y trabajamos con ella. Aun habiendo perdido su presencia, nos ha legado un poso de tal calidad que debe perdurar y crecer a través de las diferentes generaciones».

Con este libro, fruto de las infinitas experiencias vividas por Marta en su querido mundo de la danza –como bailarina, coreógrafa y profesora–, ven la luz pública varios de los textos que escribió en diferentes ocasiones (y lugares) sobre las materias que estudió y trabajó a lo largo de los años, con la dedicación, el rigor y la autoridad que la caracterizaron.

El título de la obra creo que es el más indicado, pues anuncia con meridiana claridad el contenido de sus páginas: «aportaciones a una metodología de la danza». No se trata, en consecuencia, de una metodología propiamente dicha –dado que la estructura del libro no es la propia de un trabajo académico de esa naturaleza–, sino del borrador de unas «aportaciones» a la metodología que Marta habría podido confeccionar si ese destino al que antes he aludido le hubiese concedido el tiempo necesario para poder hacerlo.

Con todo, creo sinceramente que el valor de estas «aportaciones» es notable por partida doble: por lo que son y reflejan –a tenor de su dimensión pedagógica– y porque vienen a paliar en cierta medida –no por reducida menos plausible– el enorme déficit que presenta en nuestro país la bibliografía de la danza en lo que se refiere a autores autóctonos.

**Joan Munsó Cabús**

## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA **UN POSO DE CALIDAD QUE DEBE PERDURAR**

123

La desaparición de Marta, tan súbita como imprevisible, hizo que este trabajo –que tengo el privilegio de comentar– no posea, tanto a nivel de redacción como de estructura, los registros propios de un tratado formal de metodología de la danza; aunque no creo que hubiese sido éste –al menos inicialmente– el motivo por el cual se escribieron estos apuntes. De hecho, la procedencia de los trabajos pedagógicos que se recogen aquí es diversa, como son diferentes los objetivos y, también, los momentos en que fueron escritos. Por esa razón cabe entender, y tener en cuenta, que no hubo por parte de Marta –al menos en principio, repito– el propósito de convertir estas reflexiones en un libro. Es lógico, pues, que determinadas partes de la obra puedan dar la impresión de estar inacabadas o que algunas de las cuestiones técnicas consideradas importantes o delicadas puedan haber quedado aquí excluidas.

Por ello, no debe extrañar al lector que, después de las «Clases de clásico para alumnos de danza contemporánea», por ejemplo, aparezca el capítulo titulado «Algo más sobre el tema de las clases», donde, si bien podemos hallar conceptos repetidos, también se incluyen elementos nuevos, aspectos ampliados o vistos desde otra perspectiva y que, finalmente, contribuyen a enriquecer el contenido global.

Por otra parte, el orden –en buena parte de los materiales que integran la obra– nos ha venido dado por la misma Marta, ya que en su mayoría esos materiales formaban parte de una memoria que, supuestamente, ella preparó para ser presentada en una oposición.

Así pues, la idea de conservar este orden y de incluir los documentos textualmente, se ha establecido a partir del respeto a la autora. Excepcionalmente, uno de ellos –el que aparece al comienzo de los textos pedagógicos: «Conceptos básicos en la pedagogía de la danza»–, aun habiéndose hallado posteriormente al resto, se ha creído oportuno que figurara como capítulo 1, puesto que constituye una definición explícita de la

filosofía de Marta en el campo de la enseñanza. Son apuntes en los que, aparte del contenido del libro, se refleja claramente su particular manera de ver, sentir y transmitir la danza.

Al hablar de contenido, cabe mencionar también el capítulo cuarto –el del «Proyecto y desarrollo de una escuela elemental de danza»–, por tratarse del documento que queda más alejado del contexto general de la obra, pues todas las descripciones técnicas, análisis y reflexiones que se hacen en ella se orientan hacia los niveles avanzados y profesionales, con la excepción de este punto –el cuarto–; porque es evidente que la labor pedagógica y coreográfica de Marta giró, en efecto, alrededor de los alumnos que finalizan los estudios en el conservatorio y los profesionales.

124 Es precisamente aquí, con el ejemplo de ese proyecto para una escuela elemental, donde puede apreciarse mejor la dimensión de Marta. Recuerdo que su aproximación a la escuela municipal de Tordera se produjo de manera casual e imprevista; ya que ella nunca se había planteado ocuparse de la formación de niños y niñas, y menos en un lugar donde no todo el mundo tenía clara la idea de una profesionalización de la enseñanza. Por lo tanto, el hecho de aceptar el encargo de dirigir una escuela de esas características la llevó a hacer un verdadero esfuerzo de adaptación, tanto a las edades de los alumnos como, sobre todo, a las expectativas puestas en la práctica de la danza, dado que las de esos alumnos, en una amplia mayoría, eran simplemente lúdicas.

En semejante coyuntura, Marta pudo haber optado por una solución sencilla: limitarse a elevar el nivel cualitativo de las clases de técnica y llevar su organización. Pero esto no iba con ella. Así que, una vez asumida la situación, acabó poniendo en marcha un proyecto educador integral; un proyecto en el que supo hallar el modo de relacionar la danza con las otras disciplinas que se impartían en la misma escuela, estableciendo el correspondiente puente de comunicación y creando una sensibilidad para las artes, en general, y una motivación para los pequeños alumnos, con toda suerte de actividades conjuntas. También logró involucrar a los padres, propiciando encuentros para dar a conocer y valorar la danza. A pesar de las limitaciones (horarias, de espacios y niveles, etc.), introdujo igualmente la posibilidad de preparar técnicamente a los niños y niñas (que lo deseasen) para poder acceder a un centro oficial y continuar allí la carrera profesional.

En resumen, con este proyecto de Tordera –verdaderamente innovador– Marta no sólo logró introducir el conocimiento de la danza en el ámbito de los niños, jóvenes y familiares, sino incrementar el interés por poder gozar de ella plenamente –tanto a nivel de práctica como de espectáculo–, creando un verdadero contexto cultural y social en torno a esa actividad; actividad que acabó convirtiéndose en una manifestación artística y popular muy apreciada por la gente de la población.

Aparte del proyecto y desarrollo de esa escuela de Tordera –y en lo que concierne a conceptos y estrategias–, como profesional de la danza que soy, creo que lo más importante de este libro es su enfoque, vivo, activo, de innovación y búsqueda, que comunica permanentemente el mensaje artístico; aunque, con frecuencia, se hable en él desde una posición meramente técnica.

Marta sabe transmitir los códigos técnicos más puros y fidedignos de la danza clásica, a los cuales, sin embargo, incorpora su saber propioceptivo y biomecánico, producto de la inquietud, la formación constante y la búsqueda personal que la caracterizaban. También es muy importante el enfoque utilizado al abordar las diferentes habilidades, como el ritmo, las dinámicas y otros aspectos de la técnica, que ella trabajaba con un apoyo musical especialmente cuidado.

Una de sus estrategias más loables se localiza en el terreno de la investigación, con el objeto de ayudar al alumno a encontrar una vía «real» y no sólo «formal» –según sus propias palabras– para entender y asimilar todo cuanto incluye una acción coordinada; como, por ejemplo, el estudio en profundidad del movimiento sinérgico, o cómo actúa el impulso en el giro o en el salto, afectando y/o incidiendo directamente en la «forma».

125

Con todo, lo más importante y fundamental era su trabajo, realizado siempre de modo que obligaba a sumergirse activamente en él para poder seguirlo. Cabe destacar la globalidad de su propuesta de clase, en la que predominaba tanto el aspecto físico como el conceptual y artístico. Constituía una forma de trabajar muy rica, con dinámicas, sensibilidad y mil y una sutilezas, localizadas en el rincón más íntimo y emotivo de la persona para ser proyectadas por los alumnos a través del movimiento y en el contexto adecuado. Así vienen a manifestarlo, a modo de ejemplo, estas frases extraídas de los textos de Marta:

«Mediante la creación de imágenes, el bailarín llega antes a percibir la sensación, la idea del movimiento...»

«La sensación global es la que debe perseguirse».

Cuando habla del giro dice:

«El eje, en el giro, es algo diferente del eje en equilibrio cuando no se gira».

«Es primordial que el impulso no cese, que no muera».

Acerca de los desplazamientos y el espacio, señala:

«La proyección del movimiento sin desplazamiento tiene que ver con la movilidad interna de una posición aparentemente estática».

Y sobre la interpretación, afirma:

«En la interpretación de una coreografía, lo que debe prevalecer por encima de todo es la autenticidad del movimiento».

A manera de epílogo, me atrevo a asegurar que todo pedagogo de danza clásica hallará en estos contenidos (o «aportaciones», según se dice en el título del libro) un vivo y abundante material –en cuanto a búsqueda, innovación y reflexión–, del que no sólo puede extraer conclusiones, sino que también –como fuente de consulta que viene a ser– puede ayudarle, incluso, en el desarrollo de una hipotética «metodología formal».

**Guillermina Coll**

126

Profesora en el Conservatorio Superior de Danza del Instituto del Teatro  
y repetidora de IT Dansa



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### 1. CONCEPTOS BÁSICOS EN LA PEDAGOGÍA DE LA DANZA

#### Teorías y fundamentos del movimiento en la danza clásica

127

Si observamos hoy la danza con un mínimo de atención –la danza en general y la clásica en particular–, apreciamos en la forma de moverse de los bailarines muchas más cosas de las que suelen explicarse en la mayoría de libros dedicados a la aplicación metodológica de la técnica de esta última –la danza clásica. La diferencia mecánica entre la concepción tradicional de un paso y su ejecución real (la de ahora) puede ser tan grande como la que existe entre el día y la noche. Esto es así, afortunadamente, porque cada vez son mejores y más asequibles los estudios sobre el movimiento y su relación con el cuerpo y la mente, así como sobre el análisis del funcionamiento del cuerpo ante las técnicas de ese movimiento; todo lo cual repercute favorablemente, como es natural, en la evolución de la danza, en la prevención de accidentes, en el acercamiento a un correcto aprendizaje de la danza y, por supuesto, en la imagen del bailarín cuando baila.

En esta línea de conceptos y materias, ya en el siglo XIX se acuñó una frase harto clarividente: «La estimulación de la mente a través de imágenes puede alterar la psicología y el comportamiento neuromuscular del cuerpo». Y es así porque el ente complejo que es el ser humano sostiene una estrecha relación entre su cuerpo y su pensamiento. Mabel Todd, Barbara Clark, Lulu Sweigard, Irene Dowd, André Bernard o Joan Skinner son nombres relevantes en el desarrollo y aplicación de estas ideas, realmente importantes para los bailarines de hoy.

Eric Franklin, por ejemplo –en su libro *Dance Imagery for Technique and Performance*–, descubre nuevos métodos para entender aspectos básicos del funcionamiento del cuerpo en relación con el movimiento; elementos que pasaron por alto en el aprendizaje del bailarín y que éste, años después de haber iniciado su carrera, se ve obligado a considerar, dada la trascendencia de las nuevas teorías.

En la aplicación de la técnica clásica existen componentes que, pese a ser esenciales, parecen quedarse al margen de su conocimiento, debido al excesivo énfasis puesto en la *forma* (peso, tensión, relajación). Si se tienen en cuenta los razonamientos de Franklin –y los beneficios que puede reportar su aplicación–, es muy probable que esos componentes –realmente importantes en lo que afecta al movimiento en general– sean menos ignorados, porque a la idea (equivocada) que persiste acerca de la tensión muscular, pongamos por caso, Franklin opone la teoría de que los músculos excesivamente tensos anulan la sensación de peso, dado que los músculos agarrotados son insensibles.

A través de la imaginería pueden descubrirse nuevos métodos para resolver problemas originados no sólo en el campo del movimiento –y de la técnica utilizada habitualmente–, sino que también pueden evitarse las típicas (y tópicas) frases empleadas en las enmiendas de acciones incorrectas; frases que, si bien pueden referirse a errores evidentes, no ofrecen, en sí, ninguna solución.

### **Aprendemos a bailar bailando**

No cabe duda de que la mejor manera de aprender a bailar es bailando. No hay substitutivo para la experiencia de mover un instrumento como el cuerpo en el espacio y, con él, su mente y su alma en armonía. Si se parte de la base de que el bailarín es un ser humano –acerca de lo cual no cabe admitir la menor duda–, es imposible separar estos elementos, porque es esa globalidad la que determina su identidad física y anímica.

En el ámbito de la danza clásica, el primer fallo o incoherencia que se aprecia respecto a esa globalidad es la existencia de la barra; porque, si aspiramos a mantener la sensación *total* del individuo –que es lo que procede–, resulta chocante que, ya de entrada, le coloquemos en una situación que le induce a sentir su cuerpo *a trozos*. Esto, lógicamente, va en detrimento de la sensación *global* que debe perseguirse. No voy a cuestionar el trabajo en la barra, por supuesto, pero sí quiero destacar la importancia de los recursos e imágenes (formas de ejercicio en suma) que pueden y deben utilizarse para no incurrir en la contradicción que supone apostar por la globalidad del cuerpo –y de la mente y su alma en armonía– y propiciar, al mismo tiempo, la amputación (sensorial) de la parte corporal situada junto a la barra.

Los profesores de danza, fieles a la normativa de determinadas tradiciones del ballet, así como las explicaciones conflictivas a las que los alumnos se ven expuestos –«más en dehors», «menos en dehors», «forzar más», «forzar menos»–, han colocado la danza, y también a sus alumnos y bailarines, en una situación difícil. No cabe duda de que el *training* de los bailarines puede crear (y, por lo tanto, admitir) muchas controversias en lo que respecta a forma, dinámica, ritmo, motivación, fluidez, fraseo, etc. (Cuando

un bailarín se mueve todo esto entra en juego.) También cabe aceptar que, dada la complejidad del caso, existan criterios diversos al respecto; opiniones de diferentes maestros basadas en sus propias experiencias como bailarines. Esto, hasta cierto punto, es lógico porque no parece que pueda ser de otra manera. Pero hay otro tipo de cuestiones, directamente relacionadas con los principios fundamentales de la mecánica del cuerpo, y, siendo como son realidades científicas, no deberían presentarse como elementos sujetos a opiniones diversas.

En la actualidad, la técnica de la danza clásica, usada correctamente, se ajusta a las leyes naturales que rigen el movimiento humano y las mecánicas del cuerpo. (Como explica Valerie Grieg en su libro *Inside ballet technique*, la intención no es otra que la de explorar las leyes naturales del movimiento y orientarlas hacia el trabajo ordinario de cada día, con el objeto de alcanzar unos niveles óptimos en materia de fuerza, flexibilidad, movilidad y control.)

129

Para el bailarín, una técnica suficiente y eficaz constituye el mejor elemento para entender cómo funciona el cuerpo.

### **Músculos y sistema nervioso**

El deseo de hacer (algo) provoca la respuesta del movimiento. Así lo describe Mabel E. Todd en *The thinking body*. Lo que ocurre, en la danza, es que ese movimiento se produce a raíz de las palabras y, sobre todo, de la imagen que se recibe del maestro o coreógrafo, imagen que, al apropiarnos de ella, nos facilita el paso a la acción; es decir, nos impulsa a reproducirla mediante nuestro cuerpo. Los resultados que se obtengan serán mejores o peores según nuestra experiencia y capacidad interpretativa. El éxito o fracaso también dependerán de que los sistemas nerviosos y musculares funcionen correctamente o no.

Si se considera que el sistema nervioso es la base indispensable para todo lo creativo y emocional –también para el compromiso y determinación de carácter intelectual–, sorprende que a ese sistema nervioso se le conceda la poca atención que, por lo general, se le otorga.

Existen bailarines que apuestan preferentemente por la contracción muscular en la realización de los movimientos, método en el que se producen ciertas interferencias entre las conexiones normales de los músculos con los nervios y los huesos. Un sistema más efectivo es el conocimiento de determinadas mecánicas y la producción de imágenes que estimulen el sistema nervioso central; lo que permitirá establecer la coordinación correcta que necesitan los músculos para ejecutar un movimiento.

Esta práctica, la de la visualización de imágenes, se ha ido desarrollando poco a poco hasta convertirse en una técnica que, científicamente, da resultados, no sólo previsibles (por lógicos), sino excelentes. Todo empezó con Mabel E. Todd –quién, por cierto, combina ciencia y poesía en sus libros *The thinking body* y *The hidden you*. Fue precisamente una de sus discípulas, Lulu Sweigard, la encargada de desarrollar el movimiento imaginado, método de enseñanza conocido con el nombre de ideokinesis. (Su libro *Human movement potential* es de una gran utilidad para los bailarines.) ¿Quién no ha imaginado realizar muchas *pirouettes* alrededor de un eje perfecto, o acometer la impulsión de un salto que se suspende en el aire, como si la gravedad no existiera? El poder del sistema nervioso es incuestionable. De ahí los magníficos resultados que pueden obtenerse mediante los estímulos especiales de las imágenes inventadas que el bailarín le envía. Visualizar una dificultad técnica o cómo interviene cada parte del cuerpo en una acción determinada, ayuda mucho a resolver los problemas. Si un movimiento se visualiza previamente a través de una imagen mental y luego se ejecuta, el resultado final puede llegar a ser sorprendente.

Los músculos, en estado de reposo, tienen que estar siempre alerta, preparados para toda suerte de acción. Si es así –y están bien tonificados–, no sólo responderán instantáneamente al estímulo del sistema nervioso, sino que desempeñarán igualmente un papel importante en el mantenimiento de cualquier posición sin apenas esfuerzo. Si bien es cierto que uno no puede ejercer, conscientemente, ningún control sobre el tono muscular –ya que su reflejo proviene del sistema nervioso central–, también es verdad que una salud precaria, la fatiga o la depresión crónica causan el deterioro de la tónica muscular. Y esto se nota al bailar.

### **El eje y el equilibrio**

Resulta difícil, en danza, hallar momentos en que la columna vertebral no juegue un rol preponderante. (Lo dijo muy bien Agrippina Vaganova: *The stem of aplomb is the spine*.) Nadie negará que sentir, notar en el cuerpo las sensaciones musculares, constituye la esencia de la técnica de la danza, pero estas sensaciones, aisladas, no son suficientes para darnos la historia completa del suceso; como no lo son ciertas imágenes místicas, que, si bien pueden propiciar una cierta inspiración, tampoco facilitan la información necesaria. Esto es así porque cada parte de la columna vertebral tiene una capacidad de movimiento específica. En consecuencia, los bailarines que conozcan esas particularidades pueden obtener mayores resultados, y sin peligros de lesión, porque saben cómo ganar flexibilidad y ejercer un mejor control.

A raíz de todo lo anterior, resulta oportuno hablar, por ejemplo, del *Pull up*, tan común, tan utilizado y, a menudo, tan mal comprendido. *Pull up* suena a algo que tiene

que ir hacia arriba –lo cual no está mal visto. Pero lo que cabe entender exactamente por *Pull up* es un alargamiento de la columna vertebral, desde el cóccix –el pequeño hueso unido al sacro– hasta el atlas –la primera vértebra cervical. Si la acción se realiza adecuadamente, los cuádriceps y los abdominales se ven involucrados de forma automática, la pelvis se mantiene en una correcta posición vertical y no hay que apretar el culo –más bien al contrario, puesto que las nalgas están bien altas, por encima de las piernas. De esta manera, se establecen dos direcciones muy claras. Por un lado, la cabeza se eleva hasta lo infinito y, por otro, el cóccix –que pesa como el ancla de un barco– va hacia el suelo en una dirección igualmente infinita (porque la zona lumbar se alarga hacia abajo). Así, el bailarín se puede sentir suspendido en el aire y listo para la acción, en equilibrio (aunque también, eso sí, al borde del desequilibrio, consecuencia inherente a todo movimiento).

Con todo, el *Pull up* quizá no es el término más adecuado para utilizar en este caso; menos aún si se tiene en cuenta que suele emplearse como corrección general –y solución– de cualquier problema originado por una ejecución técnica deficiente. La bailarina Cynthia Gregory ha señalado que el equilibrio debe asentarse firmemente en el suelo, como empujándolo con los pies (*Pushing the floor*). Y así debe ser, porque desde la dirección *hacia abajo*, uno puede ir *hacia arriba* con suma naturalidad. De lo contrario, lo único que se consigue es crear tensiones inútiles y contraproducentes. La precisión hecha por Cynthia Gregory adquiere también singular importancia en la elaboración de las sensaciones obtenidas a partir de la imaginación, la visualización del movimiento.

131

Las tensiones inútiles y la información inadecuada –«Espalda plana, baja los hombros, sube el pecho», etc.– contribuyen a que el bailarín acabe sin poder moverse, porque la sensación del cuerpo queda inhibida y, con ella, la del peso; con lo cual resulta muy difícil que el movimiento tenga algo de orgánico. Estamos hablando de colocación; esto es, de la relación que tiene cada parte del cuerpo con la contigua, en una posición y en movimiento. O, dicho de otra manera, cómo se sitúa cada parte del cuerpo de acuerdo con la estructura anatómica individual para poder realizar un movimiento con la máxima eficacia.

Al utilizar las frases típicas que suelen emplearse en las correcciones (en el ámbito de la danza clásica), deberíamos preguntarnos qué solución ofrecen –si es que ofrecen alguna– y qué queremos indicar exactamente con ellas. Cuando decimos «No te sientes en el *plié*», por ejemplo, ¿están funcionando los abdominales? El alumno, ¿entiende en qué consiste realmente el movimiento denominado *plié*? ¿Cómo interviene la gravedad y cuáles son las líneas y direcciones de la acción? «Usa el *plié*», suele decirse, pero no se explica que el *plié* es como la respiración del movimiento, puesto que con él jugamos a diferentes niveles. El *plié* siempre está comprometido en la acción, ya sea en un *adagio*, unos giros o unos saltos rápidos. Es la potencia y el rebote, sea rápido y enérgico o lento y profundo. En cualquier

caso, siempre está ligado al movimiento que lo precede y al que sigue. Nunca es un paso que se ejecute como tal. Cuando no se emplea es porque sólo se adopta su forma.

Ante frases típicas empleadas en materia de correcciones, como «No uses los cuádriceps», «Usa la pierna por el interior» o «¿Cómo están los abductores?», uno se pregunta: ¿no resulta más claro hablar de la línea de energía que tiene la pierna, o cómo el pie se lleva la pierna para hacer cualquier movimiento? Haciéndolo así, no es necesario hablar de estirar o no estirar la rodilla, pongamos por caso.

El saco de estas frases –habituales, como queda dicho, en las clases de danza– es realmente considerable. A las mencionadas, pueden añadirse, por ejemplo, las de: «Sube la barbilla», «No te sientes en la pierna de apoyo», «Baja los hombros, no subas la cadera, siente tus brazos en la espalda, usa los pies», etc. Es evidente que si los conceptos están claros, estas indicaciones pueden resultar más o menos útiles, pero son peligrosas. Y lo son porque contribuyen a trocear el cuerpo y, en consecuencia, a que nos olvidemos de su globalidad, del movimiento, de la relación del esqueleto con los músculos y el sistema nervioso que los conecta.

132

### **Relación del movimiento con la imagen**

Es indudable que, en danza, la *imagery* preconizada por Eric Franklin puede facilitar resultados más completos, más orgánicos y más humanos que los conseguidos tradicionalmente. El bailarín es una figura con volumen, relacionada con el espacio donde se mueve y que, además, excita la ilusión de lo perfecto. No es una figura plana, sin relieve, que crea y reproduce formas ajenas a su voluntad y personalidad. Los profesores de danza –en especial los de danza clásica– no deben pretender la enseñanza de unos movimientos ajustados a la mecánica de un paso determinado –es decir, la que se explica meticulosamente en los libros–, sino que han de analizar qué patrones de movimiento existen (y coexisten) en la esencia de ese paso, así como los elementos que integran las combinaciones de su forma última.

Por medio de la creación de imágenes, el bailarín llega a percibir antes la sensación, la idea de movimiento. Sobre esta base y un buen conocimiento de cómo funciona el cuerpo –especialmente de cómo puede funcionar cada cuerpo, de acuerdo con su estructura individual–, llegaremos a conseguir el movimiento eficaz, el que resulta verdadero y perfecto ante nuestros ojos; aunque no se ajuste del todo a la ortodoxia de las reglas mecánicas expuestas en los libros.

Todos los estudios sobre la conexión del cuerpo con la mente (anatomía, fisiología, biomecánica, ideokinesis, imaginería) han contribuido a la evolución del movimiento

y del verdadero sentido de ese movimiento; en definitiva, a la evolución de las técnicas de la danza. De ahí que el profesor David Howard haya dicho que la danza de ahora no es mejor ni peor que la de antes; es, sencillamente, diferente.

### **Algunas consideraciones globales**

- Sin una respiración y relajación adecuadas, es imposible la ejecución de movimientos correctos.
- Hay que concienciar profundamente a los alumnos acerca de la importancia de la resistencia física y psíquica.
- La finalidad última de todo movimiento es su globalidad, la suma de todos ellos.
- La situación de cada parte del cuerpo debe ser siempre la correcta. Sólo así se podrá obtener una máxima movilidad, de acuerdo con las reglas y cánones establecidos. (La colocación de la pelvis es uno de sus puntos más relevantes.)
- Debe saberse controlar qué cantidad de fuerza ha de emplearse en la ejecución de un movimiento; dónde, cómo y cuándo hay que aplicarla.
- En los saltos, hay que trabajar a fondo la sensación de elevación y el impulso desde el suelo.
- En la interpretación de una coreografía, lo que debe prevalecer por encima de todo es la autenticidad del movimiento.
- El alumno, a partir de una cierta edad, debe aprender a motivarse por sí solo, porque en la vida se depende de uno mismo. No siempre se trabaja en lo que gusta más. De ahí que deban buscarse recursos propios para que una interpretación (no deseada) resulte convincente. La fortaleza física desempeña un importante papel. En alumnos de edades menores será labor del profesor orientarles hacia esta motivación personal, estimulando su cultivo.

## Un gran legado

Avelina Argüelles

El viernes 8 de junio del 2007 tuve un deseo irreprímible de acudir a tomar la clase de clásico que impartía Marta a los alumnos de sexto curso de contemporáneo. Formaba parte de esa complicidad que se establece entre compañeros que comparten preguntas y pasión por el eterno aprendizaje.

La clase estaba completa, como siempre, con todos los alumnos oficiales y todos los «añadidos». Hice la clase agarrada al piano y, como de costumbre, fue una delicia disfrutar de los juegos que se establecían entre la música que interpretaba el pianista, los ritmos cantados por Marta –acompañándose de sonidos onomatopéyicos–, sus gestos expresivos al marcar los fraseos y el ambiente festivo que se respiraba al reír con sus observaciones, llenas de humor un tanto «inglés».

134

Al terminar la clase le di las gracias y, de forma espontánea, surgió la pregunta sobre su futuro inmediato. Marta era de las pocas profesoras que viajaba a menudo, invitada por compañías de países diversos. Me dijo algo que siempre recordaré, porque me pareció simbólico. Dijo: «Tal vez tenga que volver a empezar de cero. Pero está bien empezar de cero. Ya lo he hecho muchas veces en mi vida. No me importa». (No sabía que aquélla sería nuestra última conversación.)

En la página número 128 del libro *The eclectic body*, su autora, Wendell Beavers –una de las bailarinas fundadoras del Movement Research de Nueva York–, al hablar del lugar en que se encuentra la danza actualmente, dice algo así: «La técnica, básicamente, consiste en saber qué es lo que funciona, recordarlo y no tener que empezar de cero cada vez. Con todo, también existen técnicas referentes a cómo poderse reorganizar empezando desde cero, esenciales para averiguar qué es lo que funciona. Una manera de conseguir la maestría en esas técnicas –continúa diciendo Beavers– es asumir este cero, llevártelo contigo cuando emprendas tu camino, aunque no vayas a ninguna parte. El participar en ese tipo de viaje sin destino nos permite alcanzar lo que algunos denominarían virtuosismo de mente y cuerpo; la esencia, en definitiva, del buen danzar».

Por su parte, Louise Steinman, en *The knowing body*, cita la observación de Ionesco: «Instalarse en la *avant-garde* no supone ir más lejos, sino regresar a nuestras fuentes para rechazar el tradicionalismo, con el propósito de volver a hallar una tradición vivificadora enraizada en nuestra primera respiración, en la transformación de la infancia y del sueño, en el conocimiento de nuestros ancestros y de nuestros “yos” animales».



El capítulo primero de este libro («Conceptos básicos en la pedagogía de la danza») parte de un trabajo que Marta escribió en el 2003 sobre «Teorías y fundamentos del movimiento»; un tema sobre el que compartimos experiencias. Yo le hablé de libros y cursos de Eric Franklin, y de la aplicación de la ideokinesis a las técnicas de la danza contemporánea, y ella me descubrió *Inside ballet technique*, el libro de Valerie Grieg, y la aplicación de la ideokinesis a la pedagogía de la danza clásica. (Me confesó, además, que el libro de Grieg –que le presté durante unos días– siempre lo llevaba consigo cuando viajaba al extranjero para impartir sus clases en diversas compañías, ya que, para ella, venía a ser algo así como su libro de cabecera.)

Marta era, sin duda, una vanguardista en materia de pedagogía de la danza clásica. En el capítulo que precede a este comentario mío, citando a Grieg, apunta: «En la actualidad, la técnica de la danza clásica –empleada correctamente– se ajusta a las leyes naturales que rigen el movimiento humano y las mecánicas del cuerpo».

135

El subtítulo del libro de Valerie Grieg es muy significativo. Reza así, en gerundio: *Separating anatomical fact from fiction in the ballet class* (*Separando el hecho anatómico de la ficción en la clase de ballet*). Este titular es, como digo, especialmente significativo, por la «separación» que cabe establecer entre el hecho anatómico y la ficción, «esa ficción que ha destrozado anatomías y desanimado tantas vocaciones». (En una línea similar, Eric Franklin, discípulo de Irene Dowd, escribe en una de sus obras sobre ideokinesis y danza: «Dejemos de destrozar cuerpos diciendo que enseñamos estilos».)

Marta se especializó en hacer comprensible y asequible la danza clásica a legiones de alumnos mediante la aplicación del sentido común que otorga la exploración de las leyes naturales del movimiento. Desmitificó las dificultades y consiguió que esas legiones de alumnos perdieran los miedos y las reticencias, confiaran en su potencial de movimiento y lo desarrollaran. Un gran legado. Marta logró también que sus alumnos, al igual que hizo ella, perdieran el temor a emprender su propio camino y ganaran el valor suficiente para aceptar el cero en su maleta de viaje.

Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora del Body-Mind Centering, en una entrevista realizada en Parts durante un *workshop* del 2004 –y hablando del BMC–, dijo: «Al finalizar los estudios en nuestra escuela, todos los alumnos salen con un grado de diferenciación –entre ellos– mucho más contrastado del que tenían cuando entraron; al contrario de lo que sucede en otras muchas escuelas, donde lo que se busca –y obtiene– en el producto final es la similitud y la homogeneidad».

Con su metodología, Marta conseguía que cada alumno trabajase con su propia realidad, con sus diferencias individuales, para lograr de este modo una técnica personalizada y eficaz. Al respetar las características particulares de sus alumnos, ella lograba

grupos perfectamente cohesionados. Y esto sucedía así porque es necesario «diferenciar» para, luego, poder «integrar». Diferencia e integración son dos conceptos clave para obtener una buena técnica de danza.

En ese mismo capítulo donde reflexiona sobre los conceptos que considera básicos en la pedagogía de la danza, Marta escribe: «Cuando un bailarín se mueve, todo entra en juego: cuerpo, forma, dinámica, ritmo, motivación, fluidez, fraseo...». También comenta: «Los profesores –en especial los de danza clásica– no deben pretender la enseñanza de unos movimientos ajustados a la mecánica de un paso determinado, tal como se explica meticulosamente en los libros, sino que han de analizar qué patrones de movimientos coexisten en la esencia de ese paso, así como los elementos que integran las combinaciones de su forma última».

136 Dentro del contexto educativo de la danza en nuestro entorno, Marta fue una pionera en el impulso de cambios de conceptos y metodologías tradicionales; esos cambios que, por lo general –y como suele ocurrir en toda empresa–, deben sortear en su recorrido meandros de resistencias diversas.

En su enseñanza, Marta fue creativa. A su conocimiento científico del cuerpo y de la técnica añadía una musicalidad igualmente científica y muy personal. En ella no parecía existir conflicto alguno entre el ritmo interno y el ritmo externo. Todo parecía fluir de la misma fuente en que chapoteaban gozosamente la sapiencia madura y el placer jovial del juego.

Para finalizar, aparte de tener en cuenta qué y cómo enseñaba Marta –excelente y dúctil bailarina–, cabría recordar la observación de Torrance y Myers en su propuesta de un esquema de formación del profesorado: «En la enseñanza y aprendizaje creativos, lo que un profesor es tiene mucha más importancia que lo que hace».

Marta fue y es irrepetible.

#### **Avelina Argüelles Miranda**

Bailarina, coreógrafa y pedagoga de la danza. Profesora de danza contemporánea de la Escuela de Enseñanza Secundaria y Artística / Conservatorio Profesional de Danza del Instituto del Teatro, desde 1977. Cofundadora del grupo Heura (1978). Con su compañía, creada en 1980, obtuvo diversos premios de coreografía: en Colonia (1980), Barcelona (1983 y 1987) y Madrid (1987). Titular del Departamento de Danza Contemporánea del Instituto del Teatro (1984-1988) y directora del Departamento de Movimiento (1985-1988). Directora del Conservatorio Superior de Danza del Instituto del Teatro.

## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### **2. CLASES DE CLÁSICO PARA ALUMNOS DE DANZA CONTEMPORÁNEA**

#### **Objetivos**

137

En principio, los objetivos son los mismos que en el caso de los estudiantes de danza clásica, salvo que las características de los alumnos no son iguales. Por lo tanto, hay que adaptar los contenidos y propuestas generales de los cursos a los perfiles de los alumnos de danza contemporánea y analizar cuáles son las posibilidades de estos alumnos en el ámbito de la danza clásica, de cara a una futura carrera profesional en su especialidad: la danza contemporánea.

De entrada, puede que esto parezca no tener mucho sentido, pues un bailarín, hoy día, precisa tanto de una buena técnica de clásico como de contemporáneo. Pero sí lo tiene, por supuesto, dado que la danza clásica, como técnica, es distinta de la danza clásica como estilo de baile. Es decir, aunque inicialmente ambas cosas son importantes para unos y para otros, el contemporáneo de un bailarín clásico tendrá una dimensión diferente del contemporáneo de un bailarín simplemente contemporáneo, y viceversa. Más adelante, la vida profesional ya se encargará de decidir si esos bailarines serán más clásicos, más contemporáneos, más actores o más lo que sea. Yo conozco bailarines de formación más bien contemporánea que han terminado bailando en puntas, aunque también es cierto que lo más frecuente es lo contrario.

Actualmente, considero con muy poco futuro tanto al alumno que sólo quiere hacer clásico como al que le tiene alergia, porque sólo quiere hacer contemporáneo –durante su periodo de formación, se entiende. Es casi seguro que con mentalidades así, lo mismo en el primer supuesto que en el segundo, es muy difícil encarar un futuro profesional con ciertas posibilidades de éxito.

Dadas las características específicas de los alumnos de contemporáneo, teniendo en cuenta que no todos poseen cualidades idóneas para el cultivo de la danza clásica –y

que también es frecuente la diversidad de niveles en un mismo curso–, los objetivos que propongo son los siguientes:

*a)* Conseguir una utilización práctica de la técnica clásica, dentro de la especialidad de contemporáneo, entendida como una necesidad primordial, básica, en la formación de cualquier bailarín.

*b)* Trabajar esa técnica como tal y no como estilo de danza; es decir, asociarla y reconocerla como una sabiduría a alcanzar para el trabajo propio e individual, no con la idea preconcebida de que esa técnica sirve única y exclusivamente para «el bailarín de ballet clásico».

*c)* Lograr que el alumno se sienta bailar –al ciento por ciento– en una clase de clásico y no tener la sensación de estar haciendo «ejercicios inorgánicos» a través de los que no puede alcanzar «la perfección».

*d)* Potenciar las habilidades y posibles virtudes de cada alumno en el campo de la técnica clásica, y tratar de que ese alumno descubra y reconozca, sin complejos y con decisión, las áreas y los puntos que le ocasionan mayores dificultades.

*e)* Conseguir que los alumnos acepten como útil y necesaria esa técnica, aun siendo bailarines contemporáneos y no les guste, supuestamente, el clásico.

*f)* Hacer que el alumno afronte sin miedo una audición donde se pide una clase de clásico, convencido de que puede superar una situación de esta naturaleza y sabiendo cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

(Es cierto que cada vez resulta menos habitual encontrarse con alumnos de contemporáneo a quienes no guste el clásico, y a la inversa, pero el miedo a la clase de clásico de las audiciones de compañías de danza contemporánea sigue dándose. Con todo, digamos que en un noventa por ciento, o quizá más, son capaces de someterse a esta prueba con más o menos éxito.)

El programa –desde el punto de vista conceptual– puede ajustarse al correspondiente del nivel clásico. De todos modos, al margen de esta cuestión, lo que es más importante para mí es comprobar cómo manejan los alumnos sus conocimientos, la naturalidad, corrección y excelencia dancística que pueden ofrecer en la ejecución de la técnica clásica, contemplada como suma de diversos aspectos: musicalidad, dinámica, velocidad, calidad y proyección del movimiento (tanto del que se refiere al diálogo entre la tensión y la relajación como al que afecta a la respiración), empleo del espacio y capacidad de riesgo.

El alumno debe dominar y controlar a fondo todos estos factores para poder decidir lo que mejor le convenga llegada la hora de presentarse a una audición; porque es

precisamente esto lo que deberá hacer en ese instante. Debe saber si es el momento de arriesgar y hacer cuatro *pirouettes* o sólo dos; si tiene tiempo de moverse con mayor amplitud o si, dada la velocidad del ejercicio, es mejor desplazarse menos; qué tipo de opciones pueden tener un mayor realce en una combinación de pasos –a tenor de su importancia o dificultad–; o donde puede arriesgar más –porque domina la situación– o, en caso contrario, dónde es aconsejable ser más discreto. Todo esto es sabiduría, conocimiento de uno mismo; dominio, en suma, de una técnica que, conociéndola más o menos a fondo, debe aprenderse de acuerdo con las posibilidades y limitaciones de cada uno.

## **Procedimientos**

Cuando observamos a los alumnos del sexto y último curso de contemporáneo, solemos apreciar aptitudes idóneas para la interpretación de danza clásica de signo muy variado, aparte de conocimientos y niveles diversos –como es de suponer. De ahí que deba transmitirse confianza a los que saben menos y, a la vez, crear retos mayores para quienes poseen un mayor conocimiento y dominio de la técnica clásica.

139

Para un alumno con conocimiento suficiente de la asignatura que estudia, el nuevo material de pasos que se le enseña en los últimos cursos no es mucho, ni resulta tan importante como el trabajo que exige una combinación de esos pasos. A este nivel y en función de su especialidad, es más importante el cómo se ejecuta una frase de movimiento que un paso aislado. Lo fundamental es que el vocabulario que conocen aprendan a utilizarlo con trazas de inspiración profesional, con el objeto de que la ejecución de las combinaciones de pasos tengan un aspecto dancístico y no gimnástico; manteniendo, obviamente, la exigencia, el rigor y la dificultad que conlleva el dominio de una técnica a mayor nivel. (No debe olvidarse que, en una audición para una compañía de danza contemporánea, lo más frecuente es que los bailarines, de entrada, tengan que hacer una clase de clásico; razón por la cual el alumno no sólo debe asumir esto, sino perder el miedo y saber arriesgarse a encontrar soluciones al amparo de la técnica clásica.)

Las prioridades serán: colocación, proyección del movimiento y movilidad en el espacio, así como la corrección en la ejecución; donde, insisto, deberá prevalecer una calidad artística de bailarín y no de ejecutor de pasos de corte gimnástico. Cuando digo colocación, me refiero de modo especial a la situación óptima de cada fragmento del cuerpo para la ejecución de los movimientos desarrollados a tenor de lo establecido por la técnica clásica. Dado que existen cuerpos con determinadas habilidades y ciertas limitaciones, hay que optimizarlo. Con todo, aparte de revisar la colocación estática –a tener muy en cuenta–, a mí lo que me interesa particularmente es lo que sucede durante el movimiento de ese cuerpo.

La danza clásica es una cosa, y su técnica otra distinta. Una técnica rica es útil e importante, tanto a escala formativa como artística. Para el alumno de contemporáneo es determinante entender y sentir esto para sacar un buen partido de su trabajo y, a la vez, disfrutar con él.

140

Cuando empieza el curso, lo primero que debe hacerse es descubrir y aprender cómo son los alumnos, qué es lo que saben y lo que ignoran, cuáles son sus problemas y dificultades –en general e individualmente– y en qué consisten sus cualidades. Es a partir del reconocimiento y análisis de esta situación cuando debe elaborarse el plan a seguir; plan que, como es lógico, se establecerá en función de las características del grupo con que debe trabajarse. Reviste una específica importancia la progresiva atención que requiere el alumno para poder abordar y resolver satisfactoriamente las dificultades que presentan las distintas áreas de la clase. (Considero áreas de la clase, aparte del trabajo que se realiza en la barra y en el centro, el relacionado con los giros y los saltos. Otra área podría ser la del trabajo de puntas, pero ésta resulta menos prioritaria en un curso avanzado; aunque algo se haga en este sentido, dependiendo de los alumnos.) Con todo esto no quiero decir que el centro se limite a un ejercicio de *adagio*, a otro de giros y a un tercero de saltos, pero el bailarín –en este caso el alumno– debe saber que en una audición se observará minuciosamente cómo se desenvuelve en esas tres áreas. (En una audición se valora especialmente el físico del bailarín, su personalidad, cómo se mueve, cómo gira, cómo salta, qué elevación de piernas consigue, y no cómo hace, por ejemplo, un *battement tendu*; aunque de cómo lo haga puedan depender muchas cosas.)

Cualquier clase, al principio o al final de curso, tiene trabajo en estas áreas, pero a lo largo del año una u otra adquieren una importancia determinada, debido a la necesidad de trabajar en ella con una mayor dedicación; circunstancia que irá repitiéndose hasta que cada área haya tenido su «momento de protagonismo» y se haya profundizado debidamente en todas ellas.

En el *adagio*, más que la elevación de la pierna –con una buena colocación del alumno–, me interesa la calidad del movimiento, cómo se enlaza un paso con otro, cómo se trabaja la musicalidad de la combinación del *adagio*, más rápido o más lento, pero siempre con calidad de *adagio*. (El alumno debe saber diferenciar que los mismos pasos, puestos en un contexto o en otro, necesitan ser ejecutados de una manera u otra. Un pequeño *assemblé* en un *adagio* no es igual que un pequeño *assemblé* en un *allegro*. Aunque mecánicamente lo sean, dinámicamente no lo son.)

Los giros, el misterio de los giros, es un tema complejo y extenso: dinámica del giro, en *adagio*, en *allegro*, giros pequeños y grandes (*pirouettes*, *grands tours*), combinaciones de ambos, diagonales, *manèges*... Si su preparación es buena, el giro acostumbra a salir

bien en un noventa por ciento de ocasiones. Al hablar de preparación no me refiero sólo a la posición inicial sino al impulso que se produce a partir de esa posición y al respectivo cambio de peso que exige, la mayoría de veces, el paso de la preparación al giro. Es evidente que la colocación, durante el giro, es importante –una mala colocación de la posición en que se gira no permite un buen giro–, pero el defecto de una mala preparación o impulsión resultan todavía más negativas. (El *plié* de preparación juega un papel esencial.) Otro punto conflictivo del giro es la conexión de los brazos con la espalda para continuar el impulso inicial. La utilización de la inercia en combinaciones de giros seguidos es otro tema a considerar detenidamente. La fuerza de la espalda es también un factor determinante. (Habitualmente, la gente de contemporáneo tiene las espaldas fuertes.) Por lo general, tanto en grandes *tours* como en pequeños giros, dejo poco tiempo para la preparación: el natural que viene marcado por el paso anterior. Si es un salto –por ejemplo, un *échappé*– ese tiempo será más breve que si se trata de un *tombé pas de burrée* dentro de un *adagio*. Sobre el giro se puede hablar mucho porque –aparte de su complejidad– se trata de una cuestión muy relacionada con la naturaleza del individuo. Hay quien gira y quien no gira. Girar es, de hecho, una sensación personal. ¡Qué diferente es la percepción del equilibrio de una misma posición en estático o girando!

Los saltos carecen del misterio de los giros, pero coordinar eficazmente su ejecución no es fácil de conseguir. Por una parte, la recepción y la impulsión son dos puntos importantes; dos puntos en los que interviene como protagonista nuestro gran amigo el *plié*. (El *plié* sirve y se usa para todo.) Por otro lado, la coordinación de los brazos y su conexión con la espalda –para el impulso del salto– constituyen dos factores que deben trabajarse muy a fondo; más en lo que afecta a la recepción que a la impulsión –y con una mayor problemática de coordinación efectiva en el gran salto que en el pequeño. Hay gente que, de forma natural, salta más que otra; pero si esto no está bien coordinado sirve de poco. Al hablar de coordinación, me refiero a que todas las acciones que intervienen en un salto, sea grande o pequeño, deben estar realmente a favor de la acción, no sólo de manera decorativa. Todo el cuerpo está involucrado de una determinada forma en las acciones rápidas que hacen posible el salto. Esto debe hacerse sentir; de lo contrario, no es efectivo.

## Resultados

Sobre los resultados, a final de curso, una cosa es lo que yo veo y otra –que también me interesa mucho– lo que piensa el alumno; es decir, cómo ve el trabajo realizado y en qué punto de madurez se encuentra para seguir trabajando en danza más allá de los límites de la escuela. En lo que a mi concierne, observo que, por lo general, los alumnos de sexto de contemporáneo son capaces de tomar clase con alumnos de sexto curso de

clásico sin sentirse incómodos o con complejos de inferioridad. Y esto es así porque han trabajado eficazmente. Siempre hay alguno a quien hacer esto o lo otro le supone un reto que prefiere evitar, pero a la mayoría le gusta el desafío. Compruebo que han avanzado mucho técnicamente, giran mejor, saltan mejor... De todos modos, este progreso –manifiesto– está condicionado por la personalidad del individuo. Así, por ejemplo, observas a veces que hay algún alumno que no logra rendir en la medida de lo esperado, no por falta de esfuerzo sino porque ese esfuerzo, al estar mal concebido, se hace mal. En este sentido, hay casos muy curiosos, como el de un chico que luego bailó durante mucho tiempo en destacadas compañías extranjeras. Era un muchacho mayor, con talento pero con una escasa base de clásico. Se movía con soltura y copiaba bien. Aprendía una combinación de la clase de clásico con encomiable facilidad, pero no lograba distinguir las palabras que componían la frase. Me costó mucho descubrir que el problema radicaba en el código. Le dejé un libro de metodología, escrito en alemán pero con dibujitos donde los nombres de los pasos aparecían en francés. Lo copió y estudió detenidamente. La operación resultó positiva, ya que a partir de entonces las correcciones sobre una ejecución o una determinada forma de trabajo le resultaron absolutamente comprensibles. ¿Por qué? Porque se apoyaban en algo que él podía identificar. Otros ejemplos curiosos pueden ser los de quienes, modificando ligeramente su colocación, fueron capaces de superar dificultades técnicas con un éxito insospechado. También cabe hacer mención de los numerosos casos en que el resultado obtenido –se entiende que positivo– tiene mucho que ver con la confianza que uno tiene en sí mismo. Y no es menos cierto que si te pones en lugar del alumno y eres capaz de hacerle ver dónde residen sus equivocaciones –sus vicios o ideas erróneas–, el resto lo completa él solo, sin más ayuda que la de su propia reflexión.

Al final, son muchos los alumnos de contemporáneo que se asombran de haber logrado un nivel de clásico que nunca habían creído poder alcanzar, reconociendo explícitamente que pueden hacer más de lo que ellos pudieron considerar. Otras sorpresas agradables son, por ejemplo, comprobar que han conseguido un alargamiento muscular, un mayor rendimiento del pie o una mejora sustancial en aspectos diversos: equilibrio, giros, saltos, etc. Todo ello te alegra, siempre y cuando no percibas que se está creando una excesiva dependencia del profesor. Si esto ocurriera, sería un fracaso en toda regla, puesto que el alumno debe saber andar solo. También constituye motivo de satisfacción verlos bailar después, cuando ya no son alumnos, y te agradecen el trabajo que hiciste con ellos. De todos modos, aun dando por bueno lo conseguido, siempre se piensa, en el fondo, que los resultados hubieran podido ser mejores (reflexión inevitable cuando se aspira a llegar lo más lejos posible por el camino que conduce a esa quimera que llamamos perfección).



## **Conclusión**

En líneas generales, el nivel de clásico de los alumnos de contemporáneo va mejorando progresivamente. La gente que considera esa técnica como algo inútil, por inservible, casi no existe en la actualidad. De ahí que el interés del alumno de contemporáneo por el trabajo en el ámbito del clásico sea absolutamente verdadero. Y esto es así porque ese alumno sabe –o debe saber– que, a escala internacional, es indispensable poseer un buen nivel en ambas especialidades. Cuanto mejor preparado en clásico llegue un alumno al último curso de contemporáneo, más lejos podrá ir.

## **La sabia fusión del clásico y el contemporáneo**

Elisenda Castell

Desde el curso 2001 hasta el 2005-2006, Marta y yo –como titulares que éramos, en el Instituto del Teatro, de los departamentos de clásico y contemporáneo–, hablamos mucho (muchísimo) de los motivos por los cuales ella insistía resueltamente en impartir la técnica de la danza clásica en el ámbito del contemporáneo.

La razón de ser de su motivación se concretaba, de hecho, en dos cuestiones básicas. Por un lado, ampliar y enriquecer la formación –y, por lo tanto, las posibilidades profesionales– de los alumnos de contemporáneo, sobre todo de los mayores y con dificultades diversas, pues el tiempo de estancia en la escuela de esos alumnos se reducía al último curso de sus estudios. La otra cuestión –no menos importante– era de tipo más personal, toda vez que el reto de enriquecer la formación de los alumnos exigía de Marta una búsqueda constante de soluciones, no sólo imaginativas sino también eficaces. Y esto, la aplicación de la técnica clásica a la libertad y variedad conceptual que se acostumbra a emplear en el área del contemporáneo –aspectos de los que ella era también una gran conocedora–, hizo que, de rebote, sus clases de clásico fuesen siempre innovadoras, porque la huida de determinados cánones le permitió trabajar un clásico que, sin dejar de serlo –esto es muy importante–, vino a adquirir una dimensión más moderna, más acorde con los tiempos actuales; concepción y estilo que se convirtieron para ella en la fuente de una inspiración permanente.

144

Así pues, como amiga y compañera de trabajo, tuve el privilegio de asistir a muchas de las clases de técnica clásica que Marta dio a los alumnos del departamento de danza contemporánea, desde que empezó a trabajar en el Instituto hasta su última clase, la del 13 de junio de 2007. Y digo privilegio porque, una vez releídas sus reflexiones sobre este tema, todavía me resulta más evidente y manifiesta la importancia de su búsqueda constante y la sabiduría con que aplicaba su talento a cada grupo, a cada clase y a cada alumno. Veámoslo:

- A cada grupo, porque un nuevo curso le suponía tener que enfrentarse a un colectivo de alumnos con características morfológicas a menudo poco adecuadas para la danza clásica y, por lo tanto, a unas expectativas de bajo nivel; circunstancias que, no obstante, acababan superándose a lo largo del curso gracias a la cohesión y orgullo de grupo que producía el análisis de lo que esos alumnos estaban aprendiendo y desarrollando, conscientes de su clara y notoria evolución.
- A cada clase, porque cada día suponía para Marta un nuevo reto, un objetivo renovado. En su modo de entender la pedagogía de la danza, no cabía la reproducción improductiva. El ejercicio de un día siempre tenía algo más que el del día anterior, en

cualquier tipo de cuestión: velocidad, dinámica, utilización de los brazos, *focus*, enlaces entre movimientos, peso, tratamiento del espacio, etc.

- A cada alumno, porque les retaba a descubrirse personalmente en todos los aspectos; es decir, a manifestar con toda claridad lo que sabían o no sabían, a dejar ver sus dificultades y sus puntos fuertes, sus cualidades y sus carencias... Además, por encima de todo, les pedía dedicación y honestidad en el trabajo. También acostumbraba a decirles: «Tú hazlo, pruébalo y dime después qué sensación has experimentado». Con esto, lo que se proponía Marta era acumular datos; datos de una gran utilidad. A menudo, cuando un alumno estaba lesionado y no podía tomar clase, hacía que se sentara a analizar los progresos (o los errores) de los compañeros, individualmente y como grupo –opiniones que se escribían en un papel con el objeto de conservar la información. Los alumnos aprendían mucho con estos análisis. Incluso consideraban un privilegio sentarse a observar el desarrollo de cuanto sucedía en el aula. Los comentarios del compañero encargado de esta misión eran escuchados con mucho respeto por el resto de la clase, pues, a medida que avanzaba el curso, todos advertían que los criterios que iban asumiendo eran cada vez más prácticos y profundos.

145

Desde luego, las «aportaciones» hechas por Marta a través de este libro –aportaciones a una (mejor) metodología de la danza– han de entenderse como un debate inacabado de ideas abiertas; como corresponde, en realidad, a su talante absolutamente contrario a todo tipo de imposición. Precisamente, una de las fórmulas características de su trabajo se basó en la duda; a partir de la cual buscaba salidas, soluciones que le abrían nuevas líneas de pensamiento (que, a su vez y de acuerdo con la profesionalidad y generosidad que la distinguían, planteaba tanto a los alumnos como a los profesores interesados en el tema).

Marta conocía y amaba la danza clásica como técnica evolucionada que le permitía facilitar a los alumnos las herramientas precisas para hacerlos avanzar en el dominio del cuerpo. Tenía muy clara la importancia de la técnica clásica en la formación del bailarín de danza contemporánea, aun siendo ésta muy diferente de la clásica en cuanto a estilo de danza, como ella solía recordar.

Soy testigo de que la vivencia positiva del clásico en los alumnos del último curso de contemporáneo era evidente, tanto en el gozo de bailar en la clase de clásico como en la utilización y aprovechamiento de las claves conceptuales de la danza contemporánea aplicadas a la clase de clásico, y viceversa; circunstancia que constituye uno de los objetivos pedagógicos en el recorrido de los estudios profesionales de danza, al mismo tiempo que una nueva apreciación o reencuentro de la danza por parte de los alumnos a través de su propia experiencia. (Este hecho es de una especial relevancia en el contexto de los alumnos de contemporáneo.)

En nuestro país, ahora mismo, se carece de maestros que hagan de puente entre el clásico y el contemporáneo; como lo hizo Marta, pionera en este campo. Yo diría que, no muchos sino todos, los alumnos que pasaron por sus clases estarían de acuerdo en afirmar que ella fue una verdadera especialista en la «construcción y mantenimiento» de ese puente, y que jamás olvidarán ni la enseñanza recibida ni las puertas que les abrió el hecho de haberla tenido como maestra.

Estas son también, por otra parte, las puertas que se les pueden abrir a los profesores –en cuanto a descubrimientos y propuestas de nuevas ideas, nociones e imágenes– ante los planteamientos pedagógicos que hace Marta en este libro; todo un punto de referencia, no sólo en la aplicación de la técnica clásica a los alumnos de contemporáneo, sino también en la concepción global de la pedagogía de la danza.

**Elisenda Castell i Camps**

Bailarina y coreógrafa. Profesora de contemporáneo de la Escuela de Enseñanza Secundaria y Artística / Conservatorio Profesional de Danza del Instituto del Teatro (desde 1982). Titular del Departamento de Danza Contemporánea de la EESA/CPD del Instituto del Teatro (2000-2008).

## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### 3. ALGO MÁS SOBRE EL TEMA DE LAS CLASES

#### El concepto de grupo

147

Por «agrupación se entiende» genéricamente el conjunto de personas reunidas con finalidades plurales. En cambio, el *grupo*, en lo que atañe a su esencia, puede definirse como un colectivo de individuos con características diversas –las inherentes a sus respectivas personalidades– pero con una entidad global y unos objetivos muy concretos; meta que, en el caso del grupo clase de danza, no es otra que la de alcanzar la categoría final de bailarín.

Es probable que, inicialmente, ese grupo clase –a nivel de planteamiento y organización– nazca como simple agrupación, pero enseguida, gracias al desarrollo de una normativa específica y al trabajo de los alumnos y de su líder –el profesor designado por la escuela–, esa presunta agrupación va transformándose en grupo; esto es, en una suma de unidades personales que, mediante una comunicación e interacción continuas –fruto de la dinámica propia del estudio–, acaban por dotar al conjunto de una clara y manifiesta identidad, asumida por sus integrantes con un acendrado sentimiento de solidaridad.

Está claro que un conjunto de individualidades que trabaja unido durante mucho tiempo termina por convertirse en algo bastante diferente de lo que cabe entender por agrupación. (La agrupación tiene mucho de vago e indefinido, mientras que el grupo ofrece la homogeneidad de lo concreto y preciso.) De todos modos, puestos a afinar, debo añadir que, para mí, lo del grupo clase –en cuanto a desarrollo y consecución de determinados niveles– se me antoja un misterio, ya que, si bien es cierto que puede analizarse su evolución, no admite definiciones ni pronósticos de antemano. Es evidente que tanto el profesor como el tutor disponen de muchas herramientas para trabajar a fondo la personalidad del alumno y, en consecuencia, la dinámica del grupo, pero los cambios y transformaciones que puedan darse a lo largo del curso –o de los cursos– son

imprevisibles. No cabe duda de que hay cosas sobre las cuales puede hacerse una predicción, pero cuando se producen esas alteraciones (positivas o negativas) no siempre lo hacen en la forma y medida que uno pudo haber imaginado. De ahí lo del misterio aludido. En cualquier caso, matices al margen, las características del grupo son realmente importantes, pues condicionan en no escasa medida el proceso evolutivo del trabajo, los estudios e incluso la meta que, en teoría, se pretende alcanzar.

Intentando descubrir y analizar las causas que determinan la existencia (inequívoca) del misterio apuntado, uno de los factores a tener en cuenta es, por ejemplo, el hecho de que, a medida que aumenta la edad y el grado de especialización de los alumnos, decrecen las metas comunes, en tanto que se incrementan las iniciativas, individuales o de pequeños subgrupos coincidentes en sus aspiraciones. Por otra parte, si el colectivo es numeroso pueden crearse más líderes –en diversos aspectos– o más grupitos integrados en ese conjunto global; lo que no impide, curiosamente, que unos y otros, aun manteniendo sus intereses personales, continúen identificándose como grupo. Esto vale también para los colectivos mal avenidos, ya que, incluso en estas circunstancias, sus componentes siguen trabajando de acuerdo con sus respectivas conveniencias. Lo que sí suele ocurrir en tales casos es que el progreso personal es inferior al que se obtiene habitualmente en un grupo bien avenido.

Resulta igualmente curioso observar la importancia que tiene el individuo en el ámbito de la clase. Tanto es así que cuando se va uno y viene otro a ocupar su plaza, la dinámica de esa clase puede variar sustancialmente, incluso tratándose de un grupo que, a lo mejor, ha venido trabajando durante unos años como tal.

Otros aspectos a considerar en la estructuración y desarrollo de un grupo –a medida que va fraguando como entidad global– son: el estilo que tiende a homogeneizar la conducta y el pensamiento de sus integrantes; el hecho de que los alumnos –de entrada– no suelen conocerse; que no existe ningún sentimiento de pertenencia y que la función del tutor tiene una manifiesta relevancia –puesto que a él le corresponde, entre otras cosas, facilitar la integración de los alumnos en el grupo–, fomentar su participación en las actividades de la escuela, encauzar sus inquietudes e intentar resolver sus problemas.

### **Un ejemplo de caso real**

El caso al que me refiero se produjo en el marco del sexto curso de danza contemporánea del Instituto del Teatro de Barcelona, es decir, cuando, finalizados los estudios, los alumnos –con edades comprendidas entre los 18 y los 23 años– están en condiciones (teóricas) de abrir su primera brecha en el campo profesional. (Es

también el momento, especialmente delicado, en que la función tutorial adquiere una trascendencia singular, ya que debe orientar al alumno sobre las opciones que tiene en ese momento, ciertamente decisivo en su carrera: ingresar en el mundo profesional, continuar unos estudios de postgrado o repetir curso intentando potenciar al máximo sus cualidades individuales como bailarín, aparte de trabajar a conciencia sus puntos más débiles.)

En este caso, la protagonista era una alumna muy joven, con un indudable talento para bailar pero con una gran inseguridad en sí misma –incapaz de asumir las virtudes que la hacían destacar por encima de las demás. Debido a esa falta de convicción personal sobre sus posibilidades –lo que la empujaba a obtener resultados menos brillantes de lo que podían ser–, yo, como tutora suya, le aconsejé repetir curso, si bien aclarándole que era ella quien debía decidir sobre lo que quería hacer, pues había aprobado el curso con muy buenas notas. Tardó algún tiempo en contestarme. Lo hizo coincidiendo casi con la evaluación final. Optó por repetir. Esta decisión me llevó a tener una entrevista con su madre –solicitada por ella–, quien entendía que esto (la repetición de curso) era innecesario, ya que no veía a su hija convertida en bailarina; no porque dudase de sus posibilidades sino por el carácter de la muchacha, extremadamente familiar, con poco coraje para afrontar el alejamiento del entorno habitual que suele conllevar la práctica profesional de la danza. Ante un razonamiento como éste –nada descabellado–, recordé a esta señora –una persona tan encantadora como realista– que su hija, de creerlo oportuno, podía cambiar perfectamente de opinión llegado el momento preciso de orientar su inmediato futuro, ya que había aprobado el curso sin dificultad. Sin embargo, la chica se reafirmó en lo dicho. Y optó por la repetición. (Debo decir también que los profesores, en líneas generales, estuvieron de acuerdo con mi propuesta. Coincidieron conmigo en apreciar en la alumna una capacidad como bailarina y, al mismo tiempo, una inmadurez como persona.)

149

Yo, como profesora de clásico y tutora de la chica, me había empezado a interesar por ella a partir de su tercer curso. Es cierto que por aquel entonces no destacaba prácticamente en nada. Era una más en la clase. No obstante, un día, en un taller que monté para aquel curso, me sorprendió la energía y la dinámica de su movimiento, realmente estimables teniendo en cuenta el nivel de trabajo que se estaba realizando. De momento, mi opinión sobre ella no varió de modo sustancial, pero al ir conociéndola como persona y ver su forma de actuar y reaccionar a lo largo del curso, decidí apostar por ella. Inconscientemente, la bauticé con dos nombres que, por supuesto, no tenían nada que ver con el suyo: María Eugenia y Margarita; ocurrencia a la que ella respondió, en principio, con la risa propia de la broma y, luego, con una absoluta naturalidad. Curiosamente, yo me di cuenta de que cuando la llamaba así era porque lo que hacía era irrelevante, sin particularidad alguna. En cambio, cuando le corregía una ejecución interesante, desarrollada con personalidad y energía, la llamaba por su

verdadero nombre. Creo que esto pudo ayudarla a profundizar en su trabajo; a decir «Sí, soy yo y puedo hacerlo».

150

El primer año que cursó sexto, la clase era un reducido grupo de seis personas, todas ellas mayores de edad, gente madura, excelente, con virtudes, conocimientos y posibilidades diversas. Al tratarse de un colectivo pequeño, era relativamente fácil tratar esas diferencias de modo individualizado. La alumna en cuestión –una de las dos más jóvenes de la clase– empezó el curso en una esquina del aula –el espacio que, a su entender, podía ofrecerle una mayor protección– y vestida siempre con enormes camisetas y pantalones muy anchos; atuendo que no está permitido, pues dificulta las correcciones del profesor –quién, al no apreciar debidamente el trabajo que se realiza, se ve forzado a sustituir la constatación por la intuición. El caso es que los alumnos, lo mismo que yo, le invitamos no sólo a abandonar el rincón de marras, sino a modificar su indumentaria; operación que, como era de esperar, se llevó a cabo con toda naturalidad, gracias a que la protagonista de esta historia era una persona alegre, extravertida. Sólo se encerraba en sí misma al hablar de su trabajo y de sus cuestiones personales. Lo de ocultar el cuerpo no obedecía a ningún problema de tipo alimentario, ni tampoco a un exceso de peso. Esto se debía, simplemente, a que los bailarines, por lo general, nunca están satisfechos con su cuerpo. Siempre hay partes que desearían poder cambiar. Es probable que a ella no le gustase su cadera, por ser un poco ancha. Sin embargo, tenía unas piernas largas, con una línea muy bonita; cualidad que, aparte de compensar lo otro, contribuía a hacer del suyo un físico bello y adecuado para bailar. El ambiente de trabajo de ese grupo era magnífico. Muy agradable. Entre las chicas de la clase existía una gran confianza. Y una absoluta libertad para exponer problemas, aceptar realidades y buscar soluciones cuando había que hacerlo. La solidaridad y el compañerismo eran manifiestos. De ahí que la alumna en cuestión abandonase «su esquina» y cambiase de indumentaria con una absoluta naturalidad; de lo cual nos alegramos todos, no sólo por el hecho en sí sino por los pequeños éxitos que iba obteniendo la muchacha –una persona estupenda que, según me decían sus compañeras, quería a todo el mundo menos a sí misma. Todo esto debió influir en su decisión de repetir curso.

Sin embargo, ese nuevo curso resultó ser bastante diferente del anterior, puesto que sus quince integrantes –por lo demás, activos y entusiastas– se dividieron en varios grupitos, de acuerdo con sus respectivos intereses y puntos de vista, lo que originó algún pequeño conflicto –conflicto que, por cierto, cuando se producía, ellos mismos se encargaban de resolver con cierta celeridad, pues tenían un doble objetivo común muy claro: trabajar y asegurarse una salida para el año siguiente, una vez finalizados los estudios. Esto hizo que la chica que aquí nos ocupa no contase, en principio, con el apoyo explícito ni la comprensión de las compañeras del curso anterior. De todos modos, no tardó en adaptarse a la nueva situación sin mayores problemas, debido a su carácter afable, a su trato –fácil y directo– y, por supuesto, a su condición de buena persona; todo lo cual



influyó sobremanera para que, en muy poco tiempo, la gente acabase sintiendo por ella un verdadero afecto. También debo decir que ese año rara vez le llamé María Eugenia o Margarita, porque el progreso operado en su autoestima –como consecuencia de una loable mejoría técnica y artística– no dio pie a hacerlo. La repetición de curso, como ella reconoció –lo mismo que el profesorado–, supuso, en efecto, un gran acierto.

Llegada la época de audiciones, la ex María Eugenia/Margarita decidió presentarse, con algunos compañeros, a una audición de una compañía holandesa; algo que hubiese quedado fuera de sus capacidades el año anterior. Me alegré mucho de que tomara esta iniciativa, a pesar de lo difícil que era ingresar en la compañía elegida –que yo conocía muy bien–, más inclinada a optar por bailarines experimentados que por jóvenes recién salidos de la escuela. De entrada, dos alumnas fueron pasando las eliminatorias. Ella resistió hasta la última prueba. Recuerdo que con ese motivo me envió un emocionado mensaje. Al final, no la admitieron, pero la experiencia resultó muy positiva, aun sintiéndose «como un bebé» entre toda la gente que se quedó hasta el último momento, según me dijo. Además, la trataron muy bien durante los dos días de audición. Un escaso conocimiento del inglés dificultó bastante su actuación, pero cuando se reincorporó a las clases del Instituto del Teatro se apreció el estimulante efecto que había ejercido en su trabajo el desarrollo global de aquella audición. Fue entonces cuando, en mi calidad de tutora, le dije que no tenía por qué sorprenderse tanto de lo conseguido en Holanda, ya que hacía muy bien su trabajo y era interesante su modo de bailar. De hecho, lo único que le faltaba –apunté– era asumir definitivamente su talento. Mis afirmaciones no parecieron convencerla demasiado; prueba de ello es que, a renglón seguido, me dijo que hacía mal muchas cosas, a lo que yo repliqué de inmediato, y con una pizca de humor, que en este mundo nadie es perfecto. Una vez dicho esto, rompió a llorar. Me quedé con la boca abierta, pues –como le manifesté– aquélla había sido la primera vez que, enumerándole algunas de sus muchas cosas positivas, un alumno se me ponía a llorar. Seguí hablándole, intentando hacerle ver que todo cuanto decía acerca de ella no era ningún invento sino la pura realidad. Al final, como no podía ser de otra manera, acabamos riéndonos de lo sucedido.

Más adelante, la titular del departamento de danza contemporánea del Instituto del Teatro le sugirió montar y presentar un solo en uno de los talleres libres, donde se incluyen coreografías elaboradas por los alumnos de la escuela. La animé a que lo hiciese. Y decidió hacerlo con la ayuda y colaboración de sus compañeras de clase. Yo sabía que podía hacerlo y que, además, supondría para ella un gran triunfo, porque habría tenido que asumir la responsabilidad de afrontar –y con éxito– un compromiso personal de cierta dimensión.

Posteriormente, se produjo otro acontecimiento importante en la vida de esta alumna: una audición de IT Dansa. Más o menos cada año, su directora elige a los estudiantes

del Instituto del Teatro que, en teoría, pueden aspirar a un hipotético ingreso en su compañía de postgraduados. Mi tutelada me dijo que le encantaría participar en una de esas audiciones. Dado que aquel año la directora de IT Dansa no tenía muy clara su selección previa, yo recabé de ella y de su asistenta una opinión sobre la muchacha. La verdad es que mi propuesta no despertó demasiado interés; actitud que consideré de lo más natural habida cuenta de que la persona en cuestión no se distinguía precisamente por un afán exhibicionista, sino todo lo contrario. Sin embargo, yo insistí, convencida de que la chica podía gustarles –siempre y cuando, eso sí, hiciese una buena audición. Hablé con la muchacha para saber como veía esta posibilidad (la de trabajar a conciencia). Me dijo que le daba miedo la clase de danza clásica –precisamente donde su trabajo era bueno. Ante semejante confesión, pensé que quizá podía arrastrar algún fracaso en ese campo. Pero no era así. Ocurría simplemente que la intimidaba bailar ante gente conocida, lo que no le sucedía cuando bailaba ante personas extrañas –aprensión que entendí, por parecerme bastante normal, no así su miedo al clásico. El caso es que, superados estos fantasmas, no sólo hizo la audición sino que quedó seleccionada entre las finalistas. Con todo, no fue hasta una semana después cuando fue informada del veredicto final de la directora de IT Dansa. Llegado ese momento, tras una larga y nerviosa espera, se le dijo –por fin– que la única plaza disponible para el año siguiente le había sido adjudicada. Inmediatamente, me mandó un mensaje dándome la gran noticia. Yo, que me hallaba entonces en el extranjero, la llamé por la noche. No sabía qué decirme, pero era feliz, inmensamente feliz.

También yo me sentí feliz ante este resultado, porque vino a confirmar la solidez de mi apuesta y, sobre todo, porque la muchacha se lo había ganado a pulso mediante un largo y duro proceso. Finalmente pudo incorporarse a un grupo idóneo para que su madurez, como persona y bailarina, se desarrollase de la mejor manera posible, en espera de nuevos y estimulantes retos.

Pocos días más tarde, me encontré con los padres de la chica. Estaban encantados con ella. Su madre me dijo que era muy dichosa y que aquel año todo le salía bien.<sup>1</sup>

## **El profesor invitado**

Este profesor es el que posee una sólida experiencia y desarrolla una relevante actividad internacional en el ámbito de la danza; condiciones idóneas para aportar al alum-

1. Después de bailar dos años con la compañía de IT Dansa, esta muchacha continuó bailando ininterrumpidamente en diversos lugares, aunque sus prioridades artísticas fueron decantándose hacia la coreografía, terreno en el que ha sido galardonada con importantes premios.

no –preferentemente del último ciclo de formación profesional– unos conocimientos diferentes de los habituales; factor muy importante llegada la hora de las audiciones. El profesor invitado imparte una materia troncal, pero enfocada de manera distinta de cómo lo haría el profesor encargado de aplicar un determinado programa a lo largo del curso. En consecuencia, sus objetivos, muy concretos, se ajustan al tiempo asignado para dar sus clases.

### **Puntos fuertes**

- El profesor invitado es quien hace posible el conocimiento de otras escuelas y estilos, así como una profundización en temas y aspectos diferentes de los que se acostumbran a tratar en la formación ordinaria del alumno.
- La suya constituye una aportación necesaria (indispensable) para que el alumno pueda robustecer y afirmar su capacidad de reacción ante un nuevo profesor y en un tipo de clase diferente, situación que deberá afrontar cuando decida buscar trabajo.
- Sus enseñanzas (las del profesor invitado) significan para el alumno un indudable enriquecimiento, ya que le permiten contactar con otras técnicas y experimentar con nuevos métodos.
- Las clases del profesor invitado también sirven para estimular en el alumno algo ciertamente vital en su futura profesión: la rapidez en el aprendizaje; esto es, la necesidad de asimilar lo más rápidamente posible toda suerte de indicaciones y sugerencias.
- La simple relación con el profesor invitado, en definitiva, reporta al alumno el descubrimiento de muchos conceptos, sistemas y puntos de vista; todo lo cual habrá de redundar, lógicamente, en su beneficio, ya que ampliará el campo de su visión artística.

### **Puntos débiles**

- La participación del profesor invitado resulta algo complicada a la hora de organizar el curso.
- A primera vista, puede parecer que el alumno progresa menos con el profesor invitado que con el suyo habitual. Esto se debe a la cantidad de información que ese alumno se ve obligado a almacenar en su cerebro durante el período de tiempo en que se desarrollan estas clases especiales. Los resultados (positivos) se aprecian más tarde, a medida que esa información va asimilándose. Prueba de ello es que el porcentaje de colocación y continuidad del trabajo –una vez finalizados los estudios– es infinitamente superior cuando la formación del bailarín se completa con clases impartidas por profesores invitados. En este caso, el nivel de colocación se sitúa en un 80%, mientras que, sin su concurso, sólo se alcanza la mitad, un 40%.

## **La concentración**

Para obtener del alumno la concentración que requiere el desarrollo correcto de una clase, es conveniente:

- Establecer una atmósfera de calma y respeto al iniciarse la clase, una atmósfera que facilite la dedicación íntima y personal del alumno a sí mismo.
- Mantener al alumno ocupado con las materias que se van trabajando, indicando con claridad el objetivo a conseguir.
- Alternar la atención sobre el trabajo en grupo con la dedicación a la labor individual, orientando la concentración hacia la observación de los demás y de uno mismo. Ver y sentir al mismo tiempo.
- Respetar los momentos de respiración y relajación que debe tener la clase. Si se detecta un exceso de tensión o preocupación –o se advierte el peso de una autoexigencia superior a los niveles aceptados como correctos–, es aconsejable recurrir al humor para resituar las cosas en el lugar que corresponde.
- Crear situaciones y actuaciones que resulten nuevas para el alumno. Debe huirse de las formas rutinarias en que el alumno pueda predecir de antemano lo que va a hacerse o lo que el profesor va a decir (a no ser –esto debe tenerse igualmente en cuenta– que esa «rutina» conlleve alguna connotación humorística).
- El desarrollo de una clase de danza clásica parte de un estado de interiorización, como queda dicho, para evolucionar hacia una máxima extraversión y –tras liberar toda esta energía acumulada–, volver finalmente a la calma inicial. No obstante, la concentración debe mantenerse en todo momento, con el objeto de sentir como es debido esos diferentes momentos y poder participar plenamente en su evolución, desde el principio hasta el final. De lo contrario, una concentración discontinua impide sentir en su exacta dimensión e intensidad el proceso natural de la clase.

154

## **La coordinación**

Se entiende por coordinación el orden y la manera en que diferentes elementos –en este caso partes del cuerpo– intervienen en una acción (o movimiento). La coordinación es uno de los factores más destacados que intervienen en la enseñanza de la danza.

En principio, un niño –en un ejemplo simple de motricidad– puede mostrarse naturalmente coordinado o no. De ahí que existan bailarines «coordinados por naturaleza» y otros con «coordinación aprendida». Resulta difícil convertir el movimiento de un

alumno que no posee el sentido innato de la coordinación en un movimiento natural orgánico (y, por lo tanto, coordinado de modo espontáneo), pero es posible mejorar sustancialmente la calidad de esa coordinación deficiente –o incluso nula. Esta es la razón por la cual se considera muy importante conocer cada parte del cuerpo y, en consecuencia, cómo y cuándo se mueve cada una de ellas. Con todo, conocer esto –la mecánica de la coordinación– no es suficiente, ya que, además, debe sentirse qué clase de acción se está realizando en cada momento.

Si una vez obtenida la mecánica correcta del movimiento –con la coordinación igualmente correcta de ese movimiento–, éste sigue teniendo un aspecto inorgánico, hay que deformar el movimiento para sentir su verdadera acción. Una vez sentida esa acción, se vuelve a trabajar la forma que debe tener. Eso puede ayudar al alumno a adquirir el sentido de una coordinación útil para el desarrollo de la acción que se desea realizar.

155

Las imágenes que se crean para explicar un movimiento pueden contribuir también a alcanzar el sentido de esa coordinación útil. Por ejemplo: el *gran changement de pied* con unos brazos que desarrollan la misma acción que los *entrechats* de la variación del *Pájaro azul* de *La bella durmiente*. Esos brazos pueden estar haciendo un *allongé* correcto en el momento oportuno, pero si no se da la debida conexión con la espalda la corrección no será efectiva. Si un alumno no siente esto, lo que se verá será algo así como la imagen de un espantapájaros. En cambio, si se añade la idea de *volar* –de introducir una acción que estimule ese impulso–, aunque se atente contra la idoneidad de la forma, es probable que luego resulte más fácil volver a la corrección formal con una coordinación efectiva.

La parte más elaborada y compleja –en cuanto a coordinación– es la movilidad, como lo son también las acciones del torso: espalda, cabeza y brazos. Es fundamental observar cuándo y cómo intervienen cada una de estas partes del cuerpo en movimiento. Los ojos –es decir, la mirada– constituyen igualmente un elemento importantísimo, ya que pueden influir en la coordinación o descoordinación de unos movimientos; aparte de ser un factor no menos decisivo en el apartado de los giros.

Cuando un movimiento, paso o combinación de pasos está coordinado se obtiene –además de una total eficacia en las acciones realizadas– un resultado final completamente armónico. Presenta el aspecto global de todo el cuerpo y en relación con el espacio donde se mueve.

La coordinación, en efecto, es de vital importancia para que las acciones integradas en un movimiento, en un paso o en una combinación de pasos, resulten eficientes y contribuyan a la brillante y armónica ejecución de los movimientos. También es cierto

–por ser igualmente esencial– que no basta con la correcta coordinación mecánica de las acciones, sino que éstas deben participar de forma activa, determinante, en el desarrollo del movimiento.

## Los giros

El giro es una habilidad dada por la naturaleza. Hay quien gira y quien no gira. Evidentemente, quien no lo hace puede llegar a lograrlo de un modo correcto, pero nunca conseguirá ser un virtuoso del giro.

Estas son las acciones que intervienen en la confección de un giro: preparación, impulso, giro y final de giro.

156

En el capítulo de la preparación son importantes: la colocación, la predisposición del cuerpo a recibir el impulso del giro, la calidad del *plié* preparatorio y el hecho (la conciencia) de sentir el suelo debajo de los pies.

En la fase del impulso es fundamental la habilidad de impeler hacia un eje en equilibrio (algo diferente del eje en equilibrio cuando no se gira), añadiéndole un movimiento rotatorio. Es importantísima la conexión brazos-espalda. Si no están conectados con la espalda, los brazos no producen ningún impulso. Para sentir esta conexión ayuda mucho coger un peso; por ejemplo, una botella de agua en la mano del lado de la espalda que va a iniciar la impulsión. (Si es una *pirouette en dehors* desde cuarta posición, a la derecha, la botella estará en la mano izquierda.) No es la dureza del brazo sino la conexión con la espalda lo que generará la impulsión y dará la fuerza necesaria para girar.

La posición en que se gira debe alcanzarse rápidamente, así como el nivel más alto posible del *relevé* (a no ser que los giros se realicen en *plié*). También es primordial que ese impulso inicial no cese, no muera. La acción de la espalda debe continuar, lo mismo que la de los brazos, porque, si bien dan la impresión de no moverse, siguen impulsando el movimiento en la dirección del giro.

La cabeza, dirigida por los ojos, se moverá igualmente para crear y mantener el impulso a favor de la dirección del giro; salvo en la ejecución de un *grand tour*, en cuyo caso puede ser diferente. (También pueden inventarse juegos para despertar la visión durante el giro y evitar el mareo.) La acción de la cabeza que *se va* –tras la mirada fija en un punto del espacio– es mucho más importante que la de la cabeza que *se queda*, puesto que la función de esta última, aparte de automática, resulta imperceptible en la acción del giro. (En los giros lentos, la fuerza del paso de la cabeza es mucho más suave.)

Las piernas –la de soporte y la otra– intervienen en la acción manteniendo la posición y participando en la ejecución del giro si el sostenimiento del *en dehors* va en la misma dirección en que se gira. (La *pirouette en dehors* va a favor del giro, en tanto que la *pirouette en dedans* va en contra.)

El giro es algo personal e intransferible. Además, no es repetible, en su integridad, un día para otro. Hoy puede girarse bien y mañana hacerlo mal –dentro de unos límites, claro está. Es un factor de la danza muy interesante porque conlleva una investigación acerca del propio cuerpo, de cómo funciona y de todo lo que se siente, porque el alumno, mientras gira, no puede mirarse en el espejo, como puede hacerlo cuando hace un *developpé*.

Para finalizar correctamente un giro hay que aprender a controlar la inercia producida de una forma estable. Todo el cuerpo participa en la acción de cambiar o frenar la dirección del giro. Y hay que saber coordinar las fuerzas y los impulsos para poder acabarlo adecuadamente, ya sea en una posición en el aire o en el suelo, en *relevé*, en *plié* o en el caso de enlazar con otro giro. De hecho, hay que frenarlo un poco antes de llegar al punto exacto en que finaliza, ya que ese último y pequeño tramo se cubre con la inercia que se lleva. La motricidad del giro es como la de la peonza. En ambos casos, el movimiento de impulsión es el mismo, como lo es su inercia. La diferencia entre el giro de un bailarín y el de una peonza radica en que el primero, regido por la cabeza, debe terminar en equilibrio y no cayéndose al suelo, que es lo que sucede con la peonza cuando se ha agotado la fuerza de la inercia.

157

### **Recursos e ideas que pueden ayudar en la realización de un giro**

- Imaginar que el cuello es líquido, con el fin de relajarlo y liberar la cabeza.
- Imaginar que el cuerpo es una puerta giratoria y su centro, la columna vertebral alrededor de la cual gira el torso.
- Imaginar que los brazos producen viento (para sentir cómo es la impulsión).
- Imaginar que los brazos se deslizan sobre una superficie (para sentir la continuidad del movimiento).
- Imaginar que la caja torácica es elástica, practicando el giro hacia la derecha y la izquierda (para sentir los dos lados del cuerpo).
- Imaginar que la cabeza tiene un eje, como el de un asador de pollos «a l'ast» (para alinear la visión y la altura de la cabeza).

Puede ensayarse con infinidad de imágenes que ayuden a despertar sensaciones y acciones conducentes a mejorar el giro, una de cuyas dificultades generales reside, proba-

blemente, en el hecho de que lo que se ve cuando alguien gira es muy diferente de lo que uno siente al girar. Como espectador, se contempla una posición estática que gira sobre sí misma. En cambio, mientras se gira, hay una infinidad de acciones internas que no se aprecian en forma de movimiento, pero que, sin embargo, existen.

## Los desplazamientos y el espacio

En esta doble materia, y refiriéndonos a recursos personales, es preciso tener presente una serie de bases y consideraciones –todas ellas importantes– para obtener una adecuada utilización del espacio y unos desplazamientos igualmente correctos. Estas son algunas de ellas:

158

- Construir ejercicios que impliquen un desplazamiento y alternarlos con otros que no lo requieran, con el objeto de destacar el hecho de la movilidad en el espacio.
- Cambiar de frente el mismo ejercicio, no sólo delante y detrás sino de cara a un lado. Contribuye a recordar (y potenciar) la dimensión del espacio donde se trabaja y a orientarse mejor dentro de él.
- Elaborar combinaciones de pasos que se muevan hacia delante, hacia atrás, hacia los lados y en diagonal, lo que ayuda a concienciarse de la dirección del desplazamiento.
- Estructurar series de pasos que deban iniciarse en un punto determinado del espacio, ya que, de otra manera, es imposible su ejecución.
- Saber cómo y dónde hay que colocarse para empezar un ejercicio, en relación con el espacio y con los demás compañeros.
- Saber cómo debe salirse del espacio donde uno se halla cuando los otros grupos de trabajo se enlazan sin pausa. Es fundamental observar hacia dónde se desplaza la combinación de pasos.
- En un espacio sin desplazamiento hay que saber utilizar no sólo ese espacio sino también el volumen y las direcciones en que se mueven el torso, la cabeza y los brazos. No cabe decir (o explicar) que la cabeza o los brazos se colocan en una posición, sino que se mueven en esa dirección. Debe fomentarse la idea de movimiento en una posición teóricamente estática. El corazón late, la sangre circula, los ojos no están ciegos. Por lo tanto, hay que sentir el movimiento aunque no haya desplazamiento.
- La proyección del movimiento sin desplazamiento tiene que ver con la movilidad interna de una posición aparentemente estática. Si ese movimiento se proyecta, ocupa el espacio, y esta ocupación, por otra parte, no debe producirse sólo a nivel de superficie (de recorrido por el suelo) sino también del espacio que existe por encima de nuestras cabezas y alrededor de nuestro cuerpo. Para sentir ese espacio –y su relación con el



movimiento– puede recurrirse a la creación de figuras que permitan cambiar la densidad ligera del aire por otras más pesadas, como pueden ser las del agua, el barro, la miel, etc. Otra posibilidad es *producir* viento (para sentirlo en la cara), así como tocar puntos imaginarios suspendidos en el aire.

- En el desplazamiento por el espacio –incluso en la utilización de ese espacio sin que medie desplazamiento alguno–, adquiere un especial relieve la conciencia del peso. Cabe recordar que el exceso de tensión muscular impide tener la sensación de peso, con lo cual los movimientos –en este caso– se vuelven rígidos, por carecer de respiración y articulación. Son movimientos planos que no tienen proyección alguna en el espacio.

- Sobre la «amputación» del lado del cuerpo cuya mano se apoya en la barra, cabe hacer también algunas precisiones. Aunque se esté trabajando en la barra, hay que hacerlo de manera que el brazo y el lado del cuerpo más próximos a esa barra sientan el movimiento y ocupen el espacio con la misma intensidad que el brazo y el lado del cuerpo más alejados de ella, porque la sensación corporal debe ser íntegra, total, no parcial. De ahí que sea conveniente moverse fuera de la barra y volver a ella cambiando de lado varias veces durante un ejercicio. Esto puede favorecer el mantenimiento de la sensación global del cuerpo como elemento total que ocupa un espacio.

- Finalmente, cabe tener en cuenta que el espacio ha de ser considerado en función de que el desplazamiento de alguna parte del cuerpo (en ese espacio) conlleve, o no, una traslación del punto de apoyo.

## Clases sin paredes

Montse Gardó

160

Uno de los primeros recuerdos que conservo de Marta Munsó es el de estar girando con una botella de agua entre las manos. Esto sucedió en un cursillo de verano, mucho antes de que fuera mi profesora en el Instituto del Teatro, donde volví a tenerla como maestra en sexto de contemporáneo, curso al que ella preparaba en clásico. Siempre había oído decir que Marta era muy buena pedagoga, pero a mí –de entrada– me dio la impresión de ser una persona extremadamente seria, rigurosa y algo distante. (Durante las primeras semanas, por lo menos, esta fue la sensación que tuve.) En las clases me encontré con alumnos a quienes ya conocía, bien porque habían cambiado de especialidad o porque venían a tomar clases con ella, tras finalizar sus estudios. Con esos alumnos, Marta acostumbraba a ser más familiar, más cercana. A los demás, en principio, sólo nos observaba. Era muy frustrante. También recuerdo que las correcciones, globales, eran duras y, en su mayoría, sobre aspectos de base; es decir, sobre la colocación, la forma de pensar el movimiento, la conexión con las distintas partes del cuerpo, el reparto de fuerzas, etc. Los primeros meses, ante mi desesperación, ella me invitaba a tener paciencia, porque cuando uno se siente en crisis –venía a decirme– es que algo está cambiando. Paciencia y prioridades era lo que me recomendaba. «Uno no puede evolucionar de golpe –puntualizaba–, tiene que ir paso a paso. No me importa si cuando vienes a clase –añadía– decides trabajar sólo la colocación, desatendiendo la corrección de los ejercicios». Como principio, la idea era la de tomar la clase para uno mismo, atender y entender el cuerpo propio –considerándolo un todo–; y, por supuesto, trabajar la fisioterapia y el Pilates –absolutamente recomendable– como un añadido a la tarea diaria de la clase.

El objetivo era desechar todo el vocabulario de formas impuestas y tensiones adquiridas que muchos de nosotros llevábamos incorporado tras años y años de aprender el clásico en función de su representación externa. Desde la colocación hasta el trabajo de elevación de las piernas, pasando por los giros y, en especial, los saltos, todo era reexplicado, reaprendido y reincorporado. Marta siempre hablaba de encontrar «la buena sensación», aunque también nos advertía que, a veces, tener una «buena sensación» –en cuanto a colocación, movimiento o dinámica– no siempre significa que esta «sensación» sea la correcta. Por lo tanto, debíamos trabajar a conciencia la memoria física y enseñarle al cuerpo la manera «real» de hacer las cosas. Por ejemplo, ¿cómo aprender la mecánica «real» de los saltos? Pues saltando. Así de simple, sin importarnos la forma, los pies, la rotación de las piernas, los brazos... Marta nos hacía saltar por la clase, saltar con un compañero que nos presionara contra el suelo, saltar con pesos en las manos, saltar sólo con los pies y sin doblar las rodillas... «Si pensáis en presionar el suelo cuando saltéis –decía–, los pies y las piernas se van a colocar correctamente.» Así, para lograr una inercia natural del giro, nos hacía

ejecutarlo sobre los dos pies, con los brazos extendidos en paralelo con el suelo y una botella de agua entre las manos (¡por fin entendía lo de la botella!), cambiando de dirección o aguantando la pierna del *passé*. Con ella, cada aspecto a trabajar se convertía en un campo donde experimentar y conseguir la interiorización del movimiento propuesto. (Primero la acción, luego la forma.) Lo mismo cabe decir, pongamos por caso, acerca de la elevación de las piernas, buscando la disociación entre tronco y extremidades, en relación con la música, las distintas dinámicas de un mismo paso o la sensación perceptiva de las diferentes direcciones establecidas en el espacio.

Mediante prácticas y ejercicios que podían parecer poco ortodoxos, Marta exponía con una gran precisión lo que pretendía llevar a cabo. Siempre fue muy clara en sus propósitos y objetivos. Experimentar con acciones reales, en una clase de clásico, suponía establecer la organicidad del movimiento como base de un nuevo vocabulario, reajustar las fuerzas y eliminar tensiones innecesarias, articular el cuerpo para encontrar su forma de expresión natural –y espontánea– y rescatar las relaciones y dependencias internas de cada movimiento para que éste fuera siempre constante, sin pausas ni cortes.

161

Las clases de Marta constituían un verdadero reto técnico, por su rapidez y complejidad; pero, en el camino hacia esa exigencia, nunca nos dejaba solos. Tenerla como maestra suponía también contar con ella en todo instante, dentro y fuera de la clase, para orientarnos con sus conocimientos y su humanidad. Creo que todos, alguna vez, incluso le asediábamos en momentos inapropiados pidiéndole consejo. (En cierta ocasión, una compañera me reveló que nunca tomaba una decisión sin antes consultársela.) Yo definiría sus clases –clases sin paredes– como un espacio de libertad en el que poder probar, equivocarse, reír, moverse, descubrir, batallar y, sobre todo, encontrarse y trabajar honestamente con uno mismo.

La seriedad que aprecié en ella al principio no obedecía a una falta de sentido del humor sino a un profundo compromiso con su trabajo. Cantaba cuando marcaba los ejercicios, andaba constantemente por toda la clase, se subía a las sillas, nos proponía ejercicios insólitos, imágenes inusuales, nos cambiaba los nombres, contaba anécdotas... Y, al final, siempre conseguía que todos nosotros diésemos el máximo en clase. Nunca la vi enfadarse, ni darse por vencida. Marta nos proponía y corregía mucho. De ahí que todos sus alumnos, sin excepción, la siguiéramos allá donde ella nos conducía. Ahora, recordando sus clases, pienso que lo que menos se le podía reprochar era aquel distanciamiento que yo, equivocadamente, creí advertir en mis primeros contactos con ella, porque se involucraba a fondo en todo cuanto se relacionaba con los estudiantes, desde las limitaciones físicas o técnicas hasta las circunstancias de orden personal, pasando por la actitud dentro y fuera de la clase;

disposición y conducta que, sin duda, nos hizo evolucionar (positivamente) en todos los sentidos.

**Montse Gardó Castillo**

Estudió danza contemporánea en el Instituto del Teatro (promoción del 2006) y periodismo en la Universidad Ramon Llull (Fundación Blanquerna), donde se licenció el 2005. Concluida su formación en el Instituto marchó a Essen (Alemania) para ingresar en la Folwang Hochschule, institución en la que estudió Pina Bausch y donde se enseña su método y su técnica, con profesores que bailaron con ella. Montse Gardó también ha participado en la creación de algún proyecto independiente, como el presentado en el 2008 en el Certamen Coreográfico de Madrid.

## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### **4. PROYECTO Y DESARROLLO DE UNA ESCUELA ELEMENTAL DE DANZA**

#### **El proyecto (la teoría)**

163

El objetivo principal de una escuela dedicada a la enseñanza de la danza en su grado elemental no es otro que sensibilizar a los niños en el arte de bailar, a que adquieran un conocimiento progresivo de lo que es la danza en su esencia genuina, no que aprendan a hacer ver que bailan –que juegan a bailar–, sino a sentir íntimamente lo que es la danza y, sobre todo, a disfrutar de ella en función de su sensibilidad, talento y condición física.

Dado que la danza es visual, resulta muy fácil –y cómodo– situar a un profesor delante de los niños para que estos se dediquen a imitarle. Con este método es prácticamente imposible que esos niños conviertan el hecho de bailar en una vivencia propia e íntima; es decir, que aprendan a bailar de verdad y que consigan vislumbrar lo que es realmente la danza. Por esta misma razón, una experiencia de ese tipo tampoco les servirá, más allá del ámbito de la danza, para afrontar y resolver en su vida adulta situaciones que requieran cierta dosis de concentración, organización, respeto o autodisciplina.

Debe estar claro desde un principio –a nivel de escuela elemental– que bailar no consiste en montar festivales de fin de curso, ni en vestir a los niños y niñas de mariposa o princesa para que participen en una especie de desfile de modelos en un escenario al son de una determinada música. Esto no es bailar, puesto que bailar –lo que se entiende por bailar– es algo mucho más complejo y con una dimensión –exterior e interior– que no tiene nada en común con esta clase de exhibicionismos.

Las materias a estudiar en una escuela de grado elemental pueden ajustarse a este cuadro: danza clásica, danza creativa-contemporánea y preparación física, con un añadido posterior dedicado al lenguaje musical.

La diversidad de asignaturas hace que el niño pueda introducirse en el universo de la danza, entenderla en un sentido amplio y descubrir en ella cosas que le gustan más que otras. También es probable que, al mismo tiempo, consiga establecer las similitudes y diferencias que puedan existir, según su criterio, entre lo que considera más o menos interesante. Todo esto se irá desarrollando de forma progresiva a lo largo del proceso educacional.

La estructura de los cursos cabe dividirla en tres áreas: Iniciación 1-2 e Iniciación 3.

164

La primera –la correspondiente al grupo Iniciación 1– está reservada a niños de tres y cuatro años, en tanto que la segunda (Iniciación 2) se destina a alumnos de cinco y seis. En ambos cursos –con clases de una hora de duración, impartidas dos veces por semana– los niños juegan con el movimiento, con imágenes, con música, con el espacio y con diferentes partes del cuerpo. Esto es, se les enseña a ver cómo funcionan las piernas, los pies, la espalda, los brazos y, al mismo tiempo, cómo pueden usarse en movimiento. Por supuesto que la diferencia entre un curso y otro es apreciable. (En el de Iniciación 2 ya se empiezan a hacer y entender muchas cosas.)

En el curso de Iniciación 3 –para niños de edades comprendidas entre los siete y ocho años– se sigue un patrón similar, aunque en este caso comienzan a diferenciarse lentamente las asignaturas. La atención se centra más en la técnica corporal, y la preparación física se relaciona de modo más directo con el trabajo de clásico; sin olvidar, por supuesto, la mantenida en el área de danza creativa-contemporánea, donde esa preparación física tiene también una notable presencia. En esta fase de la Iniciación 3 incluso se enseña cómo deben moverse los dedos de las manos cuando se toca una castañuela –naturalmente sin la utilización de ese instrumento. Este curso, organizado sobre la base de tres clases semanales a razón de una hora cada una –y donde se incluyen la música y el ritmo– viene a ser como una introducción a las diversas materias que se estudiarán más adelante.

Superadas estas etapas previas –las de Iniciación 1-2 e Iniciación 3–, comienza el primero de los cinco cursos integrantes del programa confeccionado para el estudio de la danza en su grado elemental. El primero se desarrolla a base de cuatro sesiones a la semana –de una hora de duración cada una de ellas–, mientras que el segundo lo hace en dos clases semanales, una de dos horas y otra de dos horas y media (ya con cuatro materias diferentes: clásico, creativo-contemporáneo, español y lenguaje musical). Ese trabajo se incrementa en el tercer curso, aunque lentamente y de forma progresiva. Por último, los alumnos de cuarto y quinto trabajan tres veces a la semana –a razón de dos clases de hora y cuarto en cada caso–, además de otra de danza clásica, los sábados, con una duración de dos horas.

Los alumnos de cuarto y quinto curso que desean continuar sus estudios de danza –y acceder, por lo tanto, al segundo curso de grado medio, que es lo establecido oficialmente– son sometidos a un intenso período de prueba, con la intención (obvia) de comprobar hasta dónde alcanza su capacidad de trabajo y cual es el nivel real de su condición técnica y artística. (En esta situación, la edad del alumno oscila entre los catorce y los dieciséis años.)

### **El desarrollo (la práctica)**

La estructura y el funcionamiento de esta escuela elemental de danza dejaron de ser una teoría –para convertirse en realidad– el 25 de abril de 1999, fecha de la inauguración oficial del Teatro Clavé de Tordera (Barcelona); teatro de rango municipal amparado por una institución privada –la Fundación Clavé–, en cuyo edificio, aparte de la actividad propia de su sala de espectáculos, se desarrolla la de diferentes aulas dedicadas a la enseñanza de la música, el teatro, las bellas artes y la danza.

165

A la propuesta que se me hizo, en su día, para organizar y dirigir esta escuela de danza respondí negativamente. Lo hice así porque el proyecto, en principio, no me interesaba y también, sobre todo, porque desconocía el ámbito del grado elemental. No obstante, dada la insistencia del director del teatro, acabé aceptando el ofrecimiento, si bien con un requisito previo –que me fue admitido–: la concesión de un período de prueba de tres meses. Fue entonces cuando, agotado ese tiempo –y anteponiendo a los riesgos propios del caso los alicientes que comencé a descubrir en aquella nueva experiencia–, decidí seguir al frente de la escuela. Todo un reto para mí.

Inicialmente, el proyecto tuvo un desarrollo bastante complicado. De entrada, la planificación de las clases no pudo tener un carácter estable sino flexible –incluso aleatorio algunas veces–, ya que tuvo que adaptarse a las características de los grupos de niños y a la mentalidad de muchos de los padres, a quienes resultaba muy difícil comprender que la enseñanza de la danza, incluso en su grado elemental, comporta el estudio de diversas asignaturas (para ellos excesivas); asignaturas que, en su opinión, resultaban casi incompatibles con los «muchos deberes» que se les ponían a los niños en el colegio. Otra notable batalla fue la de hacer entender a esos padres que los alumnos, en realidad, nunca repiten curso, porque siempre continúan aprendiendo cosas nuevas. Lo que suele ocurrir es que la asimilación de las enseñanzas se hace a distintas velocidades; del mismo modo que ciertos niños se detienen en algún sitio, y cansados, abandonan la escuela.

Por otro lado, el hecho de considerarse el estudio de la danza –en su grado elemental– una actividad extraescolar, obligó a una serie de apañes y concesiones. Así, por ejem-

plo, ante la imposibilidad de ajustarse a la carga lectiva prevista en este caso por la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), tuvo que recurrirse al añadido de un quinto curso, aparte de las clases del sábado. En consecuencia, entre lo uno y lo otro, la distribución de cursos, días de trabajo, materias y horarios fue variando continuamente; en contra de nuestra voluntad, la mía y la de los profesores que empezaron a trabajar conmigo (en principio siete, reducidos a cinco más adelante).

166

Durante la primera etapa, el comportamiento de los niños fue terrible. No iban a estudiar sino a merendar y jugar; que era, de hecho, lo que solían hacer en la escuela que había existido en Tordera antes de la inauguración del actual Teatro Clavé. Cuando se celebraba una «muestra» –acto público donde se exhibe una síntesis del trabajo realizado durante el curso– había que tenerlos confinados en el vestuario con alguien que les mantuviese callados; nada que ver con lo que sucede ahora. Todos los alumnos, sin distinción de edades, aprendieron a estar entre bastidores en silencio, sin acercarse demasiado a la boca del escenario –para evitar que el público les vea– y a mirar con interés lo que ocurre en este espacio. Si quieren preguntar algo, lo hacen muy bajito. También cogen y dejan las castañuelas sin que se oiga el menor ruido, y a nadie se le ocurre tocar una cortina.

Es evidente que los resultados –sean los que fueren– siempre pueden ser mejores. No obstante, en el transcurso de los años vividos desde la inauguración de la nueva Escuela de Danza de Tordera, se ha experimentado un cambio radical. De ahí que tanto la Fundación Clavé como el Ayuntamiento de la localidad la consideren algo importante –como no podía ser de otra manera. En este sentido, existe igualmente un apreciable reconocimiento por parte de la población, ya que ha terminado por incorporar la danza al cuadro social de sus costumbres y prioridades. También cabe reconocer que allí, en la escuela de la Fundación Clavé, gracias a la danza, se han vivido momentos y situaciones que, a nivel humano, han sido entrañables.

En fin, teniendo en cuenta lo bueno y menos bueno que ha podido darse a lo largo del tiempo, el balance de la experiencia de Tordera es mucho más positivo que negativo. Acerca de esto no cabe abrigar la menor duda.



## Una nueva concepción de la enseñanza de la danza

Concha Martínez

Si, en un principio, yo le pude aportar a Marta mis conocimientos, en los últimos años fue ella quien me los aportó a mí. Ésta es la pura verdad. La conocí cuando todavía no había cumplido los catorce años.

Fue durante un cursillo de verano de 1973, celebrado en el viejo y entrañable edificio que entonces daba cobijo al Instituto del Teatro, en el número 12 de la calle Elisabets de Barcelona –antiguo Colegio de San Guillermo de Aquitania. Fue allí, en efecto, a raíz de ese curso de danza clásica al que se me invitó participar, donde y cuando tuve la oportunidad de descubrir, en parte, el talento de una alumna excepcional, una de esas alumnas que todo profesor desea tener: disciplinada, trabajadora, responsable y con una asombrosa facilidad para asimilar y resolver los problemas que suelen plantearse en el desarrollo de una clase. Además –dato a tener muy en cuenta–, estaba dotada de un extraordinario sentido musical.

167

Más adelante, finalizados sus estudios en el Instituto, ya como bailarina, recuerdo que siempre me hablaba de las clases que tomaba en las compañías donde trabajaba –primero en Madrid, luego en Kassel, después en Amsterdam y, más tarde, en Zúrich. Sus comentarios no tenían nada de banales, sino todo lo contrario. Eran enormemente críticos; circunstancia que, tratándose de Marta, no resultaba nada extraña, puesto que su capacidad objetiva para el análisis era considerable. De aquellos comentarios –en los que examinaba minuciosamente el proceso de su labor–, una cosa recuerdo de manera especial: el incremento de la musicalidad que, según ella, le aportaba cada uno de los profesores con que trabajaba; que, por cierto, fueron muchos.

Después de su largo período como bailarina, acumulando experiencia y sabiduría, llegó el momento –natural, lógico– de transmitir todo lo que había aprendido a quienes se convirtieron en sus alumnos; alumnos que recuerdan perfectamente cómo, en muy poco tiempo, gracias al talento, la sensibilidad y el especial *savoir faire* de Marta, descubrieron en su cuerpo sensaciones, cambios y metamorfosis que les llevaron a sentir la danza de una forma totalmente nueva y diferente. Todo esto se debió al agudo sentido de la observación que poseía Marta y, por supuesto, a su desbordante pasión por la enseñanza, cualidades que la llevaron a desarrollar unos criterios que, sin duda, van mucho más allá de una visión de la danza simplemente técnica.

Me acuerdo de nuestras largas conversaciones sobre dudas, enfoques o tratamientos diversos. Algunas de sus ideas pudieron parecerme, de entrada, carentes de sentido o de difícil asimilación, pero ella, impertérrita (y habladora incansable), seguía explicándose hasta hacerme ver que tenía razón; es decir, que lo que me exponía era,

con toda seguridad, el camino por el que había de transitar la nueva enseñanza de la danza.

El mes de octubre del año 2000, Marta fue invitada a intervenir en el curso de danza clásica de un *workshop* –uno de los varios que requirieron su presencia. Con este motivo, me envió una copia del programa que había previsto, con la finalidad de que le diera mi opinión (opinión que fue absolutamente positiva, dicho sea entre paréntesis). En aquel programa se reflejaba con absoluta claridad –como no podía ser de otro modo– su peculiar manera de entender la enseñanza de la danza clásica. Allí se contemplaba, de hecho, la práctica totalidad de los elementos que constituyeron el gran caballo de batalla en su singular «cruzada» pedagógica: la correcta colocación, el concepto del peso, el centro del equilibrio, el emplazamiento de la cadera, los cambios de nivel, los tipos de energía, el impulso para los giros, la dinámica de la coordinación, los desplazamientos y el espacio, la concentración, etc.

168

En aquel programa se tuvo en consideración –a nivel práctico– casi todo lo que aparece en estas páginas. También en aquella oportunidad cobraron un especial realce algunos de los aspectos por los que Marta, como maestra, se interesó particularmente: la dinámica de las clases, la perfección del movimiento, la musicalidad del bailarín y el modo de transmitir el amplio bagaje de sus conocimientos.

Es evidente que este libro puede ser muy útil para que alumnos y profesores se reafirmen en sus mutuos esfuerzos; como también es cierto que todo cuanto se dice aquí tiene poco que ver con las obras en que se describe pormenorizadamente la «construcción» de los pasos que integran el lenguaje de la danza. Este libro se centra en el análisis (y la discusión, si cabe) de los principios que afectan a las características y funciones que Marta trató con un admirable sentido pragmático. (Llegar a ser tan «práctica» como era ella no es tarea fácil. Se necesita poseer un vasto conocimiento de la danza, una gran capacidad para el análisis y un ferviente deseo de transmitir lo que se sabe de modo tan sencillo como eficaz.)

A través de sus escritos, en definitiva, Marta nos aporta unas reflexiones idóneas para ayudar a entender lo que el profesor ha de enseñar en sus clases, así como las prioridades a tener en cuenta. Nos viene a decir, por ejemplo, que para mejorar el movimiento –uno de los pilares fundamentales de su teoría pedagógica–, algunas de esas prioridades deberán centrarse, básicamente, en el hecho de que el bailarín descubra una nueva forma de desarrollar su técnica y pueda sentir, a la vez, una clara percepción física de su cuerpo.

La contribución de Marta en el campo de la pedagogía de la danza clásica pudo ser mayor de haber dispuesto del tiempo que, fatalmente, no tuvo. De haber sido así, no

cabe duda de que habría desarrollado con más amplitud y precisión las reflexiones que aparecen en estas páginas, esenciales para la introducción de un cambio sustancial en el modo de enseñar y elaborar unos nuevos métodos destinados a resolver los diversos problemas con que se enfrentan diariamente profesores y alumnos.

En cualquier caso, las tesis defendidas (y aplicadas) por Marta me llevan a pensar en unas palabras incluidas en el prólogo de *Las bases de la danza clásica*, el famoso libro de Agrippina Vaganova: «No basta con conservar el ballet clásico y los rasgos básicos de su estilo. Es necesario fijarlo teóricamente y entenderlo científicamente».

**Concha Martínez Nicolás**

Bailarina del Het Nationale Ballet de Amsterdam (1963-1968). Cofundadora –con José Láinez– de los grupos de danza contemporánea Anexa (San Sebastián, 1970-1974), Yauzkari (Pamplona, 1980-1991) y Pie Juntoapié (Pamplona, 1994-1997). Profesora de danza clásica –y coreógrafa– de la Escuela Superior de Danza y Coreografía del Instituto del Teatro (1973-1979) y de la Escuela de Danza del Gobierno de Navarra (1979-2006).



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### **5. TALLER DE CREACIÓN PARA ALUMNOS AVANZADOS DE DANZA CLÁSICA**

Hablar de taller de creación –el acercamiento del alumno al acto de bailar– supone analizar un hecho artístico; es decir, reflexionar sobre lo que hacemos y, a su vez, sobre cómo conseguir lo que nos proponemos hacer. Esta reflexión, por otra parte, nos induce a una inevitable controversia, acerca de la libertad y la limitación, si tenemos en cuenta las ideas de dos grandes artistas: Michelangelo Buonarroti –que se inclinó por la obtención personal de los colores con que pintaba, y no por los de encargo, como solía hacerse en su época– y Mats Ek, quien afirma que el progreso se logra por la vía de la restricción.

171

Con todo, también es cierto que la evidencia de esa controversia es más aparente que real –o, si se prefiere, más teórica que práctica–, puesto que libertad y limitación no sólo coexisten, sino que encajan perfectamente dentro del marco conceptual del taller de creación. Y esto es así porque si la danza –como medio de expresión– es libertad, como código es limitación. De ahí que el taller se apoye sobre la base de los recursos didácticos que se emplean –y necesitan– para establecer el diálogo y la armonía que deben predominar entre la libertad y la limitación.

Por lo demás, corresponde al profesor escoger entre una y otra –entre la libertad y la limitación– el camino que pueda resultar más provechoso para el alumno; del mismo modo que, lógicamente, será la respuesta de este último –ante el estímulo del profesor– la que hará posible (o no) la llegada del barco al puerto deseado; es decir, a la feliz culminación del acto de bailar. Y también es cierto que no todos los alumnos conseguirán ese propósito, ya que las habilidades físicas y el talento artístico son cosas diferentes. El dogma no existe, y el alumno debe saberlo; como debe saber que hay unas reglas de juego que, dada su importancia, deben aplicarse convenientemente.

El cuadro de esas reglas está integrado por una serie de recursos didácticos que van desde los funcionales a los materiales y de soporte, pasando por los personales, que afectan directamente no sólo al alumno sino también al profesor.

## Recursos funcionales

### Organización de una clase

#### Fase inicial

1. Explicación del propósito del taller, así como de su tema.
2. Cuestionario sobre la idea que los alumnos tienen de ese tema.
3. Trabajo de búsqueda por parte de los alumnos.
4. Trabajo de frases cortas de movimiento.

La complejidad del objetivo propuesto dependerá de las características del grupo y de su nivel –ya que la labor a realizar será diferente si se trata de alumnos de quinto o de sexto curso. Para estos últimos, obviamente, se emplearán más herramientas en los planos de movilidad, creación, interpretación, etc. A los alumnos de quinto curso deberá ayudárseles en mayor medida para que asimilen y entiendan otros conceptos que hoy se aplican también en el ámbito de la danza clásica, y que van más allá de los esquemas tradicionales concebidos para bailar de una forma determinada.

Otro aspecto importante sobre el que debe trabajarse es el de cómo se crea un material y cómo éste se transforma.

#### Fase media y final

1. Preparación física y concentración psicológica para la ejecución.
2. Explicación sobre el material que se va a trabajar (una parte ya montada o una en proceso de montaje).
3. Trabajo de ese material.
4. En la última parte de la clase, ejecución completa de los fragmentos trabajados o de la totalidad del material montado, sin interrupción.

#### Fase final

##### Opción 1

- Pase íntegro del taller.
- Trabajo por partes y solucionar los problemas surgidos.

##### Opción 2

- Trabajo parcial de las secuencias problemáticas (con la finalidad de ir las mejorando en cuanto a interpretación, ejecución técnica, musicalidad, espacio, etc.)

- Dos pases íntegros del taller, con pausa, correcciones y observación de la resistencia física.

### **Técnicas de demostración y corrección**

El profesor debe mostrar o explicar claramente lo que se propone hacer, aparte de considerar también la posibilidad –si así lo estima oportuno– de que sea el alumno quien acabe de definir la propuesta sobre la que va a trabajarse. Debe explicar qué idea, imagen o sensación se esconde tras el movimiento. No hay cánones establecidos. Es más, si un alumno se aferra a ellos, hay que romperlos para facilitar la elaboración de lo que se pretende construir.

Otra cuestión importante es que un bailarín profesional debe mostrar una absoluta predisposición a hacer lo que se le pida; o, dicho de otro modo, a huir de las ideas preconcebidas, ya que éstas pueden imposibilitar el desarrollo del proceso creador. El bailarín debe saber jugar con cualquier tipo de posibilidad. De lo contrario, sus limitaciones como intérprete se acentuarán de forma manifiesta.

173

Por ejemplo: Si un taller se define por su agresividad, una *pirouette* técnicamente correcta pero ejecutada con cierta flema encajará peor que una efectuada con menos corrección pero con la fuerza conceptual que requiere el taller en cuestión; lo que no quiere decir, por otra parte –obviamente–, que el profesor, encargado de velar por la intencionalidad expresa del taller, deba descuidar la ejecución técnica del alumno.

El profesor ha de procurar que los alumnos no sólo intenten hallar soluciones a los problemas que se planteen –a nivel musical, técnico o interpretativo–, sino que descubran la causa de esos problemas. Así se verá quién es capaz de entender las ideas y conceptos que deben tenerse en cuenta en la realización del trabajo planificado.

Por ejemplo: En el caso de precisar una determinada musicalidad, una ejecución correcta técnicamente pero sin esa musicalidad específica irá en detrimento del proyecto ideado. En cambio, con una interpretación menos correcta pero acorde con la musicalidad requerida se estará más cerca del objetivo previsto.

En general, deben reforzarse los elementos que tienen un carácter más artístico que técnico, pues en el aprendizaje de la danza clásica –concentrado en la exigencia perfeccionista de la ejecución técnica– el alumno, desgraciadamente, tiende a olvidar la importancia de la faceta artística. De ahí que el taller venga a suponer una magnífica herramienta para equilibrar esta circunstancia.

## **Análisis y proceso de aplicación de programas y tiempos**

Un taller de creación ha de adaptarse al nivel técnico y grado de maduración del grupo de alumnos con el que se va a trabajar.

Si es un mismo profesor el que va planificando los talleres de un determinado colectivo durante unos años, puede establecerse una gradual evolución en la labor relacionada con diferentes aspectos: musicalidad, temáticas (abstractas y concretas), trabajo del espacio, concepto de la relación con quien se baila, atmósferas, dinámicas, etc., incrementando la densidad y complejidad de estos elementos a medida que el grupo crece en edad y conocimiento; virtudes que, como es lógico, irán afirmando las habilidades del alumno como intérprete de danza, y no como imitador de unos ideales o patrones creados externamente.

174

Todo taller tiene una fecha de inicio y otra de finalización –en este último caso la equivalente a su presentación como espectáculo. Entre una y otra suelen transcurrir cuatro meses (el tiempo que se emplea, por ejemplo, en el Instituto del Teatro de Barcelona).

Durante este ciclo hay que tener en cuenta los períodos de trabajo destinados al montaje, la asimilación de ese montaje por parte de los intérpretes y el acabado final.

También debe tenerse presente que cada una de estas facetas se alternan y solapan a lo largo del proceso de creación de un taller, ya que con los alumnos no se puede montar solamente y luego trabajar. Hay que ir asimilando al mismo tiempo que se monta. Es como comer y digerir. A veces, no se puede seguir montando porque la «digestión» está todavía en su fase inicial. Concretamente, debe darse al alumno un tiempo prudencial antes de que se proceda al añadido de una nueva información; puesto que, de insistir en ello, es posible que el alumno acabe por no entender nada.

En cualquier caso, sea cual fuere el proceso –más rápido o más lento–, el taller debe estar terminado dos semanas antes de su estreno; exceptuando los detalles que mantengan al alumno a la expectativa –al intuir que puede haber algo que deba asimilar rápidamente–; lo que ayuda a incrementar, por otra parte, su velocidad de aprendizaje.

Una vez finalizado el montaje del taller, el trabajo a realizar por parte del alumno consistirá en profundizar en su desarrollo, como intérprete que es de una obra que empieza y termina, analizando el «cómo» y el «porqué» del hilo conductor, que debe saber llevar.

Si los ensayos, en su integridad, se prolongan durante mucho tiempo, es posible que el alumno caiga en la rutina, algo que, como es de suponer, debe evitarse, dado que



esta pérdida de interés y tensión no sólo impediría que la coreografía pudiese seguir creciendo y desarrollándose, sino que su ejecución se convertiría en una propuesta automatizada. Si se intuye esta posibilidad, es incuestionable que corresponde al profesor evitar la repetición del «todo» y centrar la atención en las «partes» que lo integran, con el fin de incorporar al conjunto aspectos y matices que permitan asegurar el pulso e interés de la obra y de sus intérpretes.

De acuerdo con mi experiencia, no es aconsejable fraccionar el proceso de creación del taller durante mucho tiempo. En cambio, sí considero bueno –por ser eficaz– concentrar al máximo los ensayos en ese período de creación hasta que el taller está completamente acabado, puesto que, luego, el trabajo de asimilación y profundización sí permite un tratamiento más espaciado. Por ejemplo, puede realizarse dos veces por semana, o incluso menos –en sesiones de hora y media–, para que esta asimilación y profundización se consiga sin dificultad alguna. (Estamos hablando, por supuesto, de alumnos pertenecientes a los últimos cursos, a quienes, lógicamente, se puede exigir una mayor concentración y velocidad en el aprendizaje de una coreografía, en la línea de lo que suele ocurrir en el ámbito profesional.)

En el trabajo de los talleres deben predominar tres cuestiones importantes:

- Conferir una finalidad artística a los aprendizajes realizados en el campo de las materias técnicas.
- Trabajar la sensibilidad y personalidad del individuo, solo y en grupo –de acuerdo con su grado de madurez como alumno bailarín– y llegar al espectáculo –el momento concreto en que se produce– con el máximo desarrollo de esas capacidades. (Por supuesto, no es lo mismo que el alumno tenga 16 o 19 años, como tampoco es igual que esté en cuarto o en sexto curso.)
- Provocar, por encima de todo, que el alumno disfrute de la danza mediante el estímulo de su habilidad en la armonización del control con el riesgo.

### **Instrumentos de evaluación**

- La capacidad de trabajo a nivel individual y en grupo.
- El rigor técnico y grado de musicalidad con que se trabaja.
- La sensibilidad artística que el alumno es capaz de desarrollar y expresar.
- La evolución observada en el proceso de trabajo, la capacidad de concentración –en el aspecto artístico– y la asimilación del material coreográfico.
- La rapidez en el aprendizaje de las evoluciones coreográficas y la rapidez en la comprensión de lo que se pretende con ellas.

- La madurez del alumno bailarín como intérprete. Su facilidad (o dificultad) para transformar todo el material trabajado en danza.

Todos estos elementos, claros y evidentes para el profesor una vez finalizado el proceso de creación de un taller, son instrumentos que sirven para establecer una correcta evaluación en esta materia.

## Recursos personales

### Reflexiones metodológicas ante la creación del taller

En esta coyuntura, el profesor debe tener presente una serie de cuestiones. Entre otras:

- Observar (y analizar) cómo son los alumnos con quienes ha de trabajar.
- Decidir qué aspectos quiere (o puede) trabajar con estos alumnos. Es decir, ver si existe alguna circunstancia a la que deba ceñirse o si, por el contrario, dispone de absoluta libertad para desarrollar lo que se propone. (Verbigracia: el *focus*, la atmósfera, unas ciertas dinámicas, una determinada calidad de movimiento, un tema en especial, etc.)
- Trabajar un poco con los alumnos –si no los conoce– antes de decidir la clase de taller que piensa montar, excepto si tiene muy claro lo que se dispone a hacer. A veces, al empezar a trabajar, puede descubrir que su idea inicial no es la idónea para los alumnos de que dispone, ya que aprecia en ellos carencias que dificultan la exposición de esta idea.
- Elegir aspectos que no sean tratados en otros talleres integrados en un mismo programa. Aunque su taller se base en la técnica clásica, es recomendable apostar por otras cosas: cambios de nivel (de suelo), composiciones sobre un movimiento dado, transformaciones obtenidas a partir de ese movimiento...
- Tomar buena nota de las diferencias que puedan apreciarse entre los individuos con que trabaja, dejarse inspirar por ellos –en función de sus cualidades y limitaciones– y potenciar a los más dotados –poniendo especial atención en sus puntos fuertes y débiles. (Hay que aprovechar a quien se mueva muy bien en un determinado tipo de dinámica, pero introduciendo en esa dinámica algo que se le resista al alumno. Si se desenvuelve con soltura en *allegros* y movimientos *staccato*, pongamos por caso, hacerle bailar *adagios* y tiempos lentos.)
- Primar la responsabilidad individual sobre el trabajo propio y el realizado en grupo. Es aconsejable dejar cosas sin terminar para que lo hagan los alumnos. Así podrá verse cómo reparten una frase en movimiento –a nivel musical–, cómo resuelven el enlace de un movimiento con otro –a nivel de ejecución– o cómo se plantean –en cuanto a espacio– la creación de situaciones de riesgo; por ejemplo, tener que cruzar el

escenario de una parte a otra, por grupos, en una parcela limitada y con un movimiento complejo, supeditado además a una dinámica rápida.<sup>2</sup> También cabe entender como situación de riesgo el solucionar un giro que, no habiendo tenido una debida preparación, puede comprometer el enlace de un movimiento con otro.

- Educar el oído para la asimilación de tipos de música no habituales o desconocidos, como puede ser la compuesta por Galina Ustvolskaya, Benjamin Britten, Dimitri Shostakóvich, Meredith Monk o Leonard Bernstein.

- Trabajar el diálogo con la música, trabajar el silencio, crear una dinámica o tensión en el silencio, trabajar con el ruido, emplear músicas que tengan dinámicas diferentes y músicas con compás de amalgama.<sup>3</sup>

- Por último, hay que recordar que música y musicalidad del movimiento son dos cosas diferentes, y que el trabajo de dinámicas distintas en un mismo taller contribuye a aumentar y enriquecer los registros en el alumno. (Estas permutas dinámicas pueden estar arropadas por el mismo cambio dinámico de la música o, solamente, por el cambio dinámico en el movimiento.)

177

### **A nivel interpretativo**

Básicamente, en el montaje de un taller debe optarse por la creación de una atmósfera, establecida en función de la música y el tema de ese taller, ya que estos elementos habrán de condicionar el movimiento y la interpretación del alumno; interpretación y movimiento estimulados, según proceda, por impulsos acordes con diferentes estados de ánimo (calma, reflexión, agresividad, fuerza, duda, etcétera).

Mantener a los alumnos bailarines en el escenario, desde el principio hasta el final del taller, ayuda a que se vean obligados a conservar la tensión y, en consecuencia, a dar importancia al «estar» y no solamente al «hacer». (Los alumnos tienden a pensar que sólo bailan cuando se mueven.) Cuando hay entradas y salidas, resulta más difícil que el alumno sostenga su concentración en el hilo conductor del taller. Por lo demás, definir una determinada atmósfera contribuye a que el alumno tenga una idea más clara sobre su ejecución e interpretación.

2. En este aspecto, el del espacio, son varias las situaciones de riesgo que se dan en algunas de mis coreografías: *Res*, *Dos*, *Temps 3*, etc.

3. La mayoría de estas experiencias las utilicé en la elaboración de algunas de mis coreografías. Así, por ejemplo, *Impressions sobre la Nit transfigurada*, de Arnold Schönberg, constituyó una perfecta demostración de lo que puede hacerse mediante el trabajo a fondo del silencio; del mismo modo que *Sense Sinn* o *Res* vinieron a ser el reflejo de una clara apuesta por el ruido; y *Dos*, *Temps 3* y *Secret Songs*, fruto del empleo de músicas con dinámicas diferentes. También *Va com va* y *Quan el secret deixa de ser-ho* fueron el resultado de la utilización de músicas con compás de amalgama.

Es igualmente importante establecer una comunicación efectiva entre quienes bailan en un mismo taller. El modo más fácil de lograrlo es por medio de la interdependencia, especialmente la que se crea en los instantes en que el movimiento de uno depende del otro –también si ambos se producen al mismo tiempo– o si ese movimiento está sujeto al espacio que se ocupa y desocupa.

En cuanto a movimiento, es fundamental que sea auténtico, pleno y no vacío, convincente y creíble, que esté justificado y no resulte gratuito o simplemente decorativo. Dicho en pocas palabras: que tenga una razón para existir. El alumno bailarín debe entender –y sentir– que bailar ante el público es un acto de sinceridad (aunque se esté contando una mentira).

### **A nivel técnico**

178

Es imprescindible saber cuál es la dimensión técnica del curso con el que se va a hacer el taller; taller que, como es natural, se construirá en función de la capacidad de sus intérpretes, si bien introduciendo ciertas dificultades, acordes con el grado de formación del alumno. (La finalidad de este procedimiento, aunque pueda parecer lo contrario a primera vista, no es técnica sino artística.)

Hay que proceder a la creación de partes (fragmentos) donde el alumno pueda gozar bailando, pero también deben incluirse otras con dificultades técnicas que provoquen en ese alumno un cierto miedo al riesgo que debe afrontar –miedo que, obviamente, deberá aprender a controlar y superar. También es conveniente trabajar con los profesores habituales de cada uno, para abordar no sólo los escollos de orden técnico que presente el taller sino resolver problemas detectados a otros niveles, como una concentración escasa, una baja intensidad, una tendencia a acelerarse o retrasarse musicalmente, una lentitud en el aprendizaje, etc.

Porque no puede (ni debe) potenciarse a todo el mundo de la misma manera, hay que prestar una especial atención a las individualidades. De ahí que el profesor del taller –como autor que es de la coreografía– tenga la libertad de utilizar a los alumnos en función de sus aptitudes. En consecuencia, quienes tengan más talento asumirán papeles de mayor relevancia, del mismo modo que se limitará la actuación de los menos capacitados. De todos modos, el profesor coreógrafo debe tener presente en todo momento que el alumno de un taller no es (todavía) un bailarín, y que, por esta simple razón, no puede parecer «horroroso» cuando sale a un escenario; aunque sí debe considerar la posibilidad de que ese alumno se caiga de culo al suelo, ya que esto sucede incluso en el ámbito profesional. Está claro que siempre, en cualquier circunstancia, se corre un riesgo. Es inevitable, porque no se puede jugar sólo a lo seguro.

### **El taller como proceso de trabajo**

La función primordial de los talleres es introducir al alumno en el aprendizaje del trabajo profesional, no sólo en el aspecto artístico o técnico sino también en cuanto a proceso. Aquí es donde aparecen algunas de las dificultades referidas a quién debe y puede bailar; es decir, quién puede salir a un escenario haciendo qué.

En el ámbito de una compañía profesional resulta difícil bailar según qué cosas; o, dicho de otro modo, ser elegido por un coreógrafo, ya que esto depende en buena medida del entreno en la manera de actuar y reaccionar del bailarín. Es preciso ser rápido e inteligente para captar sin dilación lo que el coreógrafo le pide. No es lo mismo estar en la primera distribución que en una segunda, como reemplazante. Está claro que hay situaciones más difíciles que otras, pero tanto en uno como en otro caso hay que saber resolverlas de la mejor manera posible. El modo de actuar en estas circunstancias constituye un aprendizaje en toda regla.

179

Facilitar excesivamente el acceso del alumno a bailar en un escenario puede anular su capacidad para entender que esto es un hecho selectivo y que, por lo tanto, las posibilidades de hacerlo de la gente con mayor talento estarán por encima de las de quien se mueve a un nivel inferior, lo que supondrá para esta última, como es lógico, una intensificación de su aprendizaje. Con todo, en este sentido cabe recordar también que alumnos con dificultades (en la escuela) adquirieron luego una mayor habilidad para resolver satisfactoriamente estas cuestiones, al lograr ver claro en qué consistían sus problemas. Por el contrario, alumnos que habían demostrado una gran facilidad en la asimilación de las enseñanzas impartidas en la escuela tuvieron más adelante enormes dificultades para integrarse en el contexto de una compañía de danza, al creer –equivocadamente– que siempre se tiene derecho a bailar o ser distribuido en una coreografía.

En el presente caso –el de los talleres–, no estamos hablando de perfecciones técnicas, porque se opera con alumnos –y porque la experiencia del escenario hace progresar muchísimo–, pero se obtendría un mejor aprovechamiento de las enseñanzas si se observase un poco más de rigor en la elección de quién (y qué) ha de bailar.

La propuesta de dos distribuciones, o de una entera y otra con sustitutos –que, si trabajan como es debido, también bailarán–, no es traumática, pero debe explicarse bien, teniendo en cuenta que cada individuo, por ser diferente, posee cualidades igualmente diferenciadas. Explicar esto adecuadamente contribuye a que el alumno adquiriera una mayor conciencia del esfuerzo y el rigor que comporta el trabajo de la danza, al mismo tiempo que ayuda sobremanera a desarrollar capacidades de actuación que serán muy útiles –imprescindibles– para un futuro desarrollo profesional.

## Otros recursos personales

### Relación del profesor coreógrafo con el alumno bailarín

En un taller de creación, el profesor coreógrafo es el encargado de transformar una actividad física en algo que se parezca –lo más aproximadamente posible– a una interpretación artística. Para conseguirlo, deberá establecer una relación con el alumno que permita, mediante la disciplina técnica, un acceso al trabajo de la sensibilidad –y expresividad– que supone para ese alumno (o debe suponer) el hecho de bailar.

### Motivación

La fase inicial de este proceso se centra en la exposición del tema sobre el cual se va a trabajar. De entrada, cabe la posibilidad de que el alumno se interese o no sienta el menor entusiasmo por el tema en cuestión. Dado que la carencia de interés conduce a un hábito absolutamente negativo en toda actividad artística, debe hacerse reflexionar al alumno sobre la esencia y finalidad de sus estudios en danza. De ahí que convenga despertar en él la curiosidad hacia la investigación y el descubrimiento de nuevas formas y sensaciones; aparte, claro está, de estimular la evolución de sus propias capacidades. (En la etapa inicial de un taller es raro encontrarse con una actitud próxima a la falta de interés por parte del alumno, pero puede darse esta circunstancia.)

En la fase media del trabajo de un taller pueden registrarse también oscilaciones más o menos apreciables en lo que afecta a la tensión, dependiendo de la dificultad técnica o de la facilidad-dificultad de adaptación al carácter artístico que se pretenda dar a ese taller. Una determinada dinámica, una expresividad esquiva o la proyección de un movimiento que se resiste pueden dificultar la relación de la identidad del alumno con el trabajo que está realizando.

El profesor debe fabricar imágenes, inventar recursos para que el esfuerzo del alumno se vea recompensado. Esto es muy importante, puesto que si no se consigue superar esta sensación negativa, el alumno se creará incapaz de hallar soluciones para continuar avanzando. Por el contrario, si el alumno logra vencer esta supuesta ineptitud, su motivación aumentará considerablemente. Ese objetivo se alcanzará al final de un proceso de lucha, si bien distinto del que conlleva una clase técnica, porque en este caso lo que debe superarse es una «sensación», no un análisis crítico y racional del trabajo que se está haciendo (aunque éste también exista, pero supeditado a la «acción de bailar»).

En un espectáculo, la ejecución de un bailarín (prácticamente) nunca es perfecta. En cambio, sí puede serlo el espectáculo en su conjunto. Con todo, para que se dé esta circunstancia debe establecerse un total equilibrio entre la autocrítica (la autoexigencia) y el placer (la satisfacción) de bailar. Si no se es capaz de disfrutar del baile, al margen

de las imperfecciones, es preferible dedicarse a otra cosa; porque, no lo olvidemos, es el bailarín quien crea la ilusión de la perfección.

En cuanto a las individualidades, corresponde al profesor potenciar al alumno que posea una mayor capacitación dentro del contexto en que se trabaja y, por extensión, disimular al que llegue justo a las exigencias mínimas del taller; no en cuanto a la labor desarrollada en el estudio sino a la que se aprecia en el momento de acceder a un escenario. Por su parte, el alumno debe aprender a reconocer que cada uno es distinto, que no todos poseen las mismas capacidades, por la sencilla razón de que no hay dos bailarines iguales.

En la fase final del taller la motivación crece ante la expectativa de la función. Los últimos ensayos suelen llevarse a cabo sin complicaciones significativas, pero también pueden resultar difíciles, a veces, debido a los nerviosismos que influyen negativamente en las ejecuciones. Esta es la etapa en que las indicaciones de carácter artístico son prioritarias. (Las otras, las técnicas, están supeditadas a la preservación de lo artístico por encima de todo.)

181

Conviene tener presente que el trabajo del taller –si el proceso ha sido correcto– pertenece a los alumnos, en tanto que la coreografía corresponde al alumno bailarín y no al profesor coreógrafo. Si esto se entiende así, no existe el menor problema en lo que se refiere a motivación. El alumno observa una actitud extremadamente cuidadosa y responsable en su trabajo, actitud que se enriquece con la natural sensibilidad y emoción propias del hecho artístico.

### **Concentración**

En el trabajo de un taller, el tipo de concentración difiere según se trate de su etapa –inicial, intermedia o final–, de los ensayos en el escenario o de la ejecución pública de su coreografía.

En la etapa inicial, la concentración debe orientarse hacia la absorción de información rápida, lo que supone prestar una atención máxima a todos los detalles –por nimios que puedan parecer a primera vista–, con el fin de obtener toda la información posible sobre lo que se pretende hacer. En esta fase, uno debe concentrarse básicamente en lo que le viene de fuera, esto es, en las instrucciones dadas por el profesor coreógrafo.

En la etapa intermedia, la concentración recaerá en la asimilación de lo que se está trabajando, en la investigación y descubrimiento de las sensaciones que produce ese trabajo, así como en la resolución de los problemas individuales. Este es un período donde la información externa –la que viene de fuera– tiene que ir absorbiéndose a medida que se interioriza. Más adelante, dentro de ese mismo proceso, cabe la posi-

bilidad de exteriorizar la información acumulada –sobre todo si esta circunstancia se produce de forma natural e intuitiva–, pero, aun así, debe prevalecer la concentración interior, para poderla manejar y dominar en la medida que convenga.

En la etapa final, la concentración se utilizará en sentido inverso; es decir, exteriorizando lo que hasta entonces ha permanecido interiorizado. En este caso, la concentración se utilizará para «vomitar» todo lo que se ha llevado dentro, ya que la información almacenada se considera suficiente para acometer su exteriorización. Es el momento en que las cualidades artísticas del alumno (individualmente) deben manifestarse a tenor de lo que se ha ido elaborando durante el proceso de trabajo; en cuyo caso la concentración apuntará esta vez hacia su objetivo último: obtener la máxima proyección de la danza.

182

En los ensayos en el escenario, la concentración no sólo se aplicará a la información que se precisa para moverse en el nuevo espacio sino, también, a la que permite reencontrar (revivir) las sensaciones experimentadas a lo largo de la labor desarrollada en el aula.

Por último, llegado el momento de la ejecución pública del taller, la concentración se repartirá entre dos objetivos muy concretos: por una parte, calmar los nervios y, por otra, interpretar la coreografía de modo que la sensibilidad artística se imponga a la ejecución técnica. Con el hábito, ambas cosas se consiguen, pero, en principio, constituyen un escollo difícil de superar por parte del alumno. Es pues importante que ese alumno sea consciente de que debe intentar lograrlo por todos los medios. El escenario impone, qué duda cabe, pero hay que perderle el miedo (no el respeto, obviamente). También en esta coyuntura la concentración resulta determinante.

### **Respiración y relajación**

La respiración y la relajación son dos elementos importantes, tanto en el desarrollo de una clase técnica como en un taller. También lo son –especialmente– en el escenario, donde el nerviosismo y la tensión lógica del instante –diferentes de los que el alumno está habituado a soportar– hace que, frecuentemente, se olvide su trascendencia; lo que constituye un tremendo error.

La carencia de una respiración y relajación adecuadas puede generar, incluso, una incapacidad para bailar, ya que el movimiento no respirado convenientemente y el exceso de nervios no sólo impiden su proyección sino que provocan en el público el aburrimiento y la falta de interés, ya que suele mostrarse muy poca atención al bailarín que se mueve de forma espasmódica, esto es, sin que los músculos obedezcan a su voluntad.

En las sucesivas etapas del montaje de un taller este doble factor –el de la respiración y la relajación– aparece de diferentes maneras. En principio, lo hace de modo más pun-



tual y específico –dentro de cada movimiento en particular– y, más adelante, de forma progresiva y global en la ejecución de la totalidad del taller.

### **Resistencia física y psíquica**

La resistencia física en un taller va aumentando según avanza su proceso de creación. En principio, el alumno, por falta de hábito –y de una respiración inadecuada– se agota con relativa facilidad. Sin embargo, a medida que va familiarizándose con los nuevos movimientos, su resistencia es cada vez mayor. En su última fase –y en el supuesto de que el taller exija un esfuerzo físico importante–, es aconsejable que el alumno haya alcanzado un grado de resistencia física que le permita bailar el taller dos veces seguidas, ya que luego, en el escenario, soportará mejor el incrementado agotamiento producido por la tensión y el nerviosismo del momento.

También la resistencia psíquica influirá en el alumno, como en cualquier otra labor o asignatura; con todo, aquí –especialmente en el trabajo realizado en el escenario– quizá lo haga de forma más acusada. Es evidente que, llegado el instante de dominar la tensión psíquica que conlleva la salida a un escenario –tensión muy superior a la habitual de una clase– resultará determinante la personalidad del alumno. En esta coyuntura –la de bailar ante el público–, el profesor debe saber cómo pueden reaccionar sus alumnos ante la presión que comporta un acto de esta naturaleza. Tiene que hablar con cada uno de ellos para dotarles de los recursos que les permitan resolver (teóricamente) los problemas que puedan surgir. De todos modos, está claro que la solución a esos problemas la encontrarán finalmente los propios alumnos, dado que el profesor sólo puede orientarles en la manera de obtener la resistencia psíquica que se necesita para afrontar con éxito semejante reto; es decir, en el modo de superar la carga emocional que puede suponer al alumno el hecho de bailar ante el público.

183

### **El espacio**

En el trabajo de un taller, el espacio tiene un papel muy importante, no sólo en lo que afecta al movimiento individual y colectivo, sino como referencia cualitativa de su utilización –de acuerdo con la estructura de la coreografía que se interpreta– y a nivel de relación entre la gente que baila.

A la proyección individual del movimiento en el espacio –con o sin desplazamiento– hay que añadirle otras cuestiones no menos considerables, a saber: el uso global de ese espacio (en función del valor propio de los lugares elegidos para el desarrollo de la coreografía) y la doble relación del bailarín con el sitio que ocupa y con el de los demás intérpretes. Hay que tener una idea «espacial» de donde se está en cada momento y de quién se mueve a tu alrededor. Dicho brevemente: debes ser consciente de cómo te mueves y de cómo lo hacen los que bailan contigo.

## Interpretación del movimiento

Tras definir cuál es la propuesta interpretativa del taller, se procederá a desarrollar una serie de materias y actividades:

- Establecer un vocabulario de movimiento.
- Crear una atmósfera.
- Trabajar sobre determinadas dinámicas de movimiento.
- Ordenar un adecuado tratamiento musical: de referencia, en oposición, mediante el silencio.

184

Todas estas proposiciones condicionarán, no cabe duda, la interpretación y ejecución del movimiento. En consecuencia, una vez perfilado el proyecto a nivel coreográfico –al que, obviamente, se ajustará el desarrollo de la obra–, habrá que profundizar de manera gradual en lo que va a hacer el intérprete y de qué manera.

A la ejecución técnica del movimiento se añadirá el trabajo destinado a afinar la sensibilidad, la musicalidad y el estilo, no sólo en el ámbito del individuo sino del grupo. Dado que un bailarín ha de resultar convincente y auténtico, el alumno debe perseverar en la búsqueda de su propia identidad; identidad que, naturalmente, irá evolucionando con el paso del tiempo y la experiencia acumulada a lo largo de los años. Así pues, se evitará la imitación de alguien que baila. En este sentido, debe recordarse que crear una coreografía para ir desarrollando esa personalidad resulta más adecuado (y conveniente) que proceder sobre la base de una coreografía ya establecida; en este caso lo más fácil (y cómodo) es recurrir a la imitación, en perjuicio de la autenticidad del movimiento.

Es de una importancia capital que el alumno vaya descubriendo su personalidad, sus gustos, lo que le resulta más difícil (o fácil) de transformar –a nivel artístico, naturalmente, no técnico. Hay que aspirar siempre a la interpretación sincera y honesta, no a la ficticia y caricaturesca, del mismo modo que el movimiento ha de ser defendido con toda la intensidad de la persona, huyendo del gesto vacío, de la producción mecánica de ese movimiento. Una expresión forzada, sea una sonrisa o un rostro serio, puede impedir la natural conexión con el movimiento requerido y, por derivación, con una de las virtudes esenciales que se dan en la interpretación de la danza: la expresividad.

Otra cuestión a tener en cuenta por parte del profesor son los malos hábitos, los «tics»; esto es, los vicios que los alumnos pueden adquirir y que, como es de imaginar, limitarán su capacidad expresiva: la mirada, la tensión de la cara, las energías entrecortadas...

El trabajo de proyección del movimiento –o sea, la búsqueda de una presencia escénica natural que encaje con la personalidad del alumno– es, de hecho, el primer paso que debe darse para alcanzar un alto grado de capacidad interpretativa. Ha de partirse de lo conocido –o de lo que podemos reconocer– para luego, a través del estudio y la investigación, ir más lejos.

### **Autocontrol, autovaloración, autocrítica**

Todos estos conceptos –aparte de la disciplina, cualidad esencial en el trabajo de la danza– son requisitos inherentes a la condición de bailarín. De ahí que, dada su categoría, deban vigilarse los excesos que se puedan dar en ciertos alumnos, ya que, de producirse, influirán negativamente en su libertad de acción y, en consecuencia, en la natural y progresiva mejoría de su trabajo. Es importantísimo establecer un equilibrio entre el autocontrol (y la autocrítica) y la capacidad de gozar con el baile; especialmente en esa materia que denominamos «taller». Si el alumno es incapaz de disfrutar bailando, es posible que consiga finalizar sus estudios, pero lo más probable es que no logre bailar profesionalmente.

185

Además de este equilibrio (imprescindible) entre el control crítico y el fluir natural del goce de la danza, es también importante que el alumno, inmerso en la interpretación de una coreografía –con propuestas y características muy diferentes de las de una clase técnica–, aprenda a distinguir lo que está bien y lo que no lo está tanto –o que está realmente mal–; esto es, a saber que las escalas de valores pueden variar, dado que están sujetas a criterios diferentes según la ocasión. Esto es así porque el hecho artístico es algo muy subjetivo. Que el director de una compañía elija a un determinado bailarín, pongamos por caso, no significa que éste sea el mejor, aunque sí lo será para él en aquel momento y para aquella situación. Este ejemplo puede contribuir igualmente a revisar un exagerado grado de autovaloración (o autocrítica) establecido por el bailarín. También resulta bueno para recordar algo que no debe olvidarse: que por encima del criterio del bailarín –equivocado o no– siempre prevalecerá el del director de la compañía, ya que suya es la potestad de decidir. (Con todo, dada la naturaleza del trabajo en el ámbito de la danza –tan conectado con la búsqueda de la perfección–, resulta más habitual el exceso de la autovaloración y la autocrítica en sentido negativo que positivo, especialmente en los últimos años de formación.)

El autocontrol dependerá mayoritariamente de la fortaleza psíquica del alumno bailarín. Y no es menos cierto que tan malo es pecar por exceso como por defecto. El exceso va en contra de la expresividad, en tanto que el defecto complica la posibilidad de ejecutar una coreografía dos veces de forma más o menos parecida.

### **Sensaciones y memoria**

En los ensayos, la repetición contribuye a generar nuevas y diferentes percepciones de los movimientos; gracias a ello se va definiendo con mayor claridad el propósito del taller. A través de este proceso se propicia igualmente la búsqueda de formas que permitan traducir las sensaciones que se registran a medida que va «puliéndose» la coreografía. Esta es una fase muy interesante porque se destina también a trabajar sobre la emoción –sin duda, el nivel más difícil de asimilar por el alumno. En este caso, al hablar de emoción no nos referimos a la que siente el alumno por el hecho de bailar, sino a las sensaciones que puedan producirse en el contexto del trabajo que se lleva a cabo.

Una práctica habitual en los ensayos es la de la utilización de la llamada memoria propioceptiva (percepción interna de la colocación y situación de las articulaciones en el espacio); memoria a la que se recurre especialmente cuando el lenguaje coreográfico se sale un poco de los movimientos y pasos que el alumno tiene asimilados y que, por lo tanto, conoce a la perfección.

### **Motivación, decisión y riesgo**

Es absolutamente necesario –imprescindible– que el bailarín aporte a la interpretación de un taller su máxima automotivación –y, con ella, toda su capacidad para tomar decisiones y arriesgar. Si esta motivación personal no surge de manera espontánea, debe recurrirse a la imaginación, es decir, a la búsqueda del incentivo que facilite esa motivación. Es evidente que el bailarín no siempre se siente motivado. A veces, no le apetece bailar, pero debe superar ese estado de ánimo porque, de lo contrario, no podrá salir a un escenario. Cuando la desgana aparece en un alumno hay que preguntarle si está seguro de que quiere convertirse en bailarín o no. Por encima de los gustos y apetencias personales, debe prevalecer la capacidad interpretativa del alumno; a quien corresponde, además, la obligación de buscar los recursos necesarios para solucionar ese tipo de problema –problema que, por otra parte, no sólo existe, sino que es normal.

Otro factor relevante –vital– es el de la decisión, esa firmeza de carácter que ha de eliminar las dudas, inseguridades y miedos que provoca el escenario. Sólo así se puede bailar y comunicar algo.

Por último, cabe recordar también que toda actuación entraña un riesgo, peligro que, obviamente, incluye la decisión asumida. Dado que sin riesgo no hay progreso, hay que aprender a arriesgarse, porque este es el camino a seguir para superar las dificultades, sean grandes o pequeñas.

## **Recursos materiales y de soporte**

### **El aula, el espejo, el escenario, el vestuario, la luz**

De la misma manera que existen aulas de grandes dimensiones –frías, según la opinión de algunos–, las hay también más reducidas, dotadas de un aire cálido y más próximo al ambiente escénico. De todos modos, las aulas de danza han de ser espacios neutros que ofrezcan la posibilidad de afrontar (con éxito) la creación de cualquier tipo de atmósfera. O sea, un ámbito indefinido en el que ninguna de sus características, físicas y ambientales, influya lo más mínimo en la creatividad de los artistas que cobije, ni en la emoción que pueda desprenderse de su trabajo.

El espejo es un elemento que ayuda a estudiar y corregir ciertos movimientos, pero también es enemigo de la propiocepción y proyección de esos movimientos. Y lo es igualmente de la interpretación. A partir de un momento dado, hay que correr las cortinas y ocultar el espejo. (Si no hay cortinas, debe cambiarse de frente y no bailar de cara al espejo.)

187

Cuando se crea un taller hay que pensar en qué espacio se va a bailar, pues el escenario y la presencia del público –más cerca o más lejos–, así como las luces, son factores determinantes. La situación y percepción del alumno bailarín en el escenario –lo que ve desde allí– condicionará su manera de actuar. El conocimiento y familiarización con este espacio es muy importante para él, pues no dispone todavía de los recursos necesarios para garantizar su adaptación. De ahí que sea indispensable ensayar el máximo posible en el escenario donde debe actuar.

Una vez trabajada a fondo esta cuestión, y cuando se conoce más o menos bien el lugar de la representación, aparecen otros dos elementos harto influyentes en la puesta en escena del taller: el vestuario y la luz.

El vestuario puede incomodar, gustar o desagradar, pero el alumno ha de familiarizarse con él; debe aceptarlo e incorporarlo a la danza. A menudo, los alumnos bailarines tienen ideas curiosas (y poco acertadas) sobre lo que les queda bien o mal. Opiniones al margen, lo que sí deben tener claro es que, por lo general, la elección del vestuario no depende de ellos.

La luz del escenario –indiscutiblemente fundamental– puede resultar en determinadas ocasiones un elemento que, además de molesto, dificulte el baile. Otras veces, en cambio, se siente como un factor agradable, especial. También es cierto que esa luz da calor. De ahí que el alumno bailarín, en cualquiera de esas circunstancias, deba habituarse a esta sorpresa de última hora. Si las luces le resultan tan incómodas que incluso pueden hacerle pensar en una pérdida transitoria del equilibrio, es aconsejable

introducir algún pequeño cambio para minimizar esta sensación, pero es bueno acostumbrarse a superar esas incomodidades.

A modo de apostilla, cabe recordar que, en una coreografía, la música no es un recurso de soporte sino una parte importante que la define y condiciona intrínsecamente; lo mismo que sucede con la danza de los bailarines que la interpretan.

## **Conclusiones**

Como se ha dicho al principio de este capítulo, la finalidad del taller no es otra que facilitar el acercamiento del alumno al acto de bailar.

188 A partir de este objetivo, hay que cubrir el aprendizaje de toda suerte de materias y trabajar los aspectos artísticos del alumno, así como su capacidad de riesgo y control; esto es, su predisposición y habilidad para asumir el diálogo entre la libertad y la limitación.

El proceso de creación del taller debe desarrollarse de forma continuada (diariamente) hasta finalizar su montaje, con el propósito de facilitar la atención y concentración del alumno en la labor realizada. Luego hay que pasar a una fase de maduración y profundización, si bien dedicando a ese trabajo sólo dos o tres sesiones a la semana, dentro del horario habitual en el trabajo de taller, ya que esta etapa no requiere la intensa periodicidad de ensayos que necesita el proceso de creación.

El taller, como proceso creativo, debe ajustar su trabajo al rigor del teatro más que a la normativa pedagógica de ese trabajo. Es evidente que tratamos con alumnos y no con profesionales, pero, precisamente por esta razón, esos alumnos también deben empezar a descubrir y aprender las leyes del teatro.

Naturalmente, el profesor puede poner a prueba a los alumnos mediante retos que, si bien sabe de antemano que no lograrán superar, sí contribuirán a incrementar su maduración. Pero todo esto requiere un esfuerzo que el alumno debe asumir adecuadamente para obtener los mejores resultados. Lo que sí está claro es que el uso de diferentes distribuciones (en un taller) ayuda al alumno a darse cuenta de cómo tiene que trabajar y hacia dónde debe orientar sus esfuerzos.

Por último, a título de conclusión final, cabe recordar al alumno que estudia danza –trabajo duro y extenso– que la experiencia del escenario es absolutamente necesaria, imprescindible. Es una forma de cerrar el círculo, de darle sentido a todo lo que se hace y pueda hacerse.

## Los talleres de Marta, un auténtico espectáculo

Mathilde van de Meerendonk

Los talleres artísticos de Marta (o de creación, como ella los define aquí) constituían un verdadero reto para quienes tenían algo que ver con ellos: los bailarines, los repetidores ocasionales (como yo), el público y, probablemente, ella misma. No nos lo ponía fácil, tanto por su compleja utilización del espacio como por la dificultad técnica que suponía el empleo de las zapatillas de punta, más allá de lo que es habitual en el campo de la danza clásica; sin olvidar, por supuesto, la música (¡las músicas de Marta!), una música que, elegida libremente o condicionada por temáticas establecidas por la dirección de la escuela –como en los casos de *El lago de los cisnes* (2002), *Salvador Dalí* (2003), *Carmen Amaya* (2004) o el *Año Mozart* (2006)–, nunca cayó en la banalidad del capricho o del simple *divertimento*.

189

Hablando de zapatillas de punta, cabe decir que Marta tenía la curiosa habilidad de hacerlas ver como una «prolongación» de las bailarinas y en función de la totalidad del movimiento. Calzadas con ellas, les hacía subir rápido y bajar lento, subir lento y bajar rápido, correr, esperar hasta la próxima explosión... y saltar. Dado que saltar con puntas sin hacer ruido es muy difícil, como es sabido, Marta trabajaba a fondo ese aspecto. A sus alumnas, no sólo les hacía aguantar, suspender el cuerpo en el aire, para aligerar su peso, sino que, a menudo, les planteaba otras muchas dificultades; generalmente, por cierto, bastante puñeteras.

Entre las diversas dificultades apreciadas en sus coreografías –muy «sanas» para los bailarines, dicho sea de paso–, cabe señalar dos especialmente significativas. Una de ellas era de carácter espacial, pues bailando en grandes grupos te obligaba a saber dónde estabas en todo momento, moviéndote, además, rapidísimamente y cambiando de dirección. La otra tenía su raíz en el empleo de una música de complicada asimilación y con notables cambios de dinámica, ya que se pasaba de una velocidad poco menos que insostenible a una parada casi mística (aunque nunca pretenciosa).

No obstante, esas y otras dificultades acababan superándose felizmente –por lo general– gracias al ánimo que infundía Marta a sus alumnos y, en consecuencia, a la absoluta concentración generada por ese ánimo. Esto permitía desarrollar al máximo la capacidad de transmitir a fondo la esencia de la obra, sin problemas aparentes. Así, por ejemplo, oyendo una campana y bajando de la punta en ese instante, se creaba una atmósfera que al final te envolvía, sabiendo que después se produciría un estallido que te haría tener el cuerpo alerta para salir disparada con el ataque de unos violines histriónicos, subida ya otra vez a la punta. (Las obras de Marta –gracias, entre otras cosas, a ese ánimo– te hacían participar en ellas con todos los sentidos, puesto que la implicación emocional y espiritual –al estar ahí en ese momento– impedían al bailarín tener otra opción.)

Otro aspecto a resaltar de sus talleres era el vestuario, del cual eliminaba todo lo superfluo para quedarse únicamente con lo esencial. Se trataba de un vestuario concebido con una estética siempre acorde con lo que quería expresarse, y sin la menor ostentuosidad, que destacaba en un escenario casi siempre desnudo, desprovisto de decoraciones innecesarias; con la intención de que el cuerpo de los intérpretes se apreciase en toda su dimensión y sin poder esconderlo. En esto del vestuario –donde siempre se observaba un detalle sutil que lo diferenciaba de lo ya visto–, podríamos decir que Marta también creó un estilo, un sello propio.

190

Cuando ella era requerida para trabajar en alguna compañía del extranjero, yo –como he apuntado antes– me había encargado de sustituirla muchas veces, tanto en sus clases como en los ensayos de sus talleres, a los que asistía previamente para percatarme de la tarea que debía desarrollar; por cierto, nada fácil. De ahí que, consciente de mi responsabilidad, tratase de asimilar al máximo todo cuanto se refería a la obra que se montaba –incluso más de una, en algunas ocasiones–, no sólo trabajando a conciencia el proceso de la labor encomendada a los intérpretes, sino tratando de ajustarme lo más fielmente posible al planteamiento artístico diseñado por Marta. Durante su ausencia, hablábamos a menudo por teléfono. Si no la llamaba yo para darle cuenta de cómo iban los ensayos, lo hacía ella para saber cómo estaba esto o aquello. Recuerdo que también, a veces, me preguntaba si lo que había hecho –a nivel coreográfico– estaba bien o quedaba «muy raro»; es decir, se interesaba por la impresión de alguien que contemplase su obra «desde fuera», ya que, en su opinión –o así lo decía–, el estar muy pendiente de ella podía distorsionar la visión de esa obra. Por lo general, Marta era muy dada al intercambio de opiniones. Acostumbraba a cuestionarse su labor, aunque también es cierto que esto –curiosamente– no le impedía mostrarse muy segura de sí misma. Y es que, a pesar de sus «dudas», en el fondo, siempre supo muy bien lo que hacía.

Además de una notable sensibilidad musical y un gran dominio del espacio, Marta tenía una prodigiosa destreza para inculcar a sus alumnos el sentido de la responsabilidad, lo que le permitía obtener de ellos una total implicación en su labor, lo mismo individual que colectivamente. Otra de sus virtudes fue la capacidad de trabajo. Solía invertir muchas horas en la concepción y preparación de sus obras. Le gustaba probar una cosa y luego experimentar con otra y otra más. Tenía mucho oficio, aparte de un gran talento natural. También cabe señalar la generosidad con que se entregaba a sus alumnos. Lo daba todo y a todos los niveles. Les ayudaba hasta los límites más insospechados, siempre con el propósito de que pudieran superarse. Lo mismo en el aspecto de la responsabilidad como en el de la comprensión, y sin variar en ningún caso –otro dato a tener presente– el trato que les dispensaba habitualmente, de una calidez y humanidad exquisitas.



Una de las cosas que siempre me llamaron la atención de su trabajo –entre muchas otras– fue que los intérpretes de sus coreografías –jovencísimos– aparecían en el escenario convertidos en perfectos adultos. Era algo ciertamente curioso. Muchas veces me pregunté cómo lograba esa transformación. Veías a la gente –con dieciocho años a lo sumo– con una madurez insólita; circunstancia que me llevó a pensar, incluso, que Marta disponía de una varita mágica para que se produjera semejante «milagro». Pero esto, como es de suponer, no era fruto de «milagro» alguno. Era el resultado de un trabajo hecho a conciencia en el que tenía un papel importante –al margen de otros factores– la responsabilidad concedida a los bailarines. «Esto es lo que quiero –venía a decirles Marta–, a ver cómo lo solucionáis.» Aunque eso no era todo, obviamente, ya que a esta responsabilidad se unía la información necesaria –justa y precisa– para que el compromiso de los intérpretes pudiera asumirse con plena conciencia de lo que debía hacerse.

Esta es la razón por la cual los alumnos se tomaban su trabajo como un desafío, porque se sentían tratados como adultos, no como jovencitos a quienes se les ofrece todo muy masticado. Las claves de ese supuesto «milagro» se reducían prácticamente a dos: la información y la responsabilidad, apoyadas ambas sobre la base de una exigencia rigurosa, otra de las peculiaridades de Marta.

Todo ello, en suma, contribuyó a que sus talleres destacasen con un brillo especial y trascendieran los límites naturales del fin de curso para convertirse en un auténtico espectáculo.

#### **Mathilde van de Meerendonk Huiskamp**

Bailarina en el Nederlands Danstheater (La Haya) y en las compañías de Ramón Solé, Dart y del Instituto del Teatro. Profesora de danza clásica o contemporánea en varias escuelas barcelonesas (Eulàlia Blasi, Varium, Rosita Segovia, La Caldera, etc.). Repetidora de IT Dansa. Profesora invitada en diversas instituciones y compañías extranjeras: Henny Yurrëns Foundation (Amsterdam), Landes Theater (Linz), Balettakademien (Estocolmo), Norrdans (Harnösand, Suecia), OOPPERA-Finnish National Ballet (Helsinki), The Royal Swedish Ballet (Estocolmo), Cullberg Ballet (Norsborg, Suecia), Khio-Kunsthogskolan i Oslo (Noruega), etc.



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA

### 6. CLASES PARA COMPAÑÍAS

Aun sin ser la primera, la experiencia vivida durante un año y medio en el Contemporary Dance Zürich –como profesora, asistente y también bailarina– fue para mí tan densa como enriquecedora; entre otras razones porque era una compañía de contemporáneo que alternaba las clases de danza clásica con las de moderno (basadas estas últimas en la técnica Graham).

193

En ambas disciplinas aparecían conceptos y elementos comunes –que, en muchos casos, se superponían–, pero también se apreciaban otros claramente dispares. El principal problema radicaba en el centro de gravedad del bailarín. Si, en el clásico, ese centro se sitúa *arriba* –porque la danza clásica apunta hacia lo etéreo–, en el contemporáneo se ubica *abajo*, en la tierra; dado que la primera transmite vaporosidad y ligereza en tanto que la segunda, la contemporánea, convive mejor con la densidad y la gravidez.

Esto explica que, a veces, la directora del Contemporary Dance, tras una serie continuada de clases de clásico, se quejase de que todo aparecía situado *demasiado arriba*; circunstancia que, en efecto, pude comprobar más tarde al bailar con ellos.

Puesto que ambas disciplinas –la del clásico y la del contemporáneo– son complementarias, el déficit de *tierra* apreciado en algunas clases de contemporáneo se corregía sin ningún problema con la incorporación del *aire* de otras de clásico. Sin embargo, antes de un espectáculo –teniendo en cuenta la especialidad de la compañía–, acabó optándose por un calentamiento de contemporáneo y no de clásico; decisión con la que quiso asegurarse –digámoslo así– la esencia y la dimensión del tipo de danza ofrecido por el Contemporary de Zürich.

Todo esto me dio mucho que pensar. De ahí que, posteriormente, en mi trabajo como profesora y asistente invitada en compañías diversas, me dedicase a observar (y estudiar) los ensayos, las funciones y las características del programa sobre el que se trabajaba,

con el objeto de hacer una reflexión en profundidad acerca de cómo adaptar las clases a las necesidades del bailarín; o sea, cómo elegir la preparación específica, precisa, que requiere lo que se ha de bailar en un escenario de forma más o menos inmediata.

No dudo de la eficacia de una clase de clásico, pero todo me llevó a pensar en ciertos conceptos absolutamente naturales dentro del contemporáneo; conceptos que, por lo demás, son fundamentales en el clásico, aunque se hable de ellos de otra manera: peso, energía, tensión, relajación, respiración, etc. Es evidente que las diferencias de estos factores –tanto si se consideran desde el ámbito del contemporáneo como desde el clásico– son mínimas. Todo depende de una correcta aplicación en cada caso. De todos modos, por encima de cualquier otro juicio, lo que debe prevalecer siempre es la observación atenta de lo que se baila en cada momento, porque la clase de una compañía, en definitiva, está dedicada al bailarín, a ayudarlo en su trabajo; tarea que el profesor invitado –por otra parte– puede llevar a cabo con relativa facilidad porque actúa sin ningún condicionamiento, pues llega fresco y ajeno a la situación y al momento que vive la compañía.

194

## **Objetivos**

- Procurar que el cuerpo del bailarín esté preparado para los ensayos que ha de afrontar una vez concluida su jornada de trabajo.
- Observar los puntos débiles de los bailarines y ofrecerles una solución.
- Ayudar al bailarín dolorido o con pequeñas lesiones a ser capaz de preparar su cuerpo para el ensayo; a que pueda sentirse mejor después de la clase que antes de empezarla.
- Crear una atmósfera positiva (y productiva) dentro de la clase.
- Respetar por igual a todos los miembros de la compañía, aunque tratándoles en función de sus necesidades y categoría. El nivel exigido a un solista que está trabajando mucho, por ejemplo, no será el mismo que se aplicará a un joven recién incorporado al grupo.

## **Desarrollo del proceso**

Lo primero de todo es ver cómo trabajan los bailarines y en qué tipo de coreografía lo están haciendo. También conviene saber si están al principio de una temporada, hacia

la mitad o al final, así como si tienen cerca un estreno o sí, por el contrario, ese estreno acaba de producirse. Todos estos factores influyen en el trabajo del bailarín en la clase. Por lo tanto, como profesor, tienes que tenerlos muy presentes.

Una clase no se puede preparar excesivamente, porque es primordial conocer –y calibrar– el estado físico de los bailarines. No depende tanto de si es lunes, viernes o sábado –como sucede con los estudiantes de otras materias– y sí, en cambio, de los ensayos que han tenido el día anterior y de los que van a tener ese día; análisis que, por lo demás, debe realizarse a escala individual, pues en una compañía no todos hacen lo mismo, ni responden de igual manera. De ahí que a mí me guste asistir a los ensayos cuando trabajo en una compañía, porque gracias a ellos obtengo una valiosa información, no sólo acerca de las aptitudes y posibilidades de los bailarines sino también del estado en que se van a encontrar al día siguiente.

195

La principal finalidad de la clase, en efecto, es que el bailarín esté preparado para el ensayo. En este sentido, y a modo de ejemplo, recuerdo la experiencia vivida con el Ballet Gulbenkian en ocasión del montaje del *Solo for two* de Mats Ek. La clase previa a la audición convocada por Mats, para escoger a los seis bailarines que habían de interpretar esa coreografía –un dúo–, se desarrolló en un ambiente completamente distinto del que pudo apreciarse en las que tuvieron lugar una vez elegidos los componentes de las tres distribuciones previstas. Finalizada esta audición, y en ausencia de Mats Ek, fue Ana Laguna la encargada del montaje en cuestión –la actividad más relevante de la compañía en aquel momento. Para las seis personas que trabajaron la coreografía, fueron aquéllas unas sesiones muy duras. A mí me correspondió la tarea –y la responsabilidad– de ponerles el motor en marcha cada mañana, sabiendo cómo debían sentirse sus cuerpos al empezar la clase. De entrada, les sometía a un trabajo ligero, muy suave, que comenzaba a intensificar cuando veía que el músculo reaccionaba; con lo cual se preparaba a los bailarines para la severa labor que les esperaba a continuación, y que no hubiesen podido afrontar sólo con la ayuda de una clase terapéutica.

En otra ocasión, trabajando el *Stamping Ground* de Jirí Kylián con el mismo Gulbenkian, un ballet muy «atlético», por decirlo de alguna manera, con las funciones a la vuelta de la esquina y no muy avanzada la temporada, mi labor se centró casi exclusivamente en la puesta a punto de la resistencia física de los bailarines; esfuerzo que tuvo muy poco en común, pongamos por caso, con el realizado al frente del Ballet Nacional de Praga a raíz del estreno (casi inmediato) de una nueva versión de *Giselle* elaborada por un coreógrafo inglés. En aquella oportunidad, las clases fueron cortas, sencillas y tranquilas; como correspondía a una compañía que se iba después al escenario para proceder a los ensayos previos a todo estreno: luces, vestuario, etc. De acuerdo con esa circunstancia, las clases –lógicamente– se limitaron a un calentamiento sosegado, apacible, sin problema alguno.

Está claro que, en el aspecto que aquí y ahora nos ocupa, las clases están condicionadas por la situación de los bailarines y por la actividad de las compañías en un momento determinado. También es cierto que esas clases se desarrollarán en función del profesor que las imparta –y, por supuesto, de su experiencia en tales menesteres–, pero por encima de estas particularidades es indispensable que el profesor, además, sea una persona flexible, capaz de adaptarse a cada circunstancia y con ciertas dosis de psicólogo, porque, al venir de fuera –y, por tanto, ser ajeno a la problemática de la compañía–, suele verse en el trance de tener que ayudar a los bailarines –si puede– cuando acuden a él para contarle sus penas y fatigas.

### **Los resultados**

196 Los resultados se considerarán buenos si los bailarines están contentos, si la dirección se muestra satisfecha con tu labor y si te invitan a dar otras clases en la misma compañía. Pero, como es lógico, también puede ocurrir –de no formalizarse una nueva invitación– que lo hayas hecho mal o, simplemente, que no te hayas ajustado a lo que se esperaba de ti; en cuyo caso tu actuación se habrá limitado a añadir una experiencia más a las vividas en tu carrera profesional (que no es poco).

### **Conclusión**

Cada vez es más frecuente la contratación de profesores invitados por parte de las compañías, como también lo es que los bailarines manifiesten explícitamente qué profesores quieren. (Supongo que esto obedece a un deseo generalizado –y lógico– de obtener mejores resultados artísticos.) Por supuesto que es la dirección de la compañía la que, en última instancia, se pronuncia a favor de un profesor determinado, pero el bailarín influye en esta decisión. Y esto es así porque el de la danza es un trabajo que siempre se realiza (o ha de realizarse) en equipo, de forma mancomunada.

## La eficacia de unas clases singulares

Carles Puértolas

Vi muchas de las clases impartidas por Marta, por tres motivos principales: porque sus alumnos también eran alumnos míos, y me interesaba ver cómo trabajaban con ella; porque me lo pasaba realmente bien, puesto que las clases de Marta eran «diferentes», y porque a menudo ella me proponía asistir, para preguntarme después qué me había parecido tal o tal cosa. Tratándose de ella, no me sorprendía que quisiese requerir la opinión de alguien que no era bailarín, puesto que nunca se encerraba en el mundo de la danza.

Una de las grandes virtudes de Marta –también apreciable en otros profesores con talento, pero no tal vez en la misma medida– era la generosidad: la generosidad intelectual y artística. Ella explicaba todo cuanto podía ayudar a los alumnos, sin ninguna limitación, absolutamente, con todo detalle, desde las cosas que había aprendido hacía ya años hasta los descubrimientos del día anterior, circunstancia muy frecuente dada su natural propensión a la búsqueda constante.

197

En cuanto a correcciones, no vi nunca que las hiciera de tipo negativo. Las suyas eran siempre positivas. Aunque el alumno lo hiciera muy mal, supongamos, nunca se lo decía. Se limitaba a recomendarle: «Mira, esto te saldrá mejor si lo haces así». Y se lo demostraba ejecutándolo ella, con una absoluta naturalidad y sin ninguna palabra fuera de lugar. Lo hacía razonadamente, dejando bien claro el cómo y el porqué de la corrección y, regla fundamental en un buen docente, comprobando que el alumno la había entendido perfectamente.

También hay que destacar que nunca hacía de «mamá» supereprotectora de los alumnos o, pasando al extremo contrario, de «colega». Ella era la «maestra» cordial, amable, comprensiva, divertida..., pero «la maestra». Esta manera de aleccionar, junto a un gran conocimiento de lo que se enseña, contribuye a establecer una relación especial entre profesor y alumno, unos vínculos profundos que continúan existiendo una vez finalizados los estudios, aunque el alumno, convertido ya en profesional, viva y trabaje en Suecia, Holanda, Suiza o Alemania.

Las clases de Marta no fueron nunca una rutina. Siempre resultaban nuevas, especiales. Y de una eficacia reconocida. En este sentido, puedo asegurar que han sido muchos los alumnos que me han confesado: «Ahora que doy clases con Marta entiendo cómo hacer cosas que, hasta ahora, no había comprendido cómo hacer».

También tuve a Marta como alumna en el Conservatorio Superior de Danza del Instituto del Teatro. Fue curioso que, tras veinte años de amistad, me la encontrase sen-

tada en el aula, dispuesta a escuchar cómo se podían analizar, desde el punto de vista anatómico y biomecánico, los distintos movimientos de la danza y qué tipo de lesiones suelen sufrir los bailarines. Ella ya había hecho incursiones en este campo médico de la danza, pero deseaba seguir estudiando y comparando sus conocimientos con nuevas perspectivas, más científicas y teóricas que las habituales, más intuitivas y prácticas.

En su deseo de ir siempre más allá, buscaba la manera de perfeccionar la enseñanza de la danza aplicando métodos lógicos, racionales y simples, preguntando y preguntándose siempre el «porqué» de las cosas, siempre para hacerlas de más fácil comprensión y asimilación. Esta actitud en el aula, como alumna, podía llegar a ser casi inquisitorial, circunstancia que, como profesor, te obligaba a estar siempre al acecho y te impelía a no rebajar la atención, a mantener el listón bien alto. Por esta razón, con su presencia, las clases adquirirían una dinámica más participativa, más vital y como –a ella le gustaba– más divertida.

198

Todo ello, naturalmente, dio pie a muchas y largas charlas, conversaciones que no se limitaban a hablar, por ejemplo, sobre la colocación de la pelvis o de la columna vertebral. Analizando a fondo el funcionamiento de esta cadena ósea o de cualquier otro aspecto anatómico, su interés inmediato era ver cómo podía aplicar los nuevos conocimientos adquiridos, cómo podía hacer más comprensibles las correcciones posturales, cómo combinar estos descubrimientos con la terminología y la tradición pedagógica de la danza. En resumen: cómo sacar de esta información tan teórica una utilidad práctica.

Las enseñanzas artísticas tienen una particularidad que otros aprendizajes no poseen. La transmisión del profesor al alumno no es únicamente técnica, teórica, física y de conocimientos adquiridos, sino humana, emocional, sensitiva y, naturalmente, artística; esto obliga al maestro o la maestra –por eso se les da este nombre– a dar mucho de su propia persona, comprometiéndose a fondo para poder reunir experiencia, sensibilidad, talento, metodología y saber transmitir estos valores a fin de que la enseñanza sea efectiva; que es, sin la menor duda, lo que consiguió Marta al reunir todas estas cualidades.

#### **Carles Puértolas Gutiérrez**

Jefe del Departamento de Salud de la EESA-CPD del Instituto del Teatro. Jefe del Área de Salud del Departamento de Movimiento del Instituto del Teatro. Profesor de anatomía aplicada a la danza y patología de la danza. Médico especialista en cirugía ortopédica y traumatología. Pianista y compositor.



## APORTACIONES A UNA METODOLOGÍA DE LA DANZA **CRONOLOGÍA PROFESIONAL DE MARTA MUNSÓ**

### **Formación artística**

199

- 1970-1974 Estudia y aprueba cuatro años de solfeo y tres de piano en el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona
- 1972-1979 Inicia y finaliza sus estudios de danza en el Instituto del Teatro de Barcelona (Escuela Superior de Arte Dramático y Danza)
- 1977-1978 Estancia, durante seis meses, en la John Cranko-Schule de Stuttgart (Alemania)
- 1980 Diplomada en Danza Clásica, según lo establecido en el Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia de 26 de enero de 1944 (BOE de 16 de febrero del mismo año)
- 1991-1997 Teacher Courses, David Howard. Zúrich (Suiza)
- 1992 Teacher Seminary in Vaganova Method, Ursula Bormann. Colonia (Alemania)
- 1993 Pro-series'93–Project, Suzanne Linke. Tanz Wochen Wien. Viena (Austria)
- 1994 Teacher's Workshop in Modern Traditional Techniques, Jacob's Pillow. Massachussets (Estados Unidos)
- 1997 Erste Weiterbildungkurs Choreographic (SIWIC), Nils Christe. Zúrich (Suiza)
- 1998 Metodología de la danza académica, Karemia Moreno. Barcelona
- 2001-2006 Estudios Superiores de Danza. IT Dansa. Barcelona
- 2006 Se le reconoce, a efectos de docencia, la equivalencia de sus estudios com-

pletos a los estudios superiores de danza regulados por la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo de 3 de octubre de 1990, en la especialidad de pedagogía de la danza

### **Contratos como bailarina**

- 1979-1981 Ballet Clásico Nacional. Director: Víctor Ullate. Madrid (España)
- 1981-1983 Staatstheater Kassel. Director: Ronald Ashton. Kassel (Alemania)
- 1983-1986 Scapino Ballet. Directores: Armando Navarro y Nils Christie. Amsterdam (Holanda)
- 1987-1988 Ballet de Barcelona. Director: Joan Sánchez. Barcelona
- 1988 Dart, Companyia de Dansa. Directora: Guillermina Coll. Barcelona
- 1988-1991 Opernhaus Zürich. Director: Uwe Scholz. Zurich (Suiza)
- 1991-1992 Contemporary Dance Zürich. Directora: Paula Lansley. Zurich. (contrato como bailarina, maestra de baile y repetidora)
- 1992-1994 Opernhaus Zürich. Director: Bernd R. Bienert. Zurich (Suiza)

### **Actuaciones como bailarina *free lance***

- 1981 *Iba y venía sin irme*. Coreografía: José Láinez. Estella, Navarra (España)
- 1994 *Fallen Angel* y *Macbeth*. Coreografías de Pablo Ventura. Ventura Dance Company, Zurich (Suiza)
- 1995 *Le Sacre du Printemps*, coreografía de Vaslav Nijinski, y *Serendipity*, coreografía de Lionel Hoche. Opernhaus Zürich. Zurich (Suiza)  
*King Arthur*. Coreografía: Stijn Celis. Rencontres Internationales d'Opéra Baroque. Director: Jean Louis Cabané. Dinard (Francia)
- 1996 *Skating Rink*. Coreografía: Jean Börlin. Opernhaus Zürich. Zurich (Suiza)  
*Un día más*. Coreografía: José Láinez y Marta Munsó. Festival de Danza de Otoño. Pamplona (España)  
*The Hat is the Head*. Coreografía: Marta Munsó. Orma Dance Promotion. Zurich. (Suiza)

## **Autores de coreografías bailadas**

Hans van Manen, Nils Christe, Jan Linkens, Rudi van Danzig, John Cranko, Maurice Béjart, Misha van Hoek, Nicolai Beriozoff, Uwe Scholz, Charles Czerny, Paula Lansley, Jorma Uotinen, Bernd Roger Bienert, Lionel Hoche, Amanda Miller, etc.

## **Cursillos (profesora)**

- 1991 Jornadas Internacionales de Danza. Dirección: Ulu Barbu. Las Palmas de Gran Canaria (España)
- 1992 Estágio Internacional de Dança. Dirección: Paulo Barreto. Lisboa (Portugal)  
Curso de Dança de Natal. Oporto (Portugal)  
Academia Gimnoarte. Curso intensivo de Dança-Jazz, Dança Contemporânea o Ballet Clássico. Dirección: Colin Sinclair. Póvoa de Varzim (Portugal)
- 1993-1998 Internationaler Sommerkursen. Arena 225. Zurich (Suiza)
- 1994 Centre Régional d'Art Chorégraphique. Grasse (Francia)
- 2006 Estágio Internacional de Dança. Lisboa (Portugal)

201

## **Asistente de coreografía**

- 1995 *King Arthur*, Rencontres Internacionales d'Opéra Baroque. Coreografía: Stijn Celis. Dirección: Jean Louis Cabané. Dinard (Francia)
- 1998 *Wölfli Doodle Diary*, Stadt Theater Bern. Coreografía: Stijn Celis. Dirección: Martin Schlapfer. Berna (Suiza)
- 2000 *Verklärte Nacht*, Stadt Theater Bern. Coreografía: Stijn Celis. Dirección: Félix Dumèril. Berna (Suiza)  
*Giselle nacht der Begirde*. Coreografía: Konstanze Lauterbach. Volksbühne Berlin. Berlín (Alemania)

## **Coreografías (talleres del Instituto del Teatro)**

- 1994 *Molt soroll per no res*. Música: Benjamin Britten
- 1995 *Què en fem del barret?* Música: Henryk Górecki

- Remidosi*. Música: Dimitri Shostakóvich
- 1996 *Quan el secret deixa de ser-ho*. Música: Benjamin Britten. (Finalista del Premi Ricard Moragas.)  
*Trosset y Trosset 2*. Música: Leos Janáček  
*Va com va*. Música: Leonard Bernstein
- 1997 *Remidosi*. (Nueva versión para el Departamento de Estudios Coreográficos del Conservatorio de París)
- 1998 *Secret Songs*. Música: Leonard Bernstein  
*Voces Blancas*. Música: Benjamin Britten  
*Sense Sinn*. Música: Tan Dun.
- 2001 *Molesta*. Música: Gustav Mahler  
*Extracte*. Música: Galina Ustvolskaya  
*Temps 1 y Temps 2*. Música: Igor Stravinsky  
*Temps 3*. Música: Dimitri Shostakóvich
- 2002 *Dos*. Música de órgano y saxo.  
*Impressions sobre «Verklärte Nacht»*. Música: Arnold Schönberg. (Coreografía presentada también este mismo año en el Wielki Teatr de Lodz, Polonia)
- 2003 *Tramuntana, Tralkirias, Tristan y Trisolda*. Música: Richard Wagner  
*Res*. Música: Robert Schumann y J. Oswald
- 2004 *Gypsies*. Música gitana de Turquía  
*Duració*. Música: Henryk Górecki
- 2005 *Camí-lloc*. Música: Agustín Lara  
*Pregunta (dos puntos)*. Música: E. Sharp y Leo Browver  
*Niggún*. Música tradicional jasídica
- 2006 *Do m*. Música: Wolfgang Amadeus Mozart  
*Ottone*. Música: Antonio Vivaldi  
*Unklar*. Música: Robert Gerhard y S. de Albero
- 2007 *Buscant la paraula*. Música: Henryk Górecki

### Otras coreografías

- 1995 *Viel Lärm um sonst (Molt soroll per no res)*. Música: Benjamin Britten. Eurotanz Scene. Leipzig (Alemania)

- 1996 *Huapango*. Música: José Pablo Moncayo. Gala del Ballettschule der Oper Leipzig. Leipzig (Alemania)
- 1997 *Un día más*. Música: Alfonso Láinez y Conchi Lorente. Coreografía realizada en colaboración con José Láinez. Festival de Danza de Otoño. Pamplona, Navarra (España)
- 1998 *Auf plim plim tacatá*. Música: Meredith Monk. Orma Dance Promotion. Zurich (Suiza)
- 1999 *Suite de Parlavà*. Música de Jordi Parramon y Galina Ustvolkskaya. Teatre Clavé, Tordera, Catalunya (España)
- 2000 *El espacio entre*. Música: Tan Dun. Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemania)
- 2001 *The hat is the head*. Música: Achim Gieseler y Jörn Brandenburg. Orma Dance Promotion. Zürich (Suiza)

203

### **Contratos como profesora**

- 1988 Bùgé, Centre d'Activitats de Dansa. Barcelona
- 1991-1992 Contemporary Dance Zürich (maestra de baile y repetidora). Zurich (Suiza)
- 1993-1997 Arena 225, cursos de verano (maestra de baile). Zurich (Suiza)
- 1995-1997 Tanz Hof Akademie (maestra de baile). Winterthur (Suiza)
- 1997-1998 Instituto del Teatro (maestra de baile). Barcelona
- 1998-2007 Teatre Clavé (directora de la Escola de Dansa) Tordera, Catalunya (España)
- 2001-2006 Instituto del Teatro. Titular del Departamento de Danza Clásica. Barcelona
- 2006-2007 Instituto del Teatro. Profesora de clásico. Barcelona

### **Contratos como profesora invitada**

- 1989 Lanónima Imperial. Director: Juan Carlos García. Barcelona
- 1990 Archipel-Sud Compagnie. Director: Jean Vinclair. Namur (Bélgica)  
Danat Dansa. Directora: Sabine Darendörf. Barcelona
- 1994 Lanónima Imperial. Barcelona  
Compagnie Michele Ann de Mey. Bruselas (Bélgica)

- 1996 Looping Dance Company. Director: Jochen Heckmann. Zurich (Suiza)
- 1997 Rami Levi Dance Company. Director: Rami Levi. Barcelona
- 1998 Orma Dance Promotion. Director: Enrico Musmeci. Zurich (Suiza)  
Rami Levi Dance Company. Barcelona  
Lanónima Imperial. Barcelona  
IT Dansa. Directora: Catherine Allard. Barcelona
- 1999 Ballet Gulbenkian. Directora: Iracity Cardoso. Lisboa (Portugal)  
Stadt Theater Bern. Director: Félix Dumèril. Berna (Suiza)  
Stadt Theater Augsburg. Director: Jochen Heckmann. Augsburg (Alemania)
- 2000 Volksbühne Berlin. Director: Hans Kresnik. Berlín (Alemania)  
Badisches Staatstheater Karlsruhe. Director: Olaf Schmidt. Karlsruhe (Alemania)  
Lanónima Imperial. Barcelona
- 2001 Volksbühne Berlin. Berlín (Alemania)  
Gulbenkian Ballet. Lisboa (Portugal)
- 2002 Gulbenkian Ballet. Lisboa (Portugal)  
Landes Theater Linz. Director: Robert Poole. Linz (Austria)  
ABC Dance Company. Director: Nicolas Musin. St. Pölten (Austria)
- 2003 Národní divadlo. Ballet National Theatre. Director: Petr Zuska. Praga (República Checa)  
Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemania)
- 2004 Národní divadlo. Praga (República Checa)  
Stadt Theater Augsburg. Augsburg (Alemania)  
Stadt Theater Bonn. Director: Hans Kresnik. Bonn (Alemania)  
Stadt Theater Bern. Director: Stijn Celis. Berna (Suiza)
- 2005 Národní divadlo. Praga (República Checa)  
Stadt Theater Bern. Berna (Suiza)
- 2006 Národní divadlo. Praga (República Checa)  
Stadt Theater Bern. Berna (Suiza)











La de Marta Munsó (1959-2007) va ser una vida dedicada a la dansa –i, per afinitat, a la música, l'altra de les seves grans devocions. El seu recorregut professional, com a ballarina, coreògrafa i mestra, va ser realment notable, tant per la prolongació en el temps com per la categoria i projecció nacional i internacional de la tasca desenvolupada al llarg de la seva vida. Gràcies a una sòlida formació cultural i artística, a una capacitat exquisida per al descobriment i la delectació de tota mena de bellesa, a una intel·ligència oberta als quatre vents del saber i a la possibilitat d'expressar-se en diferents idiomes –parlava correctament el francès, l'anglès, l'alemany i l'italià, a banda, naturalment, del castellà i el català–, Marta Munsó va poder anar pel món amb el goig íntim que aporta la satisfacció per l'obra ben feta –i així reconeguda.

En l'àmbit de l'ensenyament, Marta Munsó va ser creativa. Al seu coneixement científic del cos i la tècnica, hi afegia una musicalitat igualment científica i molt personal, en què no s'apreciava cap mena de conflicte entre el ritme intern i el ritme extern. Tot semblava fluir de la mateixa font, la sapiència madura i el plaer del joc.

D'haver disposat del temps que, malauradament, no va tenir, la seva contribució a la pedagogia de la dansa clàssica i contemporània hauria pogut ser més àmplia i decisiva.



Amb aquest llibre, fruit de les moltes experiències viscudes per Marta Munsó dins del seu estimat món de la dansa –com a ballarina, coreògrafa i professora–, veuen la llum diversos textos escrits en diferents moments i llocs sobre les matèries que va estudiar i treballar durant molts anys amb la dedicació, el rigor i l'autoritat que la caracteritzaven.

El títol de l'obra és prou aclaridor: APORTACIONS A UNA METODOLOGIA DE LA DANSA. No es tracta, doncs, d'una metodologia pròpiament dita, ja que l'estructura del llibre no és la peculiar d'un treball acadèmic d'aquesta naturalesa, sinó l'esborrany –per dir-ho així– d'una metodologia que Marta Munsó hauria pogut elaborar si la seva mort prematura no li hagués restat el temps necessari.

Tanmateix, el valor d'aquestes «aportacions» constitueix un llegat únic, un referent ple de suggeriments per a tot el professorat de dansa, lluny d'un dictat i d'una metodologia tancats sobre com ensenyar successions de passos encadenats. És un text, en definitiva, que utilitzaran els professors experimentats que voldran reflexionar en forma de seminari, i també els professors novells que voldran conèixer què pensava i com ensenyava una professora d'un gran talent que, unit a la seva natural intuïció, va ser capaç d'escriure i reflexionar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la dansa amb lucidesa i sinceritat.



9 788498 033717