



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y  
PEDAGOGÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

# LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN LAS ACADEMIAS DE SEVILLA

El legado de tres generaciones de maestras y maestros  
(1940-2010)

Autora:

Bárbara de las Heras Monastero

Dirección:

Dra. María Nieves Gómez García

Dra. Patricia Delgado Granados

Tutora: Dra. María Teresa Padilla Carmona

Sevilla, 2018



TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN  
LAS ACADEMIAS DE SEVILLA

El legado de tres generaciones de maestras y maestros  
(1940-2010)

Bárbara de las Heras Monastero

Sevilla, 2018



A mis tesoros: Sergio, Abel y Ámbar



# Agradecimientos

---

A todas las *maestras y maestros*, por su paciencia, entrega y generosidad en el tiempo dedicado a las entrevistas y grabaciones.

A mis directoras, *María Nieves Gómez García*, quien me ha acompañado en todo mi recorrido universitario y con quien, sin lugar a dudas, he querido terminar mi ciclo formativo. Y a *Patricia Delgado Granados*, quien me ha brindado su apoyo en todo momento.

Y también, a todos aquellos profesores, tanto del programa de Doctorado como del campo educativo, que han mostrado su confianza y valoración de mi proyecto. Especial atención a Enrique Rivera y Carmen Trigueros porque me dieron las pautas metodológicas que necesitaba.

A *mi madre*, que siempre ha creído en mi vocación por el baile y la investigación. A *mi familia*, por los ánimos y comprensión en las etapas más difíciles.

A *mis amigos*, quienes han recibido de buen grado mis momentos alegres y tristes.





# ÍNDICE

---



<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>35</b>

## **PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

<b>CAPÍTULO 1. RECOPIACIÓN DOCUMENTAL Y AUDIOVISUAL DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>61</b>
<b>1. FLAMENCO Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>61</b>
1.1. <i>El flamenco .....</i>	61
1.2. <i>El baile flamenco .....</i>	63
1.3. <i>Posibilidades del flamenco como asignatura curricular.....</i>	65
1.4. <i>Propuestas didácticas.....</i>	67
1.5. <i>Cátedras de Flamencología, universidad y jornadas.....</i>	71
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>75</b>
2.1. <i>Primeros datos del baile flamenco.....</i>	75
2.2. <i>Producción científica del flamenco y el baile .....</i>	76
2.3. <i>Tratados de baile flamenco y danza española .....</i>	80
2.4. <i>Producción científica de la pedagogía del baile flamenco.....</i>	83
<b>3. RECURSOS EDUCATIVOS DEL BAILE FLAMENCO.....</b>	<b>85</b>
3.1. <i>Transformación del aprendizaje y la enseñanza .....</i>	85
3.2. <i>Material audiovisual: series, películas y documentales .....</i>	87
3.3. <i>Materiales didácticos del baile flamenco .....</i>	89
<b>CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>95</b>
<b>1. NOTAS ESENCIALES DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>95</b>
1.1. <i>Características del baile flamenco.....</i>	95
1.2. <i>Pasos, elementos y estructura del baile flamenco .....</i>	97
1.3. <i>Técnica del baile flamenco .....</i>	103
1.4. <i>Evolución y panorama actual del baile flamenco.....</i>	106
<b>2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS. ELEMENTOS, FACTORES Y PROCESOS .....</b>	<b>109</b>
2.1. <i>El valor pedagógico del baile flamenco .....</i>	109
2.2. <i>La enseñanza del baile flamenco en las academias privadas.....</i>	111
2.3. <i>La enseñanza del baile flamenco .....</i>	115
<b>CAPÍTULO 3. ASPECTOS ARTÍSTICOS Y CULTURALES EN EL BAILE FLAMENCO.....</b>	<b>131</b>

<b>1. ASPECTOS ARTÍSTICOS. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EMOCIONAL .....</b>	<b>131</b>
1.1. <i>El valor estético del baile flamenco .....</i>	131
1.2. <i>Educación emocional en el baile flamenco.....</i>	143
<b>2. ASPECTOS CULTURALES. PROCESOS CULTURALES E IDENTITARIOS ..</b>	<b>149</b>
2.1. <i>La cultura andaluza y el flamenco .....</i>	149
2.2. <i>La cultura gitana y el flamenco .....</i>	154
2.3. <i>Flamenco y mestizaje entre las culturas gitana y andaluza .....</i>	160
2.4. <i>Estereotipos, mitos y prejuicios .....</i>	163
<b>CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN LA</b>	
<b>HISTORIA DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>171</b>
<b>1. EVOLUCIÓN DE LAS ETAPAS DE LA EDUCACIÓN DEL BAILE FLAMENCO</b>	<b>171</b>
1.1. <i>Educación formal, no formal e informal .....</i>	171
1.2. <i>Origen del baile flamenco: educación informal.....</i>	172
1.3. <i>El baile flamenco desde la educación no formal .....</i>	174
1.4. <i>El baile flamenco como educación formal .....</i>	178
<b>2. HACIA UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>180</b>
2.1. <i>Retos de la Pedagogía actual.....</i>	180
2.2. <i>Tendencias actuales de la Historia de la Educación .....</i>	194
2.3. <i>Construcción de la Historia de la Educación del Baile Flamenco..</i>	203
<b>CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN LA</b>	
<b>CIUDAD DE SEVILLA (SIGLOS XIX Y XX) .....</b>	<b>209</b>
<b>1. CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO DEL BAILE FLAMENCO.....</b>	<b>209</b>
1.1. <i>La enseñanza del baile flamenco en el siglo XIX .....</i>	209
1.2. <i>La enseñanza del baile flamenco en el siglo XX.....</i>	212
1.3. <i>Primeras maestras y maestros sevillanos .....</i>	213
1.4. <i>La enseñanza actual del baile flamenco.....</i>	220
<b>2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DE LAS TRES GENERACIONES DE</b>	
<b>MAESTRAS Y MAESTROS DE SEVILLA (1940-2010) .....</b>	<b>221</b>
2.1. <i>Breves apuntes históricos de Sevilla .....</i>	222
2.2. <i>La sociedad sevillana .....</i>	223
2.3. <i>Contexto socio-político de las tres generaciones .....</i>	225
<b>3. EL BAILE FLAMENCO EN LA CIUDAD DE SEVILLA.....</b>	<b>233</b>
3.1. <i>Origen del flamenco en la ciudad de Sevilla.....</i>	233

3.2. <i>Dos espacios destacados: Triana y la Alameda</i> .....	234
3.3. <i>El flamenco actual en Sevilla</i> .....	238
<b>4. LA ESCUELA SEVILLANA DE BAILE FLAMENCO</b> .....	<b>240</b>
4.1. <i>Definición y características</i> .....	240
4.2. <i>Origen de la escuela sevillana</i> .....	242
4.3. <i>Principales figuras</i> .....	243
4.4. <i>Bien de Interés Cultural</i> .....	245
4.5. <i>Situación actual</i> .....	246
<b>PARTE II. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS: ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS</b>	
<b>CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>249</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b> .....	<b>249</b>
1.1. <i>Marco metodológico</i> .....	249
1.2. <i>Proceso de investigación</i> .....	251
<b>2. MAESTRAS Y MAESTROS</b> .....	<b>254</b>
2.1. <i>Selección de la muestra</i> .....	254
2.2. <i>Breve trayectoria profesional de las personas participantes</i> .....	258
<i>Otras participantes</i> .....	273
<b>3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS</b> .....	<b>273</b>
3.1. <i>Historias de la vida profesional de las maestras y maestros sevillanos: entrevistas</i> .....	274
3.2. <i>Grabaciones en vídeo</i> .....	276
<b>4. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS TEMÁTICAS</b> .....	<b>279</b>
4.1. <i>Criterios de selección</i> .....	279
<b>CAPÍTULO 7. LAS MAESTRAS Y MAESTROS Y SU PENSAMIENTO EDUCATIVO</b> .....	<b>287</b>
<b>1. ¿QUÉ ENTIENDEN LAS MAESTRAS Y MAESTROS POR BAILE FLAMENCO?</b> .....	<b>289</b>
1.1. <i>Punto de vista (La cultura en el baile flamenco)</i> .....	290
1.2. <i>El baile flamenco tradicional (1950-1975)</i> .....	291
1.3. <i>El baile flamenco moderno (1975-2010)</i> .....	292

1.4. Evolución del baile flamenco en las últimas décadas.....	301
1.5. Prospectiva del baile flamenco actual .....	303
<b>2. ¿QUÉ ENTIENDEN LAS MAESTRAS Y MAESTROS POR EDUCACIÓN DEL BAILE FLAMENCO? .....</b>	<b>304</b>
2.1. Punto de vista (Sistema de enseñanza) .....	305
2.2. La enseñanza en las últimas décadas.....	306
2.3. La enseñanza actual.....	310
2.4. “Buenas prácticas” del profesorado.....	311
2.5. Formación en otras modalidades de danza.....	315
<b>3. ¿QUÉ ENTIENDEN LAS MAESTRAS Y MAESTROS POR ESCUELA SEVILLANA? .....</b>	<b>316</b>
3.1. Definición y características .....	317
3.2. Aprendizaje y enseñanza del baile flamenco de Sevilla.....	319
3.3. Evolución y desarrollo en la actualidad .....	320
3.4. Estilos de la Escuela sevillana.....	322
<b>CAPÍTULO 8. FASES PREVIAS A LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS.....</b>	<b>327</b>
<b>1. FORMACIÓN INICIAL .....</b>	<b>328</b>
1.1. Razones por las que baila .....	329
1.2. Tipos de aprendizaje .....	330
1.3. Maestras y maestros .....	331
<b>2. EXPERIENCIA PROFESIONAL ARTÍSTICA .....</b>	<b>339</b>
2.1. Procesos laborales .....	340
2.2. Aprendizajes en el ámbito laboral.....	341
2.3. Configuración del estilo de baile.....	342
<b>3. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE .....</b>	<b>348</b>
3.1. Motivos .....	349
3.2. Perfiles profesionales .....	352
3.3. Procesos laborales .....	352
<b>CAPÍTULO 9. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS .....</b>	<b>357</b>
<b>1. OBJETIVOS .....</b>	<b>358</b>
<b>2. TIPOS DE CONTENIDOS.....</b>	<b>362</b>

2.1. Contenidos musicales.....	363
2.2. Contenidos técnico-dancísticos .....	366
2.3. Contenidos escénicos.....	367
2.4. Contenidos coreográficos .....	369
2.5. Contenidos histórico-culturales.....	370
<b>CAPÍTULO 10. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS.....</b>	<b>375</b>
<b>1. AUTODEFINICIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>375</b>
1.1. Finalidad de la enseñanza.....	376
1.2. Rasgos de la personalidad .....	376
1.3. Principios de enseñanza.....	378
1.4. Enfoques pedagógicos .....	381
<b>2. CONSOLIDACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>407</b>
<b>2. PROCESOS DE APRENDIZAJE COMO DOCENTE .....</b>	<b>385</b>
<b>3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>385</b>
3.1. Técnicas de enseñanza.....	386
3.2. Modelos de enseñanza.....	393
3.3. Estilos de enseñanza.....	397
3.4. Estrategias y recursos de enseñanza.....	400
<b>4. VALORES EDUCATIVOS.....</b>	<b>407</b>
<b>5. EVALUACIÓN .....</b>	<b>416</b>
<b>CAPÍTULO 11. PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS ACERCA DE SU ALUMNADO.....</b>	<b>422</b>
<b>1. ASPECTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>422</b>
1.1. Concepto y expectativas del baile flamenco.....	422
1.2. Actitud del alumnado .....	424
<b>2. ASPECTOS CULTURALES .....</b>	<b>425</b>
2.1. Cuestión de la nacionalidad.....	425
2.2. Similitudes y diferencias entre el alumnado español y extranjero .	425
<b>3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....</b>	<b>428</b>
3.1. Enfoque profesional.....	428
3.2. Enfoque personal.....	429

<b>CAPÍTULO 12. INTERPRETACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS.....</b>	<b>432</b>
<b>1. PROCESO DE CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>432</b>
1.1. <i>Carácter integrador del proceso</i> .....	432
1.2. <i>Fases del proceso de configuración</i> .....	434
1.3. <i>Papel de la personalidad</i> .....	440
<b>2. EVOLUCIÓN DEL PARADIGMA ESTÉTICO DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>441</b>
2.1. <i>Sistema técnico-dancístico</i> .....	444
2.2. <i>Patrón estético</i> .....	447
2.3. <i>Concepción musical y temporal de los bailes</i> .....	448
2.4. <i>Noción de creatividad e innovación</i> .....	448
2.5. <i>Concepto corporal</i> .....	450
2.6. <i>Inserción laboral</i> .....	452
<b>3. EVOLUCIÓN EN EL PARADIGMA EDUCATIVO DEL BAILE FLAMENCO .....</b>	<b>453</b>
3.1. <i>Formación inicial</i> .....	453
3.2. <i>Sistema de enseñanza recibido</i> .....	455
3.3. <i>Sistema de enseñanza impartido</i> .....	461
3.4. <i>Ambiente educativo sevillano: maestras, maestros y academias</i> .	464
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>468</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....</b>	<b>482</b>
<b>RECURSOS ELECTRÓNICOS.....</b>	<b>498</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>506</b>
<b>ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA .....</b>	<b>506</b>
<b>ANEXO 2. CARTA DE COMPROMISO .....</b>	<b>510</b>
<b>ANEXO 3. FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS GRABACIONES DE VÍDEOS ...</b>	<b>512</b>
<b>ANEXO 4. PROYECTO EDUCATIVO PRESENTADO A LA AGENCIA ANDALUZA     PARA EL DESARROLLO DEL FLAMENCO (2011) .....</b>	<b>514</b>
<b>ANEXO 5. GLOSARIO DE TÉRMINOS O EXPRESIONES .....</b>	<b>520</b>
<b>ANEXO 6. EJEMPLOS DE CINCO TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS     ANALIZADAS (FOMATO CD)</b>	
<i>Anexo 6.1. José Galván (en CD)</i>	
<i>Anexo 6.2. Ana María Bueno (en CD)</i>	



- Anexo 6.3. Andrés Marín (en CD)*
- Anexo 6.4. Juan Paredes (en CD)*
- Anexo 6.5. Alicia Márquez (en CD)*

**ANEXO 7. EJEMPLOS DE TRES REGISTROS DE AUDIOS DE ENTREVISTAS  
(FORMATO CD)**

- Anexo 7.1. Matilde Coral (en CD)*
- Anexo 7.2. Manolo Marín (en CD)*
- Anexo 7.3. Farruquito (en CD)*

<b>INDICE DE TABLAS .....</b>	<b>528</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>529</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>531</b>
<b>ÍNDICE DE RECUADROS.....</b>	<b>531</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>532</b>
<b>TÉRMINOS .....</b>	<b>532</b>
<b>PARTICIPANTES .....</b>	<b>532</b>



# INTRODUCCIÓN

---



# INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

## Justificación del estudio

La elección de nuestro tema de investigación se ha realizado por dos razones fundamentales: la primera de ellas, de tipo subjetivo, la amplia trayectoria que la autora tiene en el campo de la danza. Inicialmente, comienza a la edad de siete años sus estudios de baile en la disciplina de ballet clásico, y de ahí en adelante la experiencia adquirida podría calificarse, por un lado, como de estudiante en las disciplinas de danza clásica y baile flamenco, desarrollando su papel como alumna y, por otro lado, como profesional a nivel artístico desde la modalidad de baile flamenco y, a nivel educativo, como docente de baile flamenco y ballet clásico acumulando veinte años aproximadamente hasta la actualidad.

En definitiva, adquiere a lo largo de su vida una formación dancística y una experiencia laboral, tanto artística como docente, en el mundo del baile que le permiten desarrollar un amplio conocimiento artístico en dicha materia.

En segundo lugar, de tipo objetivo, la escasez de investigación y de bibliografía específica que recoja la memoria histórico-educativa del baile flamenco en el ámbito andaluz. Y por lo mismo, de los maestros que han ejercido su función en el ámbito no formal durante el siglo XX y principios del XXI. Los estudios en el campo de la historia del baile flamenco son ciertamente muy escasos, y más concretamente, en el campo de la educación. Este hecho ha provocado una carencia de información en cuanto al conocimiento pedagógico y didáctico de la enseñanza del baile flamenco en la práctica educativa. Por todo ello, encontramos necesario un estudio profundo y exhaustivo de la enseñanza del baile flamenco, así como de la profesión docente del

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo se ha tenido en cuenta diferentes reglas relacionadas con el género gramatical con idea de evitar caer en la medida de lo posible en el sexismo lingüístico. Por ello, el empleo gramatical de algunos artículos determinados e indeterminados; pronombres personales, demostrativos e indefinidos; expresados en sexo masculino podrán ser interpretados incluyendo al sexo femenino.

baile flamenco, para poner en valor un sistema de enseñanza que cuenta con el reconocimiento en el ámbito internacional, siendo prueba de ello la suma de alumnado que viene a nuestro país a estudiar el baile flamenco, disciplina de danza única en el mundo oriunda de España.

Asimismo, insistimos en la siguiente reflexión: y es que el respaldo de la doble formación de la doctoranda, de un lado, teórico-pedagógica y, de otro lado, artístico-experiencial, ha sido el *leitmotiv* por la que la autora se ha atrevido a sumergirse en un estudio ambicioso y complejo como el que a continuación se presenta.

Elegido nuestro campo de investigación, constatamos efectivamente, que uno de los grandes problemas que hemos encontrado durante la realización del trabajo es la escasa bibliografía especializada sobre danza y baile flamenco. Inexistente cuando se trata de la pedagogía de tal modalidad de danza. Por todo ello, hemos tenido que utilizar bibliografía sobre el baile flamenco en general, sobre la historia del baile flamenco, y sobre el flamenco y la educación, en particular; y especialmente, nos hemos basado en la más abundante bibliografía sobre la danza en general y todo lo relacionado con ella.

Una de las causas que explica esta situación es que la danza no tiene el merecido valor y atención en nuestro país, España. Las administraciones públicas, pasando por las escuelas, y la propia sociedad, es obvio la poca importancia que se le da a este tema. Se trata, de entre todas las disciplinas artísticas que existen, la menos investigada desde el ámbito universitario y la menos ayudada económicamente por parte de los poderes públicos. Pero esta realidad se contrapone al hecho de que el baile flamenco es una disciplina de danza única en el mundo, siendo su lugar de origen España y, en concreto, Andalucía. El interés que despierta la danza flamenca fuera de nuestras fronteras es inmenso, provocando una inmigración importante de bailarines que vienen a España en busca de formación especializada y “auténtica”, de cuya calidad es ampliamente conocida.

De hecho, el baile flamenco constituye uno de los negocios más rentables para la industria cultural, en concreto, para las artes escénicas.

A todo ello se une el reconocimiento internacional que el arte flamenco posee, valorado como una de las músicas autóctonas del planeta y que el 16 de noviembre de 2010 fue inscrita por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, así como el 6 de noviembre de 2012 la Escuela Sevillana de Baile flamenco fue incluida en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA), como Bien de Interés Cultural, para su salvaguarda y conservación. Además, ya existen estudios que apuestan por la tesis de que el baile es actualmente subgénero aventajado dentro del flamenco considerándose pionero y líder de la transformación artística a la que estamos asistiendo. No llama menos la atención el hecho de que la danza es la única disciplina artística que aún no ha sido integrada en los planes de estudios de la enseñanza obligatoria por ninguna de las leyes educativas que han estado vigentes en nuestro país.

### **Planteamiento de la cuestión**

Por todo lo anteriormente manifestado, esta tesis se propone investigar la evolución de la enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla durante el siglo XX hasta la actualidad. Nuestro objetivo fundamental se basa en recuperar el legado pedagógico a través de la memoria histórica de las maestras y maestros sevillanos, cuyos testimonios orales versan sobre su experiencia formativa y laboral. Para ello, hemos construido la historia de vida profesional de este colectivo, seleccionando una serie de profesionales tanto del campo artístico como educativo. En definitiva, queremos conocer cómo los cambios sociales, tecnológicos, políticos y culturales acontecidos en Sevilla en las últimas siete décadas han influido en la configuración del sistema de enseñanza del baile flamenco y en el estilo de baile

flamenco sevillano; así como los procesos de retroalimentación existentes entre la parte educativa y artística.

### **Preguntas y objetivos de la investigación**

Una vez delimitado el tema, a lo largo del trabajo de investigación nos han ido surgiendo una serie de **preguntas de investigación** que han orientado nuestras decisiones en cuanto al enfoque, estructura y metodología de investigación empleados en la tesis doctoral. Estas cuestiones, teniendo en cuenta las características de nuestro estudio, han ido variando a medida que avanzaba el análisis de los datos, siendo dirigidas en torno a tres cuestiones principales:

1. ¿La transmisión oral de la enseñanza del baile flamenco como fenómeno de la cultura popular ha derivado en un tipo de aprendizaje basado en un entramado complejo de símbolos y significados propios?
2. ¿El profesorado de baile flamenco ha adquirido cierto conocimiento de las estrategias didácticas mediante un tipo de aprendizaje no reglado, desarrollando una metodología basada en la intuición y la experiencia?
3. ¿El baile flamenco de Sevilla posee un estilo singular y con características propias, lo que deriva en una forma pedagógica específica que lo distingue de otras regiones?

A su vez, han ido surgiendo **otras preguntas de investigación** que han ayudado a definir los conceptos y la estructura temática que finalmente se presenta. Estas cuestiones las hemos dividido en diferentes planos: educativo, artístico, cultural e histórico; aunque en la realidad se iban planteando desde otro orden a medida que se profundizaba en el análisis y las interpretaciones eran más complejas.

#### *Plano formativo*

- ¿Qué factores influyen en la conformación del pensamiento pedagógico del grupo de docentes?



- ¿Qué interrelación existe entre dicho pensamiento pedagógico y el sistema de enseñanza?
- ¿Qué percepción tienen el profesorado entrevistado sobre su alumnado?
- ¿Qué procesos de transición se producen entre el paso del rol de estudiante a docente en relación a la continuación o no de la enseñanza de sus maestras y maestros?

#### *Plano artístico*

- ¿De qué manera se configura el estilo de baile (causas, circunstancias y consecuencias)?
- ¿Qué procesos creativos intervienen en la configuración del sistema de enseñanza del conjunto de entrevistados?
- ¿Qué papel juega la “personalidad” en la conformación del estilo de baile y del sistema de enseñanza del profesorado?
- ¿Qué papel y significado posee el aspecto emocional de la enseñanza del baile flamenco por parte de las personas participantes?

#### *Plano cultural*

- ¿Está presente el contenido cultural en el sistema de enseñanza del conjunto de entrevistados?
- ¿Cómo explica el profesorado el papel del elemento cultural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Existe consenso por parte del grupo de participantes a la hora de identificar un sistema de enseñanza propio de Sevilla?

#### *Plano histórico*

- ¿Existen relaciones causales entre la historia formativa, profesional y docente de los sujetos entrevistados? ¿De qué manera se interrelacionan entre sí?

- ¿De qué manera ha evolucionado cronológicamente el patrón estético del baile flamenco desde la perspectiva de las tres generaciones?
- ¿De qué forma ha variado a lo largo de las últimas siete décadas el sistema de enseñanza del baile flamenco en Sevilla?
- ¿Cómo se ha transformado el pensamiento pedagógico y artístico de las tres generaciones de docentes?

Así, nuestro **objetivo fundamental** se basa en recuperar, recopilar y sistematizar el patrimonio educativo del baile flamenco de Sevilla para poner en valor la calidad de su sistema pedagógico. Este propósito fundamental lo llevaremos a la práctica a través de la historia de la vida profesional de las maestras y maestros sevillanos, cuyos testimonios orales versan sobre su experiencia educativa y laboral. De esta manera, **los objetivos específicos** que nos planteamos son los siguientes:

#### *Ámbito pedagógico*

- Identificar, definir, clasificar y comprender aquellos elementos, factores y procesos que intervienen en la práctica educativa del baile flamenco.
- Conocer la trayectoria formativa y profesional del conjunto de entrevistados, la práctica educativa del profesorado y el pensamiento reflexivo que está detrás de los criterios y normas que guían los comportamientos y acciones del profesorado sevillano de baile flamenco.
- Mejorar la calidad de la práctica de enseñanza del conjunto de profesionales del baile flamenco.
- Fomentar la valoración del sistema de enseñanza del baile flamenco entre el alumnado que estudia dicha disciplina.

- Contribuir al desarrollo formativo e investigador de aquellas personas que se dedican profesionalmente al baile flamenco, así como, de la danza en general.
- Intentar demostrar la importancia de la enseñanza del baile flamenco en las escuelas andaluzas.

#### *Ámbito académico*

- Contribuir a la promoción de una red de estudios destinados a la educación de la danza, en general, y a la educación del baile flamenco, en particular.
- Abrir una línea de investigación en el campo de la Historia de la Educación del baile flamenco en Andalucía.

#### *Ámbito social*

- Poner en valor desde el punto de vista social la formación del baile flamenco.
- Contribuir a la toma de conciencia de las instituciones andaluzas, tanto educativas como culturales, de la necesidad de promover, expandir y salvaguardar el baile flamenco como disciplina educativa.

### **Delimitación del ámbito de estudio**

El *ámbito geográfico* al que nos hemos ceñido es la ciudad de Sevilla, por tratarse de uno de los centros neurálgicos del baile flamenco y uno de los focos más importantes donde se inicia y desarrolla la pedagogía del baile flamenco. Además, las maestras y maestros de baile flamenco de Sevilla son referentes fundamentales para cualquier discente de danza flamenca que tenga interés en conocer, mejorar o perfeccionar la técnica flamenca. Asimismo, en Sevilla se ha desarrollado una escuela propia de baile flamenco, sobre todo, de mujer, denominada “*escuela sevillana*” caracterizada por un estilo de baile elegante, sobrio, disciplinado, apasionado y distinguido,

que refleja en el rostro plenitud, dignidad y orgullo de la ejecución artística. En este sentido, la Escuela Sevillana de Baile flamenco fue inscrita en 2012 en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA), como Bien de Interés Cultural.

En cuanto al ámbito educativo, hemos elegido el *ámbito no formal*, ya que la educación del baile flamenco en España ha evolucionado principalmente desde la iniciativa de las academias privadas, donde no se siguen los planes de estudio fijados por las Administraciones Educativas ni se reconoce una acreditación oficial de los cursos realizados, y que, sin embargo, han constituido una aportación fundamental en el desarrollo y perfeccionamiento de la técnica flamenca. Este hecho dará lugar al aumento de la demanda de formación fundamentalmente flamenca y al incremento de academias privadas localizadas fundamentalmente en Andalucía, Madrid y Barcelona, situación de la que también se hace eco el sistema educativo español más adelante. Con todo ello, se pone de manifiesto la importancia que tiene la enseñanza no reglada en el ámbito académico.

### **Metodología de investigación**

El *paradigma* desde donde hemos enmarcado la tesis doctoral es el *interpretativo*, que profundiza y reflexiona en la comprensión de los fenómenos educativos extrayendo causas, procesos y consecuencias de los mismos. Desde el punto de vista metodológico, debemos señalar que esta investigación, a pesar de poseer una naturaleza de corte histórico, sin embargo, las técnicas y procesos metodológicos usados tradicionalmente en la disciplina de Historia de la Educación a través del método histórico no se han ajustado, después de un tiempo oportuno de prueba, a los objetivos y las circunstancias específicas de nuestro objeto de estudio. Por ello, progresivamente nos hemos abierto a otros enfoques de investigación de corte cualitativo. La

razón principal de esta decisión viene motivada por el principal problema de investigación aludido anteriormente, la escasísima documentación específica en el campo histórico-educativo del baile flamenco a nivel andaluz y nacional, por lo que tomamos conciencia de que los datos sólo podíamos buscarlos en contextos reales donde se desarrollara la práctica educativa del baile flamenco. Así, hemos elegido como metodología de investigación principal la *investigación cualitativa*, que nos permite desarrollar una teoría a partir del análisis de los datos empíricos extraídos de la realidad educativa (*Grounded Theory*). Y en este sentido, la metodología cualitativa constituye un proceso analítico más práctico y pragmático posibilitando un enfoque de tipo inductivo. En definitiva, podemos afirmar que el empleo de esta metodología ha determinado el orden de la consecución de las distintas fases de investigación, así como la estructura resultante del estudio condicionado por las dimensiones y categorías temáticas extraídas del análisis.

### **Estructura del estudio**

Esta investigación se compone de un total de doce capítulos que, a su vez, hemos dividido en dos partes. La primera, *Fundamentos teóricos*, está conformada por cinco capítulos, en la que se expone la base conceptual necesaria para la contextualización y fundamentación de nuestra investigación. En el capítulo primero, **Recopilación documental y audiovisual del baile flamenco**, se realiza una somera contextualización de la educación del flamenco, se describe el estado de la cuestión de nuestra investigación, esto es, la bibliografía y estudios realizados en el ámbito de la educación del baile flamenco, así como los recursos educativos del mismo. En el segundo capítulo, **La enseñanza del baile flamenco**, se detalla las principales notas del baile flamenco necesarias para su enseñanza, así como aquellos aspectos pedagógicos (elementos, factores y

procesos) que intervienen en una clase de baile flamenco. En el capítulo 3, **Aspectos artísticos y culturales en el baile flamenco**, se desarrollan aspectos artísticos relacionados con la educación estética y emocional del baile flamenco y procesos culturales e identitarios relacionados con los aspectos culturales del baile flamenco. En relación al cuarto capítulo, **La enseñanza del Baile Flamenco en la Historia de la Educación**, se detalla la evolución histórica de la enseñanza del baile flamenco desde los ámbitos informal, no formal y formal; para pasar a definir nuestra propuesta de apertura de una nueva línea de investigación en la Historia de la Educación del Baile Flamenco, estableciendo, en primer lugar, nuestro posicionamiento teórico en cuanto a los retos a los que se enfrenta la Pedagogía actual del siglo XXI y, en segundo lugar, las tendencias actuales que rigen la disciplina de la Historia de la Educación. Y, por último, el quinto capítulo, **La enseñanza del baile flamenco en la ciudad de Sevilla (siglos XIX y XX)**, muestra el contexto histórico-educativo del baile flamenco en dicha ciudad durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX; posteriormente, el contexto histórico-social de los nuestros participantes del estudio: las tres generaciones de maestros y maestras de Sevilla (1940-2010); a continuación, se revela cronológicamente el papel del baile flamenco en la ciudad de Sevilla abarcando los siglos XIX y XX; para, finalmente, aludir a la configuración de la escuela sevillana de baile flamenco.

La segunda parte, *La enseñanza del baile flamenco desde la perspectiva de las maestras y maestros: Análisis de las dimensiones y categorías*, está dedicada al desarrollo de nuestra investigación y se compone de siete capítulos, del 6 al 12. En el capítulo sexto, **Diseño de la investigación**, se expone el planteamiento del estudio, la selección del conjunto de participantes, las técnicas y procesos llevados a cabo a través de los instrumentos de recogida de datos, las técnicas de análisis de datos aplicadas a dichos instrumentos y, por

último, se describen las categorías temáticas definidas para el análisis posterior. En el capítulo séptimo, **Las maestras y maestros y su pensamiento educativo**, se señalan las subcategorías derivadas de las categorías correspondientes a la primera dimensión (*Pensamiento educativo*): Concepto del baile flamenco, Concepto de educación del baile flamenco y Escuela sevillana. El capítulo octavo, **Fases previas a la práctica docente de las maestras y maestros**, engloba la segunda dimensión (*Fases previas a la práctica docente*) del estudio: Formación inicial, Experiencia profesional artística y Acceso a la actividad docente. De los capítulos noveno al undécimo, se refieren a la dimensión tercera (*Aspectos de la práctica docente*), así el capítulo noveno, **Organización de la clase desde la perspectiva de las maestras y maestros**, hace alusión a la categoría empleada con el mismo nombre y contiene los objetivos y los tipos de contenido que emplean los maestros analizados. El capítulo décimo, **Desarrollo de la práctica docente desde la perspectiva de las maestras y maestros**, muestra el análisis de las subcategorías Autodefinición del estilo de enseñanza, Procesos creativos, Métodos de enseñanza, Valores educativos, Aprendizajes como profesor y Evaluación. El capítulo undécimo, **Perspectiva de las maestras y maestros acerca de su alumnado**, el último de la tercera dimensión, recoge los aspectos educativos y culturales, así como la Orientación profesional de las maestras y maestros. El capítulo duodécimo, **Interpretación de las dimensiones y categorías**, se llevan a cabo las distintas interpretaciones efectuadas del análisis de las diferentes categorías, las cuales atienden al proceso creativo que configura el sistema de enseñanza, así como la evolución del paradigma de la estética del baile flamenco y la evolución en el paradigma educativo del baile flamenco vivenciada por las tres generaciones de maestros.

Finalmente, la tercera y última parte, titulada **Conclusiones**, muestra los resultados a los que se ha llegado en el proceso de configuración del modelo de enseñanza, las condiciones causales que

lo producen (Formación inicial, Experiencia profesional artística y Trayectoria docente), el establecimiento de un modelo de enseñanza, el contexto histórico-educativo de Sevilla donde se define, los factores influyentes en la aplicación de ese modelo, el cambio de paradigma formativo producido en el baile flamenco distinguiendo entre las tres generaciones estudiadas y el criterio que los maestros tienen sobre el alumnado actual, y las consecuencias que se derivan de este cambio de paradigma. Asimismo, se explican las limitaciones encontradas en el proceso investigativo y la prospectiva del trabajo en un futuro.

Una vez terminada esta investigación, nuestro interés reside en la elaboración y publicación de un estudio exhaustivo y completo sobre la historia de la educación del baile flamenco, de las academias de Sevilla siendo conscientes de que debemos incluir maestras y maestros relevantes a los que no hemos podido acceder. Asimismo, nuestro mayor interés es que este trabajo sirva como referente académico para que otros investigadores profundicen en el ámbito educativo del baile flamenco y, más concretamente, en la práctica educativa. Y posibilitar así la apertura de una nueva línea de investigación dentro de la disciplina de la Historia de la Educación a la que podríamos denominar sin paliativos Historia de la Educación del Baile Flamenco. Y, más aún, hacer todo lo posible por que el baile flamenco sea incluido como asignatura curricular en las escuelas andaluzas.



# **INTRODUZIONE**

---



## **INTRODUZIONE**

### **Giustificazione del lavoro**

Il presente lavoro verte sull'evoluzione dell'insegnamento del ballo flamenco nelle accademie sivigliane durante il secolo XX fino all'attualità, concretamente, a livello educativo professionale e rivolta ad un pubblico adulto. Il nostro oggetto di ricerca si basa sull'analisi della pratica docente dei professori di ballo flamenco, la loro storia di vita per arrivarvi e il pensiero educativo che sta alle spalle delle azioni pedagogiche impiegate. La scelta del tema si deve a due ragioni di fondo. In primo luogo, una di carattere soggettivo: l'autrice del presente lavoro possiede una duplice formazione, da un lato, artistico-esperienziale (educazione alla danza ed esperienza lavorativa nel campo del ballo) e, dall'altro, teorico-pedagogica (studio nella facoltà di Pedagogia e dottorato), circostanza che ha favorito la motivazione fondamentale per immergerci in un studio ambizioso e complesso come quello che di seguito si presenta. E, in secondo luogo, una ragione oggettiva, rilevante in qualsiasi investigazione scientifica senza la quale nessun lavoro avrebbe validità: la scarsità di indagine e di bibliografia specifica storico-educativa sul ballo flamenco, che produce una limitata conoscenza pedagogica, che si contrappone alle norme interesse che risveglia nei discendenti stranieri, i quali vengono a studiare in Spagna coscienti del fatto che si tratta di una disciplina unica al mondo. Per tutto questo, riteniamo necessario uno studio profondo e circostanziato dell'insegnamento del BF per mettere in risalto un sistema educativo che può contare sul riconoscimento in ambito internazionale e non solo in ambito nazionale.

La nostra tesi dottorale pretende di iniziare la costruzione di una Storia dell'Educazione del Ballo Flamenco, non scritta fino ad ora. Vi sono autori che stanno sostenendo già da alcuni anni che si sta scrivendo una nuova Storia dell'Educazione (Escolano, Viñao, Ruiz Berrio, Ferraz Lorenzo, Vilanou, tra gli altri). Seguendo il professor Viñao, si sta imponendo nella nostra disciplina una visione più pluralista

e globale, tanto nel trattamento della cultura e dei dati intangibili che la compongono, come per il carattere interdisciplinare che la nuova storia richiede sempre più<sup>2</sup>. Nel nostro caso, partiamo dalla considerazione che i concetti di storia-educazione-cultura si fondono in un trionio, quindi crediamo che il BF sia riflesso della società –come spiegano gli stessi intervistati- per la quale il sistema d’insegnamento del BF fa parte integrante della cultura andalusa, la cui combinazione si produce secondo processi dinamici e creativi; e ci serviamo dell’aiuto della conoscenza interdisciplinare, al di fuori dell’ambito d’azione della tradizionale maniera di fare la storia, e ci poniamo in una visione globale, culturale e sociale.

Scelto il nostro campo di ricerca, constatiamo effettivamente, che uno dei problemi fondamentali che abbiamo incontrato durante la realizzazione del lavoro è la scarsa bibliografia specializzata su danza e ballo flamenco. Inesistente quando si tratta della pedagogia di tale modalità di danza. Per tutto questo, abbiamo dovuto utilizzare la bibliografia sul ballo flamenco in generale, sulla storia del ballo flamenco, sul flamenco e l’educazione, in particolare, essa risulta pressoché inesistente; ed in particolare, ci siamo basati sull’abbondante bibliografia relativa alla danza e tutto ciò che è in relazione con essa. Uno dei motivi che spiega la situazione è che la danza non riveste il meritato valore e attenzione da parte del nostro Paese. Dalle amministrazioni pubbliche, passando per le scuole, fino alla vera e propria società non vi è la sufficiente consapevolezza della ricchezza culturale e artistica che abbiamo nelle nostre mani e non sappiamo ricavarne la massima resa e beneficio. È, tra tutte le discipline artistiche che esistono, la meno studiata in ambito universitario e la meno sorretta economicamente da parte dell’amministrazione pubblica. Però questa realtà si contrappone al fatto che il ballo flamenco è una disciplina di

---

<sup>2</sup> Cit. in Vilanou, Conrad (2005). El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. En Ferraz Lorenzo, Manuel (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 239-281). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 278-279.

danza unica al mondo, e che il suo luogo d'origine è la Spagna e, nello specifico, l'Andalusia. L'interesse che risveglia la danza flamenca fuori dalle nostre frontiere è immenso, tanto da provocare un'immigrazione importante di ballerini che vengono in Spagna alla ricerca di formazione specializzata e "autentica", la cui qualità crediamo non si possa trovare in alcuna altra parte del mondo. D fatto, il ballo flamenco costituisce uno degli affari più redditizi per l'industria culturale, concretamente, delle arti di scena.

A tutto questo si aggiunge il riconoscimento internazionale che l'arte flamenca possiede, valorizzata come una delle musiche autoctone del pianeta e che il 16 Novembre del 2010 fu iscritta dall'UNESCO come Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità, così come il 6 Novembre del 2012 la Scuola Sivigliana di Ballo flamenco è stata iscritta nel Catalogo Generale del Patrimonio Storico Andaluso (CGPHA), come Bene di Interesse Culturale, per la sua salvaguardia e conservazione. Inoltre, esistono già studi volti a sostenere che la tesi che il ballo è attualmente un sub-genere avvantaggiato dentro il flamenco, da considerarsi pioniere e leader della trasformazione artistica cui stiamo assistendo. Non richiama meno l'attenzione il fatto che la danza sia l'unica disciplina artistica che ancora non sia stata integrata nei piani degli studi per gli insegnamenti obbligatorio da parte di nessuna delle leggi educative vigenti nel nostro Paese, dalla prima Legge di Istruzione Pubblica, più nota come Legge Moyano, dell'anno 1857.

### **Fondatezza della questione**

Per quanto detto finora la tesi si propone di indagare attorno all'evoluzione dell'insegnamento del ballo flamenco nelle accademie di Siviglia durante il secolo XX e fino ad oggi. Il nostro obiettivo principale si basa sul recupero dell'approccio pedagogico attraverso la memoria storica dei maestri, le cui testimonianze orali versano sulla propria esperienza educativa e lavorativa. Pertanto, abbiamo ricostruito la storia di vita professionale di alcuni professori e professoressa di ballo

flamenco di accademie privata della città, selezionando una serie di professionisti, tanto di area artistica che docente, che possano dare luce all'interno delle interviste tramite i loro racconti. Desideriamo porre in rilievo come l'insegnamento del flamenco si sia andato adattando nel corso degli ultimi sessant'anni ai cambiamenti sociali, tecnologici, politici e culturale nel contesto sivigliano e come essi si siano ripercossi sulla configurazione del flamenco attuale, in un processo di reciproca alimentazione costante tra la parte educativa e l'artistica.

### **Domande e obiettivi dell'indagine**

Nel corso del lavoro d'indagine è sorta una serie di domande, una volta delimitato il tema, che ha orientato le nostre decisioni relativamente ad approccio, struttura e metodologie investigative impiegate nella tesi dottorale spiegate nel capitolo di *Introduzione*. Tali questioni le abbiamo divise su differenti piani educativo, artistico, culturale e strico, benché nella realtà andavano a manifestarsi secondo un altro ordine in relazione a quanto si approfondiva nell'analisi e le interpretazioni risultavano più complesse:

#### *Piano formativo*

- Quali fattori influenzano la conformazione del pensiero pedagogico dei partecipanti?
- Quale interrelazione esiste tra tale pensiero pedagogico ed il sistema d'insegnamento?
- Quale percezione hanno i maestri dei loro alunni e che percezioni hanno questi di loro?
- Quali processi evolutivi si producono tra li partecipanti a seconda del ruolo di alunno a professore in relazione alla continuazione o meno dell'attività?

### *Piano artistico*

- In che maniera si configura lo stile di ballo (cause, circostanze e conseguenze sul piano educativo)?
- Quali processi creativi intervengono nella configurazione dello stile di ballo e nei sistemi d'insegnamento dei nostri intervistati?
- Esiste un denominatore comune in tale processo, rispetto allo stile di ballo e al sistema d'insegnamento impiegato?
- Quale ruolo gioca la "personalità" dei maestri nella conformazione dello stile di ballo e del sistema di insegnamento dei nostri intervistati?
- Quale ruolo e significato attribuiamo all'approccio emozionale nell'insegnamento del ballo flamenco da parte dei nostri intervistati?

### *Piano culturale*

- È presente il contenuto culturale negli insegnamenti dei nostri intervistati?
- Come spiegano i nostri intervistati il ruolo dell'elemento culturale nei processi d'insegnamento e di apprendimento?
- Esiste, per parte dei partecipanti, consenso al momento di identificare un sistema d'insegnamento proprio di Siviglia?

### *Piano storico*

- Esistono relazioni causali tra la storia formativa, professionale e docente degli intervistati? In che modo si interrelazionano tra loro?
- In che modo si è evoluto cronologicamente il sistema estetico del ballo flamenco?
- In che forma si è evoluto il sistema d'insegnamento del ballo flamenco a Siviglia?
- Come si evolve il pensiero pedagogico e artistico dei partecipanti e quali componenti lo integrano?

Così il, nostro obiettivo fondamentale si basa sul recupero della componente pedagogico attraverso la storia di vita professionale dei maestri sivigliani, le cui testimonianze orali riguardano l'esperienza educativa e di lavoro. Con l'idea di stabilire una identificazione, definizione, classificazione e comprensione di quegli elementi, fattori e processi che intervengono nella pratica educativa, così come, conoscere più a fondo la professione docente nell'ambito del ballo flamenco. In tal maniera, gli obiettivi che ci proponiamo sono i seguenti:

#### *Ambito pedagogico*

- Migliorare la qualità della pratica d'insegnamento tra i professionisti del flamenco, così come la valorizzazione degli alunni che si formano alla disciplina del ballo.
- Contribuire allo sviluppo formativo e investigativo dei professionisti del flamenco, così come della danza in generale.

#### *Ambito accademico*

- Contribuire alla promozione di una rete di studi destinati all'educazione alla danza, in generale, e all'educazione al ballo flamenco, in particolare.
- Aprire una linea di ricerca nel campo della Storia dell'Educazione in Andalusia sul ballo flamenco.

#### *Ambito sociale*

- Porre in risalto dal punto di vista sociale la formazione del ballo flamenco.
- Contribuire alla coscienza istituzionale, tanto educativa quanto culturale, della necessità di promozione, espansione e salvaguarda del ballo flamenco come disciplina artistica.



## Progetto della ricerca

In relazione allo sviluppo della nostra indagine il *paradigma* sul quale abbiamo rimarcato la tesi dottorale è quello *interpretativo*, in quanto approfondisce e riflette sulla comprensione dei fenomeni educativi evidenziando cause, processi e conseguenze degli stessi. Dal punto di vista metodologico, dobbiamo segnalare che la ricerca, oltre a possedere una traccia di natura storica, tuttavia, le tecniche e i processi metodologici usati tradizionalmente nella disciplina di Storia dell'Educazione, non sono risultati adeguati, dopo un tempo opportuno di prova, agli obiettivi e alle circostanze specifiche del nostro oggetto di studio. Per quello, progressivamente ci siamo aperti ad altre prospettive di investigazione di taglio qualitativo, dato che abbiamo osservato che le caratteristiche e condizioni che connotano i modelli qualitativi si avvicinano di più al tipo di studio che intendiamo realizzare. La ragione principale della decisione viene motivata dal problema cui abbiamo fatto riferimento in precedenza, la scarsissima bibliografia specifica nel campo storico-educativo del ballo flamenco a livello andaluso e nazionale, per cui prendiamo coscienza del fatto che i dati li possiamo estrapolare solo dai contesti reali dove si sviluppa la pratica educativa del ballo flamenco.

Pertanto, abbiamo scelto come metodologia di indagine principale la *ricerca qualitativa*, dato che il nostro studio è innovativo e originale nel suo ambito specifico, e ci permette di sviluppare una teoria a partir dall'analisi dei dati empirici estrapolati dalla realtà educativa (*Grounded Theory*). E in tal senso, la metodologia qualitativa costituisce un processo analitico più pratico e pragmatico, basato sulla realtà, rendendo possibile un approccio di tipo induttivo. Inoltre le tecniche qualitative aiutano ad avanzare in forma progressiva, sistematica e profonda sui dati diverse volte e in forma ciclica, il che consente lo sviluppo di una qualità di analisi garantendo la validità, affidabilità e

riflessività al nostro studio<sup>3</sup>. In definitiva, possiamo affermare, che tutte le decisioni che hanno accompagnato la selezione di una metodologia adeguata hanno determinato per intero l'ordine consequenziale delle distinte fasi d'indagine, così come la struttura risultante dallo studio, condizionato dalle categorie tematiche estratte dall'analisi. Convertendosi poi l'azione metodologica nell'asse portante della tesi, ha costituito un 70 % del lavoro totale dello studio.

La decisione metodologica ha investito completamente il *diseño di ricerca*, dal momento che ci siamo decisi a passare da un processo investigativo lineare, proprio del metodo storico tradizionale utilizzato abitualmente nella disciplina di Storia Dell'Educazione, a uno di tipo *circolare* seguendo un approccio più qualitativo. Processo che giustifica informa molto chiara Hoffman-Riem, il quale stabilisce la relazione che esiste tra la teoria ed il lavoro empirico: "Il principio di apertura suppone che la strutturazione teorica del problema oggetto di studio si rimandi fino a che non sia sorta la strutturazione di tale problema da parte delle persone studiate"<sup>4</sup>. In definitiva, se tratta di un processo dinamico, flessibile e aperto che costantemente riprende ognuna delle *fasi di investigazione*, il che costituisce un lavoro arduo e complesso.

In questa maniera, le distinte fasi della nostra ricerca (si veda la Figura 1) hanno avuto sequenza, in un primo momento, partendo da una ricerca bibliografica del campo di studio (per quanto sia stato un processo costante di tutto il lavoro); successivamente, abbiamo orientato la nostra indagine scegliendo la metodologia, approcci e tecniche che meglio si adattavano ai nostri obiettivi; abbiamo proceduto allora alla ricerca dei dati secondo il metodo etnografico; abbiamo realizzato l'analisi e interpretazione dei dati mediante il punto di vista della teoria di fondo; in seguito, abbiamo realizzato la redazione dei

---

<sup>3</sup> Flick, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

<sup>4</sup> Hoffman-Riem, C. (1980). La investigación social de una sociología interpretativa: los datos ganadores. *Revista Kölner de Sociología y Psicología Social*, 32, p. 343. Cit. en Flick, Uwe (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata, p. 56.

capitoli teorici per giungere, infine, alle conclusioni come risultato delle relazioni di complessità individuate tra la teoria costruita mediante l'analisi empirica e i presupposti teorici che sostengono la teoria stessa.

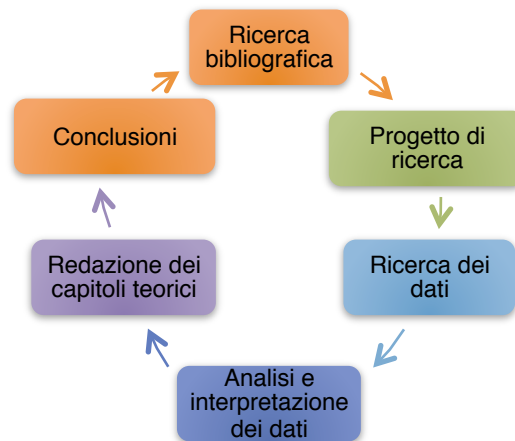


Figura 1. Fasi della ricerca (processo circolare)

Dal punto di vista empirico, il nostro obiettivo fondamentale si è basato sul recupero dell'elemento pedagogico attraverso la storia di vita professionale dei maestri sivigliani, le cui testimonianze orali versano sull'esperienza educativa e lavorativa. Per quello, si è selezionato un *campione* di tipo *teorico*, individuando professionisti del ballo flamenco oriundi di Siviglia, che presentano con un'ampia e riconosciuta traiettoria nell'ambito artistico ed educativo nella stessa città, e il cui lavoro professionale abbia avuto ripercussioni in ambito nazionale e internazionale. Il numero complessivo di professionisti è stato di 30 e, per facilitare l'analisi successiva li abbiamo classificati in tre generazioni differenti tenendo conto dell'anno di nascita di ognuno (vedi Tabla 1). Abbiamo tenuto conto del fatto che i partecipanti rappresentano, quantitativamente, ognuna delle generazioni in ottemperanza con i criteri di proporzionalità e adeguatezza numerica, e che, per qualità, ci offrono le informazioni necessarie per fare la nostra analisi.

Tabla 1. *Tre generazioni di partecipanti allo studio*

1 <sup>a</sup> Generazione	1935-50
2 <sup>a</sup> Generazione	1950-65
3 <sup>a</sup> Generazione	1965-80

Così, abbiamo prodotto una serie di dati nuovi mediante una fase di raccolta di informazioni attraverso dei protagonisti del processor educativo e altre personalità del panorama artistico del ballo flamenco sivigliano mediante interviste, proiezioni di video che hanno aiutato a discernere e sviluppare un'approssimazione storico-educativa al nostro oggetto di studio. Per quello, si è realizzato un lavoro sul campo tramite il *metodo etnografico* dove lo strumento di raccolta di informazioni è stata principalmente l'*intervista* (31), e con il supporto complementare di *proiezioni video* delle lezioni (18). Abbiamo fatto ricorso anche a *fonti scritte e virtuali* per la ricerca bibliografica di studi relazionati alla storiografia educativa, la storia dell'educazione al ballo flamenco, l'educazione alla danza e al ballo flamenco, etc. I dati prodotti con le interviste sono stati considerati come *fonti primarie*, e li dati estrapolati dalle fonti scritte e virtuali, dalle analisi dei video come *fonti secondarie*. Possiamo dire che l'intervista ha rappresentato la nostra principale fonte d'informazione, costituendo l'asse tematico e strutturale del lavoro, dato che ci ha permesso di conoscere le idee e riflessioni dei partecipanti, rendendo possibile la definizione delle nuove categorie principali che formano la mappa analitica.

Per l'analisi dei dati abbiamo analizzato li dati delle trascrizioni delle interviste e degli archivi audiovisivi con l'aiuto del software NVivo nella sua versione 10 per Window e 11 per Mac mediante l'approccio della *Teoria fondante*, la quale prevede che i presupposti teorici no si devono applicare all'oggetto che si investiga, ma si "scoprono" e formulano al relazionarsi con il campo e i dati empirici che si incontreranno in esso.

A partire dall'analisi delle fonti orali, scritte e audiovisive, abbiamo disegnato un sistema di categorie e subcategorie, dalle quali ne sono risultate nove di principali e le abbiamo riunite sostanzialmente in tre dimensioni. La Dimensione 1 mette in risalto quelle riflessioni e punti di vista realizzati dagli intervistati, in quanto a questioni sorte sul concetto e la situazione tanto del ballo flamenco quanto del suo insegnamento, così come della cosiddetta Scuola Sivigliana; la Dimensione 2 tiene conto delle prime fasi fino all'accesso alla professione docente, come è la formazione educativa, passando per l'esperienza professionale e, successivamente, le circostanze e decisioni che conducono a intraprendere l'attività docente: e, la Dimensione 3 considera aspetti che intervengono nell'atto educativo, vale a dire, come si progetta e si sviluppa la pratica d'insegnamento in una classe e le questioni che hanno a che vedere con gli alunni dal punto di vista del professore.

### **Struttura dello studio**

La nostra tesi dottorale si compone in tutto di tredici capitoli che, a loro volta, abbiamo diviso in tre parti. La prima *Fondamenti teorici*, è conformata in cinque capitoli, dove si espone la base concettuale necessaria per la contestualizzazione e organizzazione della nostra ricerca. Nel capitolo primo, *Raccolta documentaria e audiovisiva del ballo flamenco*, si realizza una contestualizzazione sommaria all'educazione al flamenco, si descrive la bibliografia e gli studi dell'educazione al ballo flamenco, così come si indica le trasformazioni delle risorse educative del ballo flamenco nell'attualità. In relazione al secondo capitolo, *L'insegnamento del ballo flamenco*, si mettono in dettaglio le principali note del ballo flamenco necessarie per il suo insegnamento, così come quegli aspetti pedagogici (elementi, fattori e processi) che intervengono in una lezione di ballo flamenco. Il terzo capitolo, *Aspetti artistici e culturali nel ballo flamenco*, si sviluppano gli

aspetti artistici relazionati all'educazione estetica ed emozionale del ballo flamenco ed i processi culturali e identitari relazionati con gli elementi culturali del flamenco. Rispetto al capitolo quarto, *L'insegnamento del ballo flamenco nella Storia dell'Educazione*, si è posta in dettaglio l'evoluzione storica dell'insegnamento al ballo flamenco secondo gli ambiti informali, non formali e formali; per passare a definire la nostra proposta di apertura a una nuova linea di ricerca nella Storia dell'Educazione al Ballo Flamenco, stabilendo in primo luogo la nostra posizione teorica relativa alle minacce che deve affrontare la Pedagogia attuale del secolo XXI e, in secondo luogo, le tendenze attuali che reggono la disciplina di Storia dell'Educazione.

Infine, nel capitolo cinque, *L'insegnamento del ballo flamenco nella città di Siviglia*, mostra il contesto storico-educativo del ballo flamenco nella suddetta città durante la seconda metà del XIX secolo e la prima metà del XX; successivamente, il contesto storico-sociale dei nostri partecipanti allo studio: le tre generazioni di maestri di Siviglia (1940-2010); per continuare, si rileva cronologicamente il ruolo del ballo flamenco nella città di Siviglia abbracciando i secoli XIX e XX; per concludere facendo riferimento alla configurazione della scuola sivigliana di ballo flamenco.

La seconda parte, *L'insegnamento del ballo flamenco secondo la prospettiva delle maestre e dei maestri: analisi delle dimensioni e categorie*, è dedicata allo sviluppo effettuato dalla nostra ricerca e si compone di sette capitoli, dal 6 al 12. Nel capitolo sesto, *Disegno di ricerca*, si espone il fondamento dello studio, le domande e gli obiettivi dell'indagine, la selezione dei partecipanti, le tecniche e i processi portati avanti attraverso gli strumenti della raccolta dati e, infine, si descrivono le dimensioni e le categorie tematiche definiti attraverso la successiva analisi. Nel capitolo settimo, *Le maestre e i maestri e il loro pensiero educativo*, si segnalano le subcategorie derivate dalle categorie corrispondenti alla prima dimensione: Concetto di ballo flamenco, Concetto di educazione al ballo flamenco e Scuola

sivigliana. Il capitolo ottavo, *Fasi preparatorie all'attività docente delle maestre e dei maestri*, ingloba la seconda dimensione dello studio: Formazione iniziale, Esperienza artistico-professionale e Accesso all'attività docente. I capitoli dal nono all'undicesimo si riferiscono alla terza dimensione, così il capitolo nove, *Organizzazione della classe secondo la prospettiva delle maestre e dei maestri*, allude categoria impiegata con lo stesso nome e contiene gli obiettivi e i tipi di contenuto che impiegano i maestri presi in considerazione. Il capitolo decimo, *Sviluppo della pratica docente secondo la prospettiva delle maestre e dei maestri*, mostra l'analisi delle subcategorie Apprendimenti come professore e Valutazione. Il capitolo undicesimo, *Punto di vista delle maestre e dei maestri intorno ai loro alunni*, l'ultimo della terza dimensione, raccoglie la percezione del corpo docente sugli alunni. Il capitolo dodicesimo, *Interpretazione delle dimensioni e delle categorie*, rende conto delle diverse interpretazioni effettuate con l'analisi delle differenti categorie, le quali sono attinenti al processo creativo realizzato nella configurazione del sistema d'insegnamento, così come l'evoluzione del paradigma dell'estetica del ballo flamenco e l'evoluzione nel paradigma educativo del ballo flamenco evidenziata attraverso le tre generazioni di maestri.

In relazione all'ultimo e tredicesimo capitolo, *Conclusioni*, si mostrano le distinte conclusioni alle quali si è giunti sul processo di configurazione del modello d'insegnamento, le condizioni causali che lo producono (Formazione iniziale, Esperienza artistico-professionale e Prospettiva docente), lo stabilirsi di un modello d'insegnamento, il contesto storico-educativo di Siviglia dove si definisce, i fattori d'influenza nell'applicazione del modello, il cambiamento di paradigma formativo prodotto nel ballo flamenco distinguendo tra le tre generazioni studiate e gli alunni attuali, e le conseguenze che si possono trarre da questo cambiamento di paradigma. Allo stesso tempo, si spiegano le limitazioni incontrate nel processo di ricerca e la prospettiva di lavoro in futuro.

## Interpretazione

Le interpretazioni che abbiamo estratto dall'analisi le abbiamo suddivise in tre punti: 1) Processo creativo nella configurazione del sistema d'insegnamento, 2) Evoluzione del paradigma estetico del ballo flamenco e 3) Evoluzione nel paradigma formativo del ballo flamenco. Relativamente al primo punto, abbiamo osservato che il processo creativo costituisce una base fondamentale per la configurazione del modello di insegnamento del professore intervistato. Tale processo possiede un carattere integratore, dato che si serve di un ingranaggio o mezzo che ingloba le differenti dimensioni della nostra ricerca (*Fasi preparatorie all'attività del docente, Aspetti della pratica docente e Pensiero educativo*), così come quegli aspetti che intervengono nella prospettiva formativa, artistica e docente degli intervistati. Però, per giungere alla conformazione del modello è necessario passare attraverso tre fasi: a) la conformazione di uno stile di ballo personale, b) l'acquisizione di un metodo d'insegnamento proprio, c) la concettualizzazione del ballo flamenco e del suo insegnamento. Al tempo stesso, il ruolo della personalità costituisce un elemento chiave per la configurazione dello stile di ballo, a partire dal quale si prendono le decisioni in relazione al sistema tecnico e musicale, il montaggio coreografico e la configurazione estetica, elementi che successivamente saranno i contenuti dell'insegnamento dei professori.

Sul secondo punto, osserviamo che si è prodotto, in generale, un cambiamento di paradigma nell'estetica del ballo flamenco. Le trasformazioni nel sistema tecnico-danzante, il sistema metrico-musicale, l'espressione delle emozioni, il concetto di ballo flamenco, etc. hanno provocato forme differenti del ballare che hanno influito sulla struttura dei montaggi coreografici, sul programma artistico dei teatri e festival più significativi, etc. Alcuni aspetti sono da mettere in risalto come positivi e altri come negativi. Osserviamo un parallelismo tra le caratteristiche della forma di ballare flamenco nelle tre generazioni con i caratteri che definiscono la società di ogni momento storico, quando gli



intervistati hanno portato a compimento la propria traiettoria artistico-professionale. In termini generali, considerano che nell'attualità si sta distorcendo il concetto di ballo flamenco e, di conseguenza, la configurazione estetica si sta diluendo, correndo il rischio della deformazione e dell'esecuzione scorretta del ballo flamenco.

E, infine, in quanto al terzo punto delle interpretazioni, osserviamo che si è prodotta un'evoluzione nel paradigma formativo del ballo flamenco a Siviglia. In concreto, come studenti, vediamo differenze nella formazione iniziale ricevuta rispetto al numero di maestri con i quali si apprende il tipo di formazione e i processi formative conseguibili. Nel sistema di insegnamento ricevuto si colgono somiglianze e differenze generazionali. I punti dove troviamo coincidenze sono i modelli, stili, modalità, strategie e principi di docenza, i valori educativi e le relazioni del professore con gli alunni. E si avvertono differenze in relazione al sistema di insegnamento, la durata della lezione, l'orario, la programmazione, i processi di apprendimento, il metodo, la presentazione dei contenuti, l'insegnamento tecnico, le strategie d'insegnamento, il ruolo dell'alunno, l'insegnamento dei contenuti, il tempo d'insegnamento, i modelli e gli stili di docenza, le modalità così come gli approcci.

## **Conclusioni**

Le **conclusioni** alle quali siamo giunte ci hanno permesso di costruire una teoria che aiuta a comprendere elementi, fattori e processi che influiscono su di una classe di ballo flamenco, uno dei principali obiettivi della nostra tesi dottorale.

**In primo luogo**, abbiamo avuto modo di conoscere come si è svolto l'insegnamento del ballo flamenco da parte delle maestre e dei maestri originari di Siviglia tra i decenni 1940-2010.

**In secondo luogo**, abbiamo messo in rilievo che per giungere alla configurazione di un modello d'insegnamento, le maestre e i

maestri sivigliani sono passati attraverso un processo creativo con carattere diacronico e integrale strutturato in tre fasi (formativa, professionale-artistica e docente) che si manifestano nel corso della loro storia di vita:

- La prima fase, *Conformazione di un stile di ballo personale*, stabilisce la definizione dello stile di ballo della ballerina o del ballerino, come risultato della somma di due tappe: la formazione iniziale e l'esperienza artistico-professionale.
- La seconda fase creativa, *Predisposizione di un proprio metodo d'insegnamento*, si produce quando si accede all'attività docente una volta in possesso di un bagaglio professionale artistico, e il corpo docente applica le in seguito conoscenze che ha acquisito e in uno scenario e le trasla in classe ai propri studenti. In tale momento si prendono due decisioni fondamentali: la prima, cambia lo sguardo *introspettivo* (su se stessi) durante l'esperienza professionale -come ballerina o ballerino- ponendo l'attenzione sul proprio sviluppo professionale, all'*esterno* (verso gli altri) spostando l'attenzione sugli alunni e adattando la propria conoscenza al profilo di ogni studente. E, la seconda decisione, riflette tra l'insegnamento ricevuto dai propri maestri e il sistema d'insegnamento che si assume nel nuovo ruolo in quanto professionisti dell'educazione.
- La terza fase creativa, *Concettualizzazione del ballo flamenco e suo insegnamento*, si forma dopo che la maestra o il maestro sono passati attraverso *anni di esperienza docente* che, parallelamente, si intreccia con l'*esperienza artistica*, ciò provoca un processo reciproco nel quale si arricchisce enormemente tanto la conoscenza docente come il lato artistico, il tutto sbocca nella conformazione di un corpo di concetti relazionati con distinti aspetti del ballo flamenco e del suo insegnamento.

**In terzo luogo**, crediamo che questo processo creativo nel corso degli anni si sviluppi nel contesto di una serie di *condizioni* che sono le

forme causali della configurazione del modello d'insegnamento, come lo sono la *formazione iniziale*, la *esperienza professionale artistica* e il *percorso docente*.

- a) Nel caso della *formazione iniziale*, abbiamo percepito somiglianze e differenze tra le tre generazioni. In quanto alle somiglianze, si inizia l'apprendimento in età molto giovane e, per questo, l'appoggio dei genitori è fondamentale (pagamento degli studi e accompagnamento all'accademia). In riferimento alle differenze, mentre la prima e la seconda generazione disponevano di poca offerta di accademie e il potere d'acquisto delle famiglie fosse minore rispetto ad ora, la formazione iniziale era scarsa e dove realmente si forgiava il livello formativo era quando si lavorava sulla scena (apprendimento con la pratica). In ogni caso, nel caso della terza generazione, vediamo che si produce un incremento nel numero di accademie molto superiore a quello delle due decadi precedenti, il che permette allo studente di ballo flamenco di raggiungere un superiore livello tecnico e musicale durante la stessa formazione iniziale, tanto che le accademie si trasformano in centri non solo formativi, ma anche di promozione lavorativa.
- b) In relazione alla seconda causa, *esperienza professionale-artistica*, troviamo che la prima e seconda generazione si trovavano nella necessità di lavorare già da molto giovani, tra i 12 e i 17 anni, per contribuire all'economia familiare, e i concorsi di radio e di ballo costituivano una piattaforma di promozione degli artisti. Comunque, abbiamo osservato che la seconda e terza generazione coincidono nei decenni Ottanta e Novanta con la fase dei balletti flamenchi a Siviglia, dato che si presenta nella città una congiuntura professionale che

rende possibile un periodo di stabilità lavorativa di grande qualità. Inoltre, i mezzi di comunicazione hanno giocato nel corso della carriera artistica delle tre generazioni un ruolo di spicco nella promozione professionale.

- c) Relativamente alla terza causa, il *percorso docente*, l'accesso all'attività docente, nella maggioranza dei casi, avviene per *motivazioni estrinseche*: necessità economiche, stabilità del luogo di lavoro e delle entrate, o per estensione della vita professionale; e quanti sono giunti all'attività educativa per una *motivazione intrinseca* sono quelli che hanno insegnato in età avanzata come continuazione del loro itinerario artistico. Scopriamo che le tre generazioni presentano criteri comuni in quanto ad aspetti estetici, musicali, storico-culturali e professionali che potremmo affermare costituiscono un *codice deontologico* della professione del ballo flamenco sivigliano, così come della docenza. E benché si percepiscano alcune differenze tra una generazione e l'altra, si osserva un grado di chiarezza e maturità di pensiero nelle tre generazioni, con l'evidenza di criteri fermi in quanto all'estetica del ballo flamenco. Questo fatto fornisce loro un'autorità sufficiente all'atto di delineare e applicare la propria metodologia d'insegnamento.

**In quarto luogo**, intendiamo che dietro il bagaglio formativo e professionale, le nostre e i nostri intervistati dispongono del corpo di conoscenze e abilità necessario per poter svolgere la pratica docente. Concentrandoci sulla seconda tappa creativa, *Definizione di un proprio metodo d'insegnamento*, si tratta inizialmente di una fase concettuale che si andrà trasformando con il tempo in empirica mediante il metodo prova-errore dove il nuovo corpo docente mette alla prova le proprie conoscenze e abilità acquisite sulla scena (criteri) e le necessità educative degli studenti.

**In quinto luogo**, osserviamo che esistono elementi che caratterizzano il **sistema di insegnamento** del ballo flamenco e sono applicati nella classe in modo diverso in base alle decisioni prese dai nostri maestri e maestre. Sui *contenuti* impartiti, abbiamo potuto provare che i tecnico-danzistici e musicali sono i più utilizzati, con un'incidenza maggiore dei musicali rispetto a quelli di tipo tecnico. Inoltre, le/i partecipanti aggiungono altri contenuti che ritengono altrettanto importanti come quelli di tipo storico-culturale (genealogia del canto, aspetti culturali), della scena (variabili che influiscono al momento di eseguire un ballo in scena), coreografici (la struttura del ballo), estetici (stile di ballo flamenco) ed etici (valori morali della professione del ballo flamenco). In questo senso, si constata che è necessario avere un'ampia conoscenza formativa e di esperienza del ballo flamenco per poter portare a compimento un metodo d'insegnamento che integri i suddetti contenuti in forma globale.

In quanto al *metodo d'insegnamento*, esistono variazioni e somiglianze tra le tre generazioni. Relativamente alle somiglianze, praticamente nella totalità dei casi credono che la *disciplina* sia la forma istruttiva più rilevante per l'insegnamento del ballo flamenco, la quale va accompagnata da principi come l'autorità, la severità, la spontaneità, l'empatia e il rispetto, i quali non si applicano in maniera unica e inamovibile, anzi il contrario, si usano in base alla convenienza secondo la persona, il gruppo, il tempo o il luogo. Circa gli *approcci pedagogici*, spicca l'applicazione di una pedagogia *comprensiva*, dove si pone l'accento sul fatto che gli studenti devono comprendere realmente, non solo gli specifici contenuti, ma anche come si attuano, perché si praticano e il senso che rivestono.

In quanto ai *modelli* d'insegnamento, i più utilizzati sono quelli della *riproduzione*, che segue lo stile classico tradizionale e si struttura come una classe magistrale; e il *guiado*, dove, una volta spiegato l'esercizio, si lascia un tempo affinché gli alunni riescano ad eseguire i passi applicando i concetti che gli sono stati insegnati.

Per quanto concerne gli *stili* d'insegnamento, i professori intervistati confermano che il loro stile è fondamentalmente *gerarchico*, dato che considera che ciò sia necessario per stabilire un approccio disciplinato, in quanto credono che l'apprendimento del ballo flamenco richieda da parte degli alunni una notevole dose di sforzo e lavoro duro e intenso. Ebbene, le e i partecipanti segnalano che questo stile debba trovare complementarità nello stile *consultivo*, giacché, in mancanza di tale combinazione, si può cadere in un sistema d'insegnamento rigido e inflessibile, il quale può produrre il blocco degli studenti, con l'impossibilità di avanzare nel livello di apprendimento. Infine, segnaliamo che la *valutazione nell'insegnamento* del ballo flamenco è *continuata*, quindi i professori valorizzano l'avanzamento degli alunni durante la stessa sessione delle attività di classe.

**In sesto luogo**, pensiamo che il contesto culturale e ogni momento storico della città di Siviglia influenzino il modo di realizzare il modello d'insegnamento delle maestre e dei maestri. Dal punto di vista storico, il ballo flamenco è riflesso della società –come spiegano le stesse intervistate e intervistati-, per il fatto che gli elementi storici e sociali mantengono una relazione diretta nella configurazione dello stile di ballo di ogni epoca storica delle tre generazioni studiate, il che incide a sua volta su una variazione del sistema di insegnamento, dei processi lavorativi, dei significati del ballo flamenco così come del suo insegnamento. Dal punto di vista culturale, Siviglia rappresenta una città con alcune caratteristiche storico-sociali specifiche, relazionate con la cultura andalusa, però anche la città nel suo specifico possiede una idiosincrasia peculiare che i partecipanti mettono in luce in varie occasioni, in relazione con tradizioni, costumi, forme di pensiero, modi di essere e modi di fare della società sivigliana. Ciò interviene direttamente nella concettualizzazione del sistema estetico e musicale del ballo flamenco eseguito a Siviglia. E pure nel sistema d'insegnamento messo in campo dalle maestre e dai maestri.

Dentro il contesto storico-educativo, abbiamo verificato che Matilde Coral, Manolo Marín e José Galván rappresentano un trinomio fondamentale in relazione all'insegnamento del ballo flamenco per la città, dal punto di vista educativo e professionale per i loro allievi, inoltre per aver costituito centri di diffusione e insegnamento della scuola sivigliana. Sono maestri che si preoccupano della promozione professionale degli alunni.

**In settimo luogo**, le tre generazioni alludono a determinati fattori che influiscono sulla loro modalità d'insegnare: l'aumento della tecnica, l'influenza di altre discipline di danza, la presenza delle nuove tecnologie nelle attuali forme di apprendimento del ballo flamenco e le caratteristiche manifestate dagli alunni, proprie della società dell'informazione e delle comunicazioni, così come il fenomeno della globalizzazione. Secondo queste convinzioni concludiamo che, dovuto all'influenza dei fattori segnalati, si è prodotto un cambiamento di paradigma educativo del ballo flamenco. Abbiamo constatato le differenze che esistono, de un lato, i cambiamenti prodotti nelle tre generazioni e, dall'altro, i cambiamenti negli alunni, le giovani ballerine e i ballerini attuali.

In quanto al *processo d'insegnamento-apprendimento* delle maestre e maestri intervistati, hanno trasformato la visione appoggiata su una modalità fondamentalmente acustica (anni 1950-1980), a partire dalla musicalità del *passo* dove l'apprendimento si svolgeva in forma più intuitiva, principalmente "di udito" e visuale, a una modalità più varia, dove si dà un'importanza equidistante tra la musicalità e la tecnica, accompagnata da numerose spiegazioni (1990-2010). La trasformazione nel processo di insegnamento-apprendimento ha dato luogo a forme differenti di interpretazione del ballo flamenco, di modo che nella prima e seconda generazione, essendo l'insegnamento più di tipo sensoriale e intuitivo, e in particolare "di udito", era meno sistematizzato, pertanto si lasciava spazio ai sentimenti, alla ricreazione, all'immaginazione, alla personalità individuale e

all'impronta della ballerina o del ballerino. All'opposto, la terza generazione, a casa delle circostanze che caratterizzano la società attuale dell'informazione e della comunicazione, possiede una conoscenza più solida e, quindi, la sua modalità di apprendere e, di conseguenza, di insegnare è anche più complessa, nella misura in cui attribuisce più importanza alle spiegazioni che, riconoscono, no le sono state date.

Sugli *alunni attuali* che assistono alle lezioni delle nostre e nostri partecipanti, i maestri constatano un cambiamento nel processo di apprendimento, posto in atto dalla società dell'informazione e delle comunicazioni, il che sfocia in nuove forme di apprendimento che le risorse digitali e virtuali permettono, dando luogo a una forma differente di sentire e intendere il ballo flamenco.

Inoltre, possiamo affermare che ha avuto un incremento il numero di studenti stranieri, il che ha portato a una trasformazione nella metodologia dei professori di ballo flamenco della seconda e terza generazione, vedendosi nella necessità di dare più spiegazioni rispetto a quelle che loro stessi avevano ricevuto come discenti. Si è anche prodotta una integrazione della formazione del ballo flamenco con altre modalità di danza, come il balletto classico e la danza contemporanea, e gli alunni scelgono i loro referenti tra i flamenchi contemporanei.

**In ottavo luogo**, crediamo che questo cambiamento di paradigma, tanto nelle tre generazioni studiate come negli alunni e nelle giovani ballerine e ballerini attuali, sia sfociato in una serie di conseguenze sulla formazione del ballo flamenco, che ineriscono alla situazione attuale per aspetti come la perdita del sentimento reale nel sistema estetico e musicale del ballo flamenco, e la mancanza di autenticità dell'interpretazione da parte delle ballerine e ballerini attuali. Il che conduce a una visione prospettica di detta realtà, da parte dei nostri intervistati, nella quale prevedono un futuro dove predomini la confusione dei concetti e criteri al momento di interpretare il ballo flamenco, più che la pretesa fusione di modalità di danza, e



considerano anche che si tornerà a un fondamento più tradizionale dove i referenti saranno gli autori classici e antichi del ballo flamenco, rasserenando così la febbre per la eccessiva innovazione.

E, infine, concludiamo con le basi che hanno a che vedere con l'ideale formativo del ballo flamenco, cioè, quei requisiti che i partecipanti considerano necessari per essere un "buon/a docente" e un "buon/a alunno/a", riferendosi al primo concetto che un professore deve possedere, *vocazione docente*, e un *percorso professionale* minimo per poter garantire un modello d'insegnamento di qualità e, nel caso del "buon/a alunno/a", deve esserci empatia con la cultura andalusa per poter comprendere il significato reale (quello che essi chiamano "sentimento del flamenco") che coinvolge l'estetica del ballo flamenco da un punto di vista culturale e storico; e prima di passare a una fase più creativa nell'apprendimento devono acquisire una base "corretta" di conoscenza del ballo flamenco.

**In nono e ultimo luogo**, e secondo la prospettiva della nostra conoscenza pedagogica, una volta analizzate le caratteristiche e peculiarità dell'insegnamento del ballo flamenco, scopriamo che il metodo d'insegnamento delle tre generazioni, benché con alcune variazioni, è fondato su di un approccio creativo e dell'intelligenza emozionale, che contribuisce al buon sviluppo mentale e fisico degli alunni, vicino al nuovo paradigma educativo messo a punto nel XXI secolo.

Così, sosteniamo l'importanza del ballo flamenco come un contenuto d'insegnamento che può essere di enorme efficacia nel sistema educativo istituzionalizzato, e pure nell'ambito terapeutico. Dato che abbiamo constatato, al pari di altri ricercatori, primo, che nel campo dell'educazione non formale, con frequenza, si progredisce nella pratica educativa a partire dall'intuizione. E, secondo, abbiamo individuato come le maestre e i maestri dispongano di un'ampia varietà di risorse didattiche che forniscono considerevoli elementi

all'insegnamento formale. In sostanza, esistono numerosi punti in comune tra forma intuitiva e scienza didattica.

Inoltre, crediamo che l'insegnamento del ballo flamenco costituisca il distillato culturale della terra andalusa per eccellenza e debba far parte del curriculum scolastico andaluso. Per questo, crediamo che si renda necessario operare per l'inclusione della danza flamenca nel curriculum scolastico del sistema educativo andaluso, integrandola nella disciplina di Musica o di Educazione Fisica, con l'idea di ampliare l'apprendimento della propria appartenenza culturale.

In tal maniera abbiamo presente che, una volta terminata la nostra ricerca, il nostro interesse sta nell'elaborazione e pubblicazione di uno studio esaustivo e completo sulla storia dell'educazione del ballo flamenco nelle accademie di Siviglia, essendo coscienti che dobbiamo includere maestre e maestri rilevanti e che, per i limiti di tempo che implica la presentazione della tesi dottorale, non abbiamo potuto sviluppare l'analisi che avremmo realmente voluto.

Uguualmente, siamo consapevoli che solo noi ci siamo concentrati sull'insegnamento del corpo docente di ballo flamenco, **però manca l'analisi del processo di apprendimento da parte degli alunni di oggi sul ballo flamenco** per completare la visione pedagogica iniziata, per questo desideriamo realizzare uno studio in profondità sugli studenti a medio termine durante il nostro itinerario di ricerca.

Al tempo stesso, il nostro maggior interesse è che la nostra tesi dottorale serva come riferimento accademico affinché altri ricercatori approfondiscano l'ambito educativo del ballo flamenco e, più concretamente, la pratica educativa. E rendere possibile così l'apertura di una nuova linea di indagine all'interno della disciplina di Storia dell'Educazione, che potremmo denominare senza mezzi termini Storia dell'Educazione del Ballo Flamenco.

# **CAPÍTULO 1**

## **Recopilación documental y audiovisual del baile flamenco**

---



## PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### CAPÍTULO 1. Recopilación documental y audiovisual del baile flamenco

#### 1. Flamenco y educación

##### 1.1. El flamenco

El origen del flamenco es difícil de analizar debido a las escasas fuentes documentales que se disponen. Sí existen escritos que atestiguan determinados acontecimientos históricos, pero, en lo que respecta a la evolución del arte como tal, no es hasta el siglo XVIII cuando se comienzan a tener datos sobre ello<sup>5</sup>.

El sur de la Península Ibérica ha sido punto de referencia clave para distintas civilizaciones que se han visto atraídas por la riqueza de sus materias primas, fundamentalmente metales, y la fertilidad de sus tierras, dando lugar a una actividad comercial de gran importancia. Remontándonos al primer milenio antes de Cristo, por el sur de la Península han pasado los tartessos, los fenicios, los griegos, los cartaginenses, los romanos, los bizantinos, los visigodos, los árabes, los hebreos y los cristianos. La permanencia de todas estas civilizaciones han llevado a una influencia de estilos artísticos<sup>6</sup>. Los gitanos llegan a la Península en el siglo XV, cuando ya existían en España y Andalucía diferentes formas musicales<sup>7</sup>. Es un pueblo con gran habilidad para la interpretación de estilos musicales y dancísticos, característica que va a ser determinante en su aportación al género flamenco.

La razón por la que el flamenco es considerado una disciplina musical de primer orden se fundamenta en el desarrollo de una estructura rítmica y melódica de gran complejidad y extraordinaria riqueza, siendo en la actualidad considerado como uno de los géneros musicales más importantes a nivel mundial, equiparado a otros como el jazz, el blues, el rock o el son cubano,

---

<sup>5</sup> Roper, M. (2004). Aproximación a la historia del flamenco. *Litoral: revista de poesía y pensamiento*, 238, pp. 8-31.

<sup>6</sup> Díez García, Juan (Coord.). (1980). *Andalucía*. Madrid: Anaya.

<sup>7</sup> Arbelos, Carlos (2003). *El flamenco contado con sencillez*. Madrid: Maeva, pág. 15.

entre otros. Además, hay que tener en cuenta que, al ser un tipo de música que se ha transmitido de forma oral, sus orígenes son inciertos y lejanos en el tiempo. En este sentido, Caballero Bonald afirma:

Lo único cierto, en todo caso, es que aún no se conocen los auténticos mecanismos sociales y culturales que hicieron posible el nacimiento de un arte popular donde se combinan, en una síntesis (...) de los sedimentos de la música oriental almacenados en Andalucía a todo lo largo de su historia.<sup>8</sup>

A partir de finales del siglo XVIII, el flamenco pasa a ser una música de carácter anónimo y popular a convertirse en una expresión artística de autor, manteniendo la esencia popular por su aprendizaje oral. Porque, aunque la evolución del flamenco se venía gestando –desde muy atrás en el tiempo– en los trabajos agrícolas y artesanales así como en reuniones familiares, no existen datos documentados de su existencia y práctica de formas o estilos definidos, ni de intérpretes especializados, hasta mediados del siglo XVIII, en que la mezcla gitano-andaluza conseguida da como resultado la popularización del flamenco<sup>9</sup>.

Posteriormente, entre 1870 y 1920 los cafés cantantes contribuyeron a la estructuración de estilos y el florecimiento de maestros creadores. Se conoce esta larga etapa como “Edad de Oro del Flamenco”. Más adelante, el Concurso de Cante Jondo del año 1922 en Granada, promovido por Manuel de Falla, Federico García Lorca y otros músicos y poetas de la época, abrió una inmensa puerta a numerosos eventos públicos y otras actividades artístico-culturales: cine, grabaciones discográficas, ediciones de revistas, periódicos, libros y programas de radio y televisión. A partir de la década de los 70, debido a los cambios sociales y políticos de nuestro país se produce una transformación de la producción artística flamenca en los planos del cante, del baile y del toque donde se fusionan diferentes estilos artísticos derivando en una nueva manera de interpretar que se ha venido en denominar “Nuevo

---

<sup>8</sup> Caballero Bonald, J. M. y Colita (2006). *Luces y sombras del flamenco*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara [edición original: 1986], p. 13.

<sup>9</sup> Lara, Felipe; Gértrudix, Felipe y Gértrudix, Manuel (2006). Unidad Didáctica del Flamenco “Mos en Flamoslandia” (Biblioteca 2006). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de [http://ares.cnice.mec.es/flamenco/guias/1a\\_biblio\\_flam.pdf](http://ares.cnice.mec.es/flamenco/guias/1a_biblio_flam.pdf)

Flamenco” destacando figuras como Camarón de la Isla, Paco de Lucía o Enrique Morente.

Asimismo, el papel de las instituciones públicas españolas a partir del siglo XXI ha puesto en valor la relevancia del flamenco en las distintas esferas como la educativa, social, cultural y artística. En este sentido, se crea en 1993 el Centro Andaluz de Documentación del Flamenco<sup>10</sup> que, a partir de 2005 se une a la Agencia Andaluza para el desarrollo del Flamenco, que tiene como objetivo la promoción de los programas de protección, conservación, investigación y difusión del flamenco, actualmente denominado Instituto Andaluz del Flamenco. Y en 2007 se reforma el Estatuto de Autonomía de Andalucía<sup>11</sup>, el cual señala en su artículo 68 que “Corresponde asimismo a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz”<sup>12</sup>. También obtiene el reconocimiento internacional siendo inscrita por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad el 16 de noviembre de 2010, y a partir de entonces se celebra cada año el Día Internacional del Flamenco.

## 1.2. El baile flamenco

El baile flamenco que conocemos en la actualidad se forjó en los cafés cantante a partir de la década de los setenta del siglo XIX. De las fiestas con cantes y bailes se pasa a la representación escénica de los espectáculos. Surge un nuevo mercado que posibilita la profesionalización de los artistas. Y de los “ensayos públicos”<sup>13</sup> se procede a un proceso de fusión entre los bailes

---

<sup>10</sup> Es un servicio de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, creado por el Decreto 159 de 13 de Octubre de 1993.

<sup>11</sup> Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales (2007, marzo 19). *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. En BOE, 68, de 20 de marzo de 2007, pp. 11871-11909.

<sup>12</sup> *Ibidem* (Texto consolidado. Última modificación: 11 de abril de 2011, p. 25).

<sup>13</sup> Actuaciones organizadas de forma regular por los directores de las escuelas de baile asentadas en los salones nobles. (Navarro, J. L. y Pablo, E. (2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara, p. 36).

boleros y los bailes gitanos, que se va a ver reflejado en los bailes ejecutados en los cafés de cante<sup>14</sup>.

De entre todas las disciplinas de la danza, el baile flamenco es considerado una de las más expresivas. Contiene un componente racial que la define como un lenguaje dancístico de enorme potencial emotivo y comunicativo, donde la interpretación posee un carácter fuerte y temperamental, a la vez que requiere de sobriedad, temple y aplomo en la intención de sus movimientos. Caracterizado por una serie de pasos donde los zapateados, los marcajes y braceos se funden al compás de una compleja base rítmica. Forma parte de la cultura andaluza y española, y posee un carácter abierto, espontáneo y social, susceptible de ser compartido.

Bailaoras y bailaores de la talla de Antonia Mercé *La Argentina*, Encarnación López *La Argentinita*, Carmen Amaya, Antonio *el Bailarín*, Antonio Gades, Mario Maya, Cristina Hoyos, Antonio Canales, Sara Baras, Eva *la Yervabuena* o Israel Galván constituyen sólo algunos nombres que representan la cuantiosa lista de profesionales de una gran talla artística que han abanderado desde hace décadas la imagen de España en el extranjero. Este hecho ha despertado un interés del fenómeno del baile flamenco como recurso de aprendizaje, no sólo en nuestro país, sino también fuera de nuestras fronteras. En el plano profesional, los festivales de pequeño y gran formato, las peñas, los tablaos, las compañías y los concursos flamencos han fomentado el impulso y desarrollo de la industria cultural del baile flamenco, que cada vez encuentra mejor acogida del público y apoyo de las instituciones.

En cuanto al reconocimiento social e institucional del baile flamenco, podemos destacar que el 6 de noviembre de 2012 la Escuela Sevillana de Baile flamenco fue inscrita en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA), como Bien de Interés Cultural, para su salvaguarda y conservación. Así como, ya existen estudios que apuestan por la tesis de que el baile es

---

<sup>14</sup> Navarro García, J. L. (2002). *De Telethusa a La Macarrona*. Sevilla: Portada. Cit. en *Ibidem*, p. 37.



actualmente subgénero aventajado dentro del flamenco considerándose pionero y líder de la transformación artística actual<sup>15</sup>.

### **1.3. Posibilidades del flamenco como asignatura curricular**

En la actualidad, asistimos a un cambio de paradigma en la *educación del flamenco*. Desde los profesionales del ámbito educativo hasta las instituciones públicas defienden que el flamenco se enseñe en las aulas. Prueba de ello lo encontramos en el esfuerzo e interés de aquellos docentes que durante años han llevado a cabo de forma voluntaria propuestas didácticas en los centros escolares, así como han elaborado materiales didácticos como resultado de sus experiencias educativas. De esta manera, el debate de incluir el flamenco como asignatura dentro del currículo escolar es una realidad que ha derivado en una serie de posturas sobre la forma de abordar la materia de flamenco dentro de la escuela.

En palabras de Cenizo, la expresión “Didáctica del flamenco” es utilizada desde dos vertientes: por un lado, la enseñanza práctica de los cantes, toques y bailes del flamenco, impartida en las academias o conservatorios y, por otro lado, la enseñanza teórica del arte flamenco partiendo de sus características musicales y literarias. Esta última, coincide con la producción científica aplicada al ámbito escolar<sup>16</sup>. El mismo autor defiende un enfoque interdisciplinar, basado en la incorporación del hecho flamenco no en una asignatura específica, ya sea optativa o similar, sino incluida en la programación de cada materia. Entiende que el flamenco se puede abordar desde diversas vertientes dentro de la programación escolar: el *musical* en la asignatura de música o en actividades complementarias o extraescolares, el *coreográfico* en educación física o en talleres de danza y expresión corporal, el *literario* en las materias de lengua y

---

<sup>15</sup> Aix Gracia, Francisco (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual, *Música Oral del Sur*, 6, pp. 153-186.

<sup>16</sup> Cenizo Jiménez, J. (2009). *Poética y didáctica del flamenco*. Sevilla: Signatura, p. 23.

literatura, y los *temáticos* historia, geografía, religión, ética, filosofía, etc. En las asignaturas correspondientes<sup>17</sup>.

Sin embargo, aunque las leyes en Andalucía (Estatuto de Autonomía de Andalucía y LEA<sup>18</sup>) apuestan por la defensa del flamenco y por la adaptación de las programaciones curriculares a la características específicas de Andalucía, López Castro en 2004<sup>19</sup> ya denunciaba que la realidad es que esto sólo sucede en contadas ocasiones, dependiendo esta situación del voluntarismo de pocos docentes que ya poseen un grado de conciencia y, las más de las ocasiones, una afición por él. Por ello, los inconvenientes que se plantean a la hora de llevar a cabo la formación reglada del flamenco en las escuelas no son pocos. En palabras de López Castro, el profesorado no tiene los conocimientos suficientes que le den la confianza para emprender esta tarea y tampoco ha recibido ningún tipo de formación para ello. En las facultades de Ciencias de la Educación no se percibe el flamenco como una necesidad educativa, así pues, en la formación inicial es inexistente.

Cenizo encuentra algunos problemas para que la impartición del flamenco sea una realidad, tales como trabas administrativas, problemas de horarios, contar con la colaboración de otros compañeros de otra materia y, según él, el más grave es llegar a los estudiantes adolescentes pues están acostumbrados a otro tipo de músicas y el flamenco lo encuentran antiguo y obsoleto<sup>20</sup>. En este sentido, Rueda Jiménez considera que acercar la cultura andaluza a edades tempranas es necesario para poder conocerlo y sentirlo como algo familiar<sup>21</sup>. Los niños y niñas están más cerca de las canciones infantiles y resulta más fácil aproximarlos a la cultura musical flamenca<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Cenizo Jiménez, J. (2004). Balance de una experiencia en Enseñanza Secundaria: estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar. En López Castro, M. (Coord.). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: UNIA y AKAL, p. 96.

<sup>18</sup> Establecidas en los años 2006 y 2007 respectivamente.

<sup>19</sup> Prólogo en López Castro, M. (Coord.). (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: UNIA y AKAL, p. 10.

<sup>20</sup> Cenizo Jiménez, J. (2009): *op. cit.*, p. 23.

<sup>21</sup> Rueda Jiménez, E. (2004). Didáctica del flamenco en Educación Infantil. En López Castro, M. (Coord.). *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 13-19). Madrid: UNIA y AKAL, p. 13.

<sup>22</sup> Cenizo Jiménez, J. (2009): *op. cit.*, p. 23.

### *Situación actual*

En 2011 la Administración Pública andaluza se hace eco de esta problemática y, respaldado por la reciente declaración del Flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (2010), constituye por iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía un grupo de trabajo formado por profesionales del mundo del flamenco, antropólogos/as, así como docentes de centros escolares y artísticos, y representantes de la Universidad, donde colabora la anteriormente denominada Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco. Se pretendía la reglamentación del flamenco en el currículo escolar, trabajando en el diseño de los materiales didácticos que se utilizarán en la enseñanza escolar del flamenco: “La creación de este grupo tiene como objetivo que los alumnos y alumnas andaluces tengan acceso al conocimiento del flamenco<sup>23</sup>”.

Sin embargo, en el caso del baile flamenco nos encontramos con otro problema mayor si queremos acercar nuestra disciplina artística a los escolares. La danza se halla relegada a la enseñanza de la Educación Física, no encontrando un rango como asignatura independiente curricular. Por lo que si queremos insistir en nuestro empeño, se requiere de un formato de taller didáctico con carácter extraescolar que cuente con el reconocimiento de los centros educativos y disponga de los componentes necesarios para llevarse a cabo.

#### **1.4. Propuestas didácticas**

La preocupación creciente por acercar el flamenco a las escuelas ha dado lugar al diseño de unidades didácticas y la aplicación de las mismas en contextos escolares, promoviendo un conjunto de experiencias cuyos resultados se han registrado en manuales y bibliografía especializada en la

---

<sup>23</sup> Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco, Instituto Andaluz de las Artes y las Letras, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía (2011, enero 17). *Constituido el grupo de trabajo que estudiará cómo fomentar el conocimiento del flamenco entre los escolares.* Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/aadf/noticias/noticia.php?IdNoticias=272>

didáctica del flamenco. En este sentido, Cabello Recio<sup>24</sup> enumera una serie de materiales pedagógicos relacionados con la enseñanza de la música, el cante y la temática del flamenco en general. Entre los que se encuentran:

- Lola Fernández. Revista *Música y Educación*, 45. Madrid (2001).
- Juan Guerrero *et al.*, Talleres de Patrimonio de Andalucía. Málaga, Junta de Andalucía (1996).
- Cantes y bailes, *Talleres de Cultura Andaluza*, 18, Junta de Andalucía (1986; 1988).
- *Iniciación a la didáctica del flamenco*, Junta de Andalucía (1988).
- Didáctica del flamenco, *Nuevos Talleres de la Cultura Andaluza*, Junta de Andalucía, (1990).
- Serie de vídeos sobre flamenco (1988-1990).
- Calixto Sánchez y J. Luis Navarro. *Aproximación a una didáctica del flamenco*. Sevilla: Junta de Andalucía (1998).
- Caty León. *Didáctica del Flamenco*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 4 vols. (1990).
- José Manuel Gamboa. Cante por cante. *Discolibro didáctico del flamenco*. Madrid (2002).
- *Talleres de cultura andaluza*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Varios autores. Andalucía Educativa. *Encarte*, Sevilla (febrero 2000).
- CD-ROM *El Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía*, Junta de Andalucía.

Además, encontramos la monografía *Introducción al flamenco en el currículum escolar* coordinado por Miguel López<sup>25</sup> (2004). En esta obra se incluyen experiencias, aplicaciones didácticas, propuestas de unidades didácticas y material pedagógico enfocado a todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y universidad. En cuanto a la educación infantil, Esperanza Rueda presenta un trabajo didáctico basado en un cuento con Candela como protagonista. En el nivel educativo de primaria, Miguel López trata “el flamenco y los valores” para el primer y segundo ciclo de primaria y

---

<sup>24</sup> Las referencias no son muy precisas, pero pueden dar una idea de los trabajos publicados. Realiza también un breve resumen de las aportaciones que pueden ser útiles a la didáctica del flamenco (Cabello Recio, Esteban. (2004). El flamenco desde el área de Música en Primaria. En López Castro, M. (Coord.). *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 29-56). Madrid: UNIA y AKAL, pp. 41-56).

<sup>25</sup> El interés que este libro ha despertado en nosotros nos permite recomendar su lectura (Véase López Castro, M.: *op. cit.*).

establece una clasificación de los temas que se extraen de las coplas flamencas con idea de aplicarlos en diferentes asignaturas escolares; Esteban Cabello expone un material para impartir la enseñanza de la música flamenca a través de la asignatura de música y Paco Valero aporta experiencias didácticas realizadas en cursos de primaria. En relación a la educación secundaria, José Cenizo muestra un balance de experiencias sobre las coplas flamencas.

Desde el contexto universitario, Cristina Cruces propone una panorámica de las actividades formativas y culturales que desarrolla la Universidad de Sevilla hasta el momento y presenta una experiencia curricular docente para el ámbito universitario y David Pino transmite unas nociones sobre el ritmo y compás flamenco. Finalmente, como propuestas teóricas, Gerhard Steingress desarrolla el flamenco como arte popular y popularizado, y Norberto Torres presenta la historia y evolución de la guitarra flamenca.

Entre las tesis doctorales sobre esta temática destaca la propuesta curricular de Perales (2016)<sup>26</sup> para la inclusión del flamenco en las escuelas de primaria. Sobre el flamenco como recurso didáctico virtual, existe el proyecto *Mos en Flamoslandia*<sup>27</sup>. Consiste en un recurso educativo para el aprendizaje del flamenco diseñado por el Ministerio de Educación y Cultura desde el año 2008. Su carácter multimedia e interactivo pretende acercar de forma lúdica, entretenida y de fácil comprensión el mundo del flamenco a un público infantil y juvenil.

Desde el ámbito institucional, el Centro Andaluz de Flamenco (CAF)<sup>28</sup>, órgano competente de la Junta de Andalucía, tiene habilitado una sección específica de *Recursos educativos* que incluye tres apartados fundamentales: a) el *Portal Educativo de la Junta de Andalucía*; b) *Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía*; y c) *Guía Didáctica del Centro Andaluz de Flamenco "Entre Dos Barrios"*.

---

<sup>26</sup> Perales Molada, Rosa María (2016). *Flamenco, educación y política: análisis de su inclusión en el aula de primaria*. Jaén: Universidad de Jaén.

<sup>27</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm>.

<sup>28</sup> Centro Andaluz de Flamenco, Junta de Andalucía (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/>

De un lado, el *Portal Educativo de la Junta de Andalucía*<sup>29</sup> perteneciente a la Consejería de Educación, presenta distintos apartados como *Publicaciones didácticas*, referidas a aquellos libros especializados en la enseñanza del flamenco; *Material curricular*, compuesto por archivos descargables de unidades didácticas y proyectos educativos para impartir en una clase escolar; *Material audiovisual*, correspondiente a vídeos didácticos para niños y niñas, y archivos de audio de distintos palos flamencos; *Material TIC*, donde se recogen distintas webs y blogs especializados en la educación del flamenco; *Propuestas didácticas digitales*<sup>30</sup>, en el que se presentan proyectos didácticos de diferentes autores que en su práctica docente han impartido con éxito programas educativos de flamenco; y *Partituras*, que incluyen partituras musicales de algunos palos flamencos.

De otro lado, en la sección *Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía*<sup>31</sup> se presenta una unidad didáctica del flamenco que se subdivide en tres partes: *Aproximación a una Didáctica del Flamenco* de Calixto Sánchez y José Luis Navarro, *Didáctica del Flamenco* de Caty León y *Música Tradicional de Andalucía* coordinado por Modesto García. Y, por último, la *Guía Didáctica del Centro Andaluz de Flamenco "Entre Dos Barrios"* muestra distintas guías didácticas para la enseñanza del flamenco en las aulas en español e inglés para los niveles de primaria y secundaria, así como aparecen divididos el libro del alumnado y del profesorado. Además, incluye una unidad para trabajar la temática de la historia del flamenco.

---

<sup>29</sup> VVAA. (1999). *Materiales curriculares para la didáctica del Flamenco y música tradicional de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. (También puede verse en <http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/>).

<sup>30</sup> Consejería de Educación, Junta de Andalucía (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/propuestas-didacticas-digitales>

<sup>31</sup> Recursos Educativos. Centro Andaluz de Flamenco (web). <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/RecursosEducativos/index.htm>

## 1.5. Cátedras de Flamencología, universidad y jornadas

### *Cátedras de Flamencología*

La primera cátedra de flamencología constituida para el fomento y prevención del arte flamenco se inicia en Jerez en 1958, cumpliendo en 2008 su 50º aniversario. Nace con la idea de fomentar, conservar y defender el estudio, la investigación y la promoción del arte flamenco, constituyendo la primera institución académica en Andalucía dedicada a este fin. Entre sus iniciativas más representativas a lo largo de su historia, destacamos la creación de los *Cursos Internacionales de Estudios Flamencos*, celebrados en treinta y tres ediciones; la tradicional *Fiesta de la Bulería* (siendo organizado en la actualidad por el Ayuntamiento jerezano); la concesión bienal de importantes reconocimientos como el *Premio Nacional de Flamenco* y el prestigioso *Premio de la Crítica del Festival de Jerez*; así como la publicación semestral de la *Revista de Flamencología*, donde colaboran los flamencólogos/as e investigadores/as más destacados del ámbito científico del flamenco. En la actualidad mantiene su sede en el Centro Andaluz de Flamenco ubicado en Jerez de la Frontera<sup>32</sup>.

Más adelante, se crea en 1997 la Cátedra de Flamencología de Córdoba por iniciativa de la Universidad de Córdoba, cuya dirección es asignada a Agustín Gómez. Su finalidad principal es acercar el flamenco a la universidad, ya que, en palabras de su director: *“la flamencología necesita del rigor y el método científico, del análisis y criterio estético que sólo la Universidad puede aportarle”*<sup>33</sup>. Para ello, se propone que la Cátedra de Flamencología constituya para la comunidad universitaria de Córdoba un instrumento a su alcance que permita conocer este género, ofreciendo cursos de iniciación y profundización en los estudios del flamenco impartidos por los máximos especialistas, así como recitales por artistas representativos, siguiendo un modelo dinámico de

---

<sup>32</sup> Cátedra de Flamencología y estudios folclóricos andaluces. La Cátedra de Flamencología de Jerez de la Frontera (Cádiz). *Cátedra de Flamencología y estudios folclóricos andaluces* [Web oficial]. Recuperado de <http://www.flamencologia.com/index1.htm>

<sup>33</sup> Publicado en Cátedra de Flamencología de la Universidad de Córdoba. (29/01/1997). Presentación de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Córdoba. *Ateneo de Córdoba*. Recuperado de [http://www.ateneodecordoba.com/index.php/Presentación\\_de\\_la\\_Cátedra\\_de\\_Flamencolog%C3%Ada](http://www.ateneodecordoba.com/index.php/Presentación_de_la_Cátedra_de_Flamencolog%C3%Ada)

seminarios de investigación. Hasta el día de hoy continúa con su labor formativa y de investigación.

Recientemente, se ha constituido la Cátedra de Flamencología en la Universidad de Sevilla, fruto de un convenio entre la Universidad de Sevilla y la Fundación Cruzcampo el 22 de marzo de 2011, impulsado por el catedrático Rafael Infante Macías. El objetivo principal es:

colaborar estrechamente en la organización y desarrollo de las actividades culturales y científicas de la Cátedra de Flamencología, con la finalidad de aportar nuevos conocimientos al mundo del Flamenco, así como difundir todas sus particularidades propias de esta manifestación cultural.<sup>34</sup>

### *Universidad y Jornadas*

Actualmente, en el ámbito universitario está aumentando el desarrollo de iniciativas formativas que pretenden contribuir a la mejora del nivel de conocimiento de los estudiantes y a la ampliación de la investigación del flamenco. Así, encontramos desde la Universidad de Sevilla el curso de doctorado que se inició en el año 2004 denominado *El flamenco. acercamiento multidisciplinar a su estudio*; y por otro lado, la Universidad de Córdoba imparte la Cátedra de Flamencología (mencionada anteriormente) y organiza el *Seminario Permanente de Estudios Flamencos*.

En el ámbito de la educación no formal es importante destacar el incremento de encuentros en los últimos años que a través de jornadas, congresos y seminarios ofrecen plataformas de conocimiento y comunicación entre el colectivo investigador y profesional de la educación. En este sentido, podemos destacar los cursos de verano llevados a cabo por distintas universidades andaluzas, de un lado, la UNIA ha organizado *El flamenco en la escuela* (2001), *Introducción al flamenco en el currículo escolar* (2003) y *El flamenco hoy: estrategias para llevarlo en la escuela* (2005); y, de otro lado, la Universidad de Málaga ha presentado *El arte flamenco en los umbrales del*

---

<sup>34</sup> Universidad de Sevilla. (2011, marzo 22). La Universidad de Sevilla y la Fundación Cruzcampo firman el convenio de colaboración para patrocinar la Cátedra de flamencología. *Universia España*. Recuperado de <http://noticias.universia.es/tiempo-libre/noticia/2011/03/22/803073/universidad-sevilla-fundacion-cruzcampo-firman-convenio-colaboracion-patrocinar-catedra-flamencologia.html>.



*siglo XXI* (2004). Además, citar encuentros como las *I Jornadas de Educación Musical* (2008) en la Universidad de Córdoba, *V Jornadas de Flamenco y Educación* (2008) en el Centro Andaluz de Flamenco y las *Jornadas didácticas: el flamenco en la clase de español* en la Universidad de Granada.

Los CEP también fomentan el estudio de la educación a través del flamenco como es el caso del *Curso de didáctica de flamenco en una escuela de valores* (CEPS de Málaga, 1995) y las *III Jornadas didácticas de flamenco de Granada* (CEP de Granada, 2005). Desde la administración pública, la Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco está realizando esfuerzos en esta línea apoyando iniciativas educativas como las *Jornadas Flamenco y Didáctica* (2007), organizadas en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y *Las Rutas Flamencas 2008*, proyecto promovido junto a la Consejería de Turismo, Comercio y Transporte de la Junta de Andalucía. Además, promueve cursos dentro del ámbito universitario y científico especializados en estudios sobre el flamenco en general.

Posteriormente, se ha promovido por iniciativa de la Universidad de Cádiz y organizado junto a la Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco y la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa: *Flamenco en red*<sup>35</sup>, un curso de iniciación al flamenco con formato online, que surge como iniciativa del proyecto cultural universitario *Atalaya*, y al que se han adherido once universidades: Sevilla, Jaén, Granada, Huelva, Almería, Málaga, Pablo de Olavide (Sevilla), Navarra, Alicante, Pompeu Fabra (Barcelona) y Universidad Internacional de Andalucía (sede en Sevilla).

Se han llevado a cabo dos ediciones hasta la fecha con gran éxito de público. Lo componen ocho conferencias y siete conciertos por parte de las grandes figuras y expertos del flamenco que comparten con los discentes su conocimiento y experiencia profesional mediante la tecnología *video streaming*. Se trata de una convocatoria abierta no sólo a la comunidad universitaria sino también a la sociedad en general. Entre sus objetivos, destaca la búsqueda de

---

<sup>35</sup> Flamenco en red. (2009, octubre 8). La Universidad de Cádiz coordina el programa 'Flamenco en Red'. *Flamenco en red*. Recuperado de <http://www.flamencoenred.tv/noticias/la-universidad-de-cadiz-coordina-el-programa-flamenco-en-red>

nuevos espacios y públicos para el flamenco, así como, pretende en un futuro adherir al programa a las universidades iberoamericanas. Tanto las conferencias como los espectáculos son emitidos en directo y pueden ser consultados a través de la página web *www.flamencoenred.tv*.

Además, existen *revistas científicas* desde el contexto universitario como la *Revista de Investigación sobre Flamenco La Madrugá* de la Universidad de Murcia y la *Revista de investigación de baile flamenco Telethusa* de la Universidad de Cádiz. También, la página web *Flamenco y Universidad* coordinada por el catedrático Rafael Infante Macías planteada como un recurso virtual que informa sobre cursos, seminarios, revistas, instituciones, iniciativas culturales, proyectos de investigación, grabaciones, enlaces, noticias, museos, etc., relacionadas con el arte flamenco. Haciéndose eco del interés creciente por el flamenco de las distintas universidades españolas que han organizado actividades culturales, formativas y artísticas desde mediados de la década de los sesenta. Por último, señalar la mención Honoris Causa en 2010 al guitarrista flamenco Paco de Lucía por el Berklee College of Music, universidad privada de Boston (Massachusetts, EE UU), siendo el primer artista español investido por esta institución. Los motivos que han llevado a esta decisión han sido haber influenciado con su música y su visión artística a varias generaciones de músicos, difundiendo el flamenco en el contexto internacional<sup>36</sup>.

Desde las instituciones, la Bienal de Flamenco de Sevilla lleva haciendo durante dos años un programa educativo dirigido a escolares de los niveles de primaria y ESO, *La Bienal va a la escuela*<sup>37</sup> (2014) y *Flamenco y Patrimonio. Descubre la Bienal de Flamenco de Sevilla*<sup>38</sup> (2016), con la finalidad de realizar un recorrido musical por la historia del flamenco utilizando recursos escénicos y educativos asociados a las nuevas tecnologías.

---

<sup>36</sup> Agencias-Madrid. (2010, marzo 25). Paco de Lucía, primer artista español 'honoris causa' por la Universidad de Berklee. *El País*. [edición digital]. Recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/espana/Paco/Lucia/primer/artista/espanol/honoris/causa/Universidad/Berklee/elpepuesp/20100325elpepunac\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Paco/Lucia/primer/artista/espanol/honoris/causa/Universidad/Berklee/elpepuesp/20100325elpepunac_6/Tes)

<sup>37</sup> Bienal de Flamenco de Sevilla. (2014). *La Bienal va a la escuela*. Recuperado de <http://www.labienal.com/la-bienal-va-la-escuela/>

<sup>38</sup> Bienal de Flamenco de Sevilla. (2016). *Flamenco y Patrimonio*. Recuperado de <http://www.labienal.com/los-ninos-protagonistas-en-el-programa-flamenco-y-patrimonio/>

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Primeros datos del baile flamenco

Desde el siglo XVI y XVII se encuentran en los textos de la literatura española la presencia de bailes como la seguidilla, las jácaras y el baile del escarramán, que fueron el preludio de los bailes flamencos<sup>39</sup>. Posteriormente, autores como Antonio Hurtado de Mendoza en el siglo XVII y viajeros románticos como el francés Moreau de Saint-Méry en el siglo XVIII recogen los denominados *bailes de negros*<sup>40</sup>. Hacia la mitad del siglo XVIII aparecen los primeros documentos y datos históricos que dan constancia de la existencia de *bailes gitanos* que van adquiriendo gran fama. Sobre todo, viene de la mano de la literatura, concretamente de Jerónimo Alba y Diéguez que con el ingenioso título *Libro de la gitanería de Triana de los años 1740 a 1750 que escribió el Bachiller Revoltoso para que no se imprimiera*<sup>41</sup> describe la intensa actividad en la época de las fiestas vividas por trianeros gitanos que ya se organizaban con un interés comercial<sup>42</sup>.

A finales del XVIII también aparece información sobre el triunfo de artistas en los teatros españoles<sup>43</sup>. Pero, es a partir de mediados del siglo XIX cuando surgen los primeros escritos que relatan de forma minuciosa los bailes característicos de la población andaluza o gitano-andaluza. Un claro ejemplo, le encontramos en *Escenas andaluzas* (1847) de Serafín Estebanez Calderón *El Solitario*, quien cuenta la forma de ejecución de los bailes con gran detalle, los distintos estilos que se manejaban y los nombres de artistas de aquella época<sup>44</sup>. Especialmente son los viajeros románticos extranjeros como George Borrow, Richard Ford o Charles Davillier, entre otros, quienes, atraídos por el exotismo y originalidad de los bailes de Andalucía, se convierten en una clientela importante que aportan un gran número de obras donde se recogen

---

<sup>39</sup> Navarro García, José Luis (2008). *Historia del baile flamenco. Vol. 1*. Sevilla: Signatura, pp. 47-57.

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 59-60.

<sup>41</sup> Su publicación se realizó en el año 1995 (*Ibidem*, p. 92).

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 100.

descripciones sobre la ejecución de estos bailes y también dan nombres de los artistas de la época<sup>45</sup>.

## 2.2. Producción científica del flamenco y el baile

A finales del siglo XIX emergen los primeros estudios sobre el arte flamenco. Antonio Machado Álvarez *Demófilo*<sup>46</sup>, publica en 1881 la *Colección de Cantes Flamencos* y en 1884 *El Folklore Andaluz*. Supone el primer estudio sistematizado sobre el arte flamenco, pues se preocupa por elaborar una clasificación de la genealogía de los cantes flamencos manifestados hasta la época<sup>47</sup>. Más adelante, desde la obra *Flamencología* de Anselmo González Climent en 1955, los estudios de flamenco adquieren un nuevo enfoque aplicando la metodología científica en el conocimiento aportado<sup>48</sup>. A partir de ahora, la investigación pasa a preocuparse por contrastar los datos desde fuentes escritas. Autores como Álvarez, Caballero, Blas, Ortiz o Grande han representado una generación que han estudiado los orígenes del flamenco, la historia y evolución del cante o la relación del flamenco con la identidad andaluza<sup>49</sup>.

En las últimas dos décadas se está introduciendo un enfoque multidisciplinar en los trabajos de investigación del flamenco como objeto de estudio<sup>50</sup>. Investigadores de los distintos campos científicos como la antropología, la historia, la lingüística, la literatura, la musicología, la cinematografía y la sociología, se están acercando al estudio del flamenco originando variedad de temas. Aunque, todavía son escasas las investigaciones procedentes de disciplinas como la pedagogía, la economía o

---

<sup>45</sup> Navarro, José Luis y Pablo, Eulalia (2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara, p. 36.

<sup>46</sup> Padre de los poetas Manuel Machado y Antonio Machado, fue escritor, antropólogo y folclorista español.

<sup>47</sup> Tenorio, Ana (s.f.). La bibliografía sobre el flamenco (V). *Flamenco Word*. [Artículo colgado en Internet]. Recuperado de <http://www.flamenco-world.com/magazine/about/bibliografia/ebibliografi5.htm>

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> Washabaugh, William (2005). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular*. Barcelona: Paidós, pp. 160-161.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

los estudios de género. Investigadores como Roper, Carrillo, Steingress, Cruces, Plaza, García, Custodio, Gutiérrez, Romero, Escobar, Cenizo y Torres son algunos de los nombres que destacan en el panorama científico actual.

En lo que se refiere al baile flamenco, los estudios se han centrado en temas históricos, técnicos, antropológicos, sociológicos e incluso políticos en algunos de los casos, aunque bien es cierto que la mirada histórica es la que más ha marcado estos escritos. Como ejemplos encontramos las monografías de Caballero, *La danza andaluza* (1960); Manfredi, *Cante y baile flamencos* (1973); Álvarez, *El baile flamenco* (1998); o Ríos, *Antología del baile flamenco* (2003).

Posteriormente, la investigación del baile flamenco ha ido ampliando el abanico de temáticas otorgando una mirada multidisciplinar a este objeto de estudio. Consideramos que el acercamiento de las Ciencias Sociales al ámbito del flamenco ha contribuido a que diferentes disciplinas, tanto sociales como humanísticas, aporten su conocimiento específico al estudio del baile flamenco. De esta manera, las investigaciones del baile flamenco van ganando, no sólo en la amplitud de los aspectos estudiados, sino también en la concreción y, consecuentemente, profundización de ámbitos de estudio. En el campo de la sociología destaca Steingress (2006)<sup>51</sup>; y, desde el campo de la historia, Pineda (1999)<sup>52</sup> y Bennahum (2009)<sup>53</sup> se centran en bailaores relevantes, Plaza (2009)<sup>54</sup> está especializada en la época romántica, Ortiz (1990)<sup>55</sup> profundiza en la etapa preflamenca y en la prensa del siglo XIX, y Navarro (1993-2010)<sup>56</sup>

---

<sup>51</sup> Steingress, Gerard (2006). *Y Carmen se fue a París*. Córdoba: Almuzara.

<sup>52</sup> Pineda Novo, Daniel (1996). *Juana, La Macarrona, y el baile de los cafés cantantes*. Cornellá de Llobregat: Aquí + Multimedia.

<sup>53</sup> Bennahum, Ninotchka Devorah. (2009). *Antonia Mercé. El flamenco y la vanguardia española*. Barcelona: Global Rhythm. (Título original: *Antonia Mercé "La Argentina". Flamenco and the spanish avantgarde*. Traducción: Lourdes Bassols).

<sup>54</sup> Véase, entre otros: Plaza Orellana, Rocío. (2005). *Bailes de Andalucía en Londres y París, (1830-1850)*. Madrid: Arambel; \_\_\_\_\_ .(2009). *El flamenco y los románticos: un viaje entre el mito y la realidad*. Sevilla: Bienal de Flamenco.

<sup>55</sup> Ortiz Nuevo, José Luis (1990). *¿Se sabe algo? Viaje al conocimiento del Arte Flamenco en la prensa sevillana del siglo XIX*. Sevilla: El carro de la nieve.

<sup>56</sup> Entre las obras principales de Navarro relacionadas con el baile flamenco encontramos *Cantes y Bailes de Granada* (1993), *Semillas de ébano. El elemento negro y afroamericano en el baile flamenco* (1998), *De Telethusa a la Macarrona. Bailes andaluces y flamencos* (2002), *El ballet flamenco* (2003), *Paso a dos de Terpsícore y Talía. La danza teatro flamenca* (2004), *El baile flamenco. Aproximación histórica* (2005. Coautora: Eulalia Pablo),

realiza un recorrido histórico desde los orígenes del baile flamenco hasta la actualidad.

También desde las Ciencias Naturales y Empíricas están aumentando estudios de investigación anatómicos y de rendimiento físico<sup>57</sup>, entre los que destacamos a Vargas (2006)<sup>58</sup> y Castillo (2014)<sup>59</sup> o la técnica del baile flamenco de González (2009)<sup>60</sup>. Una combinación entre las Ciencias de la Salud y la Antropología, la vemos en el interesante estudio de Julián<sup>61</sup> quien analiza los significados e imaginarios construidos a partir de la corporeidad reflejada en los bailes flamencos. Otras temáticas se centran en la biografía de

---

Tradición y vanguardia. El baile de hoy. El baile de mañana (2006), Historia del baile flamenco. Vols. I, II, III, IV y V (2008-2010).

<sup>57</sup> Véase: Bejanni, F.J., Halpem, N., Pio, A., Domínguez, R., *et al.* (1988). Musculoskeletal Demands on Flamenco Dancer: A Clinical and Biomechanical Study. *Foot and Ankle*, 8 (5), pp. 252-263 ; Calvo, J. B., Alonso, A., Pasadolos, A., Gómez-Pellico, L. (1998). Flamenco Dancing. Biomechanical Análisis and Injuries Prevention. En: Macara A. Continents in Movement. Proceedings of the International Conference. *New trends in dance teaching*. Oeiras (Portugal), M.H. Edições: pp. 279-285; Quer, A. y Pérez, E. (2004). El Pie en el Flamenco. *El Peu*, 24 (1), 8-14; Lozano SG, Santonja F, Vargas A (2008). El dolor de espalda en el baile flamenco y la danza clásica. *Revista CIFT*, 1(1), 13-15; Vargas A, González JL, Mora J, Lozano SG (2008). La necesidad de la preparación física en el baile flamenco. *Revista CIFT*, 1(1), 3-6; Vargas A, Lozano S.G (2008). Criterios para la elección del zapato de baile flamenco. *Revista CIFT*, 1(1), 10-12; Vargas A, Lozano SG, Macara A, González JL, Mora J, Ruiz P (2008). El esfuerzo físico en el baile flamenco de principios del siglo XX y el actual. *Revista CIFT*, 1(1), 7-9; Carrión, J. C. (diciembre 2009) Cuerpo y anatomía como objetos de análisis en los estudios flamencos. Justificación de una propuesta teórica y aplicación a un objetivo de estudio. *La Madruga*, 1, pp. 1-32; González JL, Fernández J, Gómez R, Beltrán MJ, Carrasco A (2009). Nuevo instrumento de medición de los patrones temporales en el baile flamenco mediante un sistema de detección de apoyos por conductividad eléctrica. *Revista CIFT*, 2(2), 12-15; Castillo, J.M., Pérez, J. y Algaba, C. (2010). Estudio preliminar. Patologías digitales más frecuentes en el pie de la bailaora de flamenco. *Revista CIFT*, 3 (3); Vargas, A., González, J.L. y Mora, J. (2010). Biomecánica del baile flamenco. Análisis de los tiempos de pausa y actividad. *Revista CIFT*, 3(3).

<sup>58</sup> Vargas Macías, Alfonso (2006). *El baile flamenco: estudio descriptivo, biomecánico y condición física* (Tesis Doctoral). Cádiz: Universidad de Cádiz.

<sup>59</sup> Castillo López, José Manuel (2014). *El pie de la bailaora de flamenco* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

<sup>60</sup> Véase González, Mónica (2009). Clasificación de los giros en el baile flamenco. *Revista CIFT*, 2(2), pp. 4-11.

<sup>61</sup> Julián Carrión, José (2009). Cuerpo y anatomía como objetos de análisis en los estudios flamencos. *Revista De Investigación Sobre Flamenco La Madruga*, 1. Recuperado de <http://revistas.um.es/flamenco/article/view/83901/80851>; y \_\_\_\_\_ (2011). *Los cuerpos flamencos: descripción anatómica, técnicas de interpretación, patologías y cuidados en el baile. Un análisis documental entre el periodo preflamenco y la "Edad de Oro"*. (Tesis Doctoral). Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1860/los-cuerpos-flamencos-descripcion-anatomica-tecnicas-de-interpretacion-patologias-y-cuidados-en-el-baile-un-analisis-documental-entre-el-periodo-preflamenco-y-la-edad-de-oro/>

bailaoras y bailaoras<sup>62</sup>, en la producción artística del baile flamenco con Aix (2005)<sup>63</sup> o la indumentaria flamenca<sup>64</sup>.

En otro orden, como resultado de la organización de congresos, destacar una publicación reciente, *Líneas actuales de investigación en danza española* (2012), que recoge una buena parte de los trabajos del I Congreso Nacional de Investigación en Danza Española, en el que se incluyen estudios de baile flamenco. Se celebró en noviembre de 2011 en la Universidad Antonio de Nebrija y en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (Comunidad de Madrid). Entre las investigadoras asistentes destacan Idoia Murga y Fuensanta Ros, entre otros<sup>65</sup>.

En cuanto a las tesis doctorales de baile flamenco, además de los trabajos anteriormente mencionados en el ámbito de la salud física de Vargas (2006) y Castillo (2014), y el también citado desde una perspectiva anatómica-antropológica de Julián (2012), destacamos la tesis de Antúnez (2015)<sup>66</sup> que analiza los factores que explican la práctica masiva del baile flamenco en Japón. Relacionados con la ciudad de Sevilla como foco principal, encontramos el estudio técnico de Moya (2015)<sup>67</sup> de las bases que componen el baile flamenco desde los elementos de la escuela bolera; desde un punto de vista histórico-estético, Cabral (2017)<sup>68</sup> analiza la figura de *La Campanera* como

---

<sup>62</sup> Véase en Bois, Mario (1994). *Carmen Amaya: la danza del fuego*. Madrid: Espasa Calpe; Gyenes, Juan (1964). *Antonio El Bailarín de España*. Bilbao: Taurus; Ruiz Soler, A. (1974). *Antonio. Mi diario en la cárcel*. Madrid: G. Del Toro; Fuentes, P. (1990). *Antonio. La verdad de su vida*. Madrid: Fundamentos; De la Vega, José. (2009). *El Flamenco que viví*. Barcelona: Viceversa.

<sup>63</sup> Véase Aix García, Francisco (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual, en *Música Oral del Sur*, Nº 6, pp. 153-186. Granada: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía; \_\_\_\_\_. (2012). *Aproximación Sociológica Al Arte Flamenco En Andalucía Como Campo De Producción Cultural: Metodología Para Una Ciencia De Las Obras* (Tesis Doctoral). Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

<sup>64</sup> De Alfonso Braojos, A. (1994). *El traje de flamenca*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

<sup>65</sup> Para más información, véase Murga Castro, Idoia y Ros Abellán, Fuensanta *et al.* (2012). *Lineas actuales de investigación en danza española*. Madrid: Fundación Universidad Nebrija.

<sup>66</sup> Antúnez Rojano, María Teresa (2015). La presencia del flamenco en Japón. Factores determinantes en la motivación de un sector de la sociedad femenina japonesa para la práctica del baile flamenco (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

<sup>67</sup> Moya Macarena, Ana María (2015). *Bases del baile flamenco. Escuela bolera* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

<sup>68</sup> Cabral Domínguez, Miguelina (2017). *Amparo Álvarez, La Campanera: un punto de inflexión en el desarrollo del baile flamenco* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

exponente en el desarrollo del baile flamenco; Perozo (2018)<sup>69</sup> profundiza en las características de la Escuela Sevillana de baile flamenco y; desde una perspectiva antropológica, Pulpón (2016)<sup>70</sup> realiza un trabajo histórico-etnográfico sobre las bailaoras sevillanas en la etapa franquista y la transición española. En cuanto al ámbito económico, Gordillo<sup>71</sup> analiza la rentabilidad de la industria cultural del baile flamenco y, finalmente, desde el ámbito de la comunicación, Arjona (2016)<sup>72</sup> analiza la crítica flamenca en los medios de comunicación.

### 2.3. Tratados de baile flamenco y danza española

Se puede afirmar que existen escasas fuentes bibliográficas y documentales sobre la danza y, en el caso concreto del baile flamenco, ocurre de forma similar. El largo tiempo que ha necesitado el arte flamenco en configurarse tal como lo conocemos actualmente ha provocado, en el caso del baile, la falta de documentación, hecho que la figura del historiador ha vivido con desánimo por la dificultad técnica que ello conlleva, en perjuicio de la rigurosidad científica.

Asimismo, si en la historia de la danza encontramos los primeros tratados de danza en el siglo XV, en España aparecerán en el siglo XVII explicando la técnica y terminología de la *escuela bolera*<sup>73</sup>, en principio, y sobre la *danza española*<sup>74</sup> y el *baile flamenco* con posterioridad. Esta circunstancia ha traído como consecuencia que no aparezca una homogeneización y uniformidad de criterios a la hora de clasificar y nombrar los pasos de baile, lo que no ocurre

---

<sup>69</sup> Perozo Limones, Ana Rosa (2018). *La Escuela Sevillana de Baile Flamenco: estudio de las características estilísticas* (Tesis Doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

<sup>70</sup> Pulpón Jiménez, Carmen Penélope (2016). *Bailaoras de Sevilla: aprendizaje, profesión y género en el flamenco del franquismo y la transición. Estudio histórico-etnográfico de casos (1950-1980)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

<sup>71</sup> Gordillo Tapia, Luis Vicente (2017). *Información comercial electrónica de tiendas en línea de flamenco: textiles, zapatos y complementos*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

<sup>72</sup> Arjona Pabón, María del Carmen (2016). *La crítica flamenca en los medios de comunicación escritos. El caso de la XIV y XV Bienal de Flamenco de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

<sup>73</sup> Es una de las cuatro disciplinas que engloba la denominada Danza Española. También conocida como *Baile de Palillos*, se originó en Andalucía en el siglo XVIII. Se trata de una variante de la técnica del ballet clásico acompañada del toque de las castañuelas.

<sup>74</sup> Se refiere al conjunto de especialidades formadas por la danza estilizada (o también denominado *clásico español*), la escuela bolera, el baile flamenco y la danza regional.



con disciplinas como la danza clásica<sup>75</sup> que, aunque existan diferentes escuelas, la técnica de las mismas se encuentran bien delimitadas y definidas. Otra consideración que estimamos oportuna plantear, es que el baile flamenco y la danza española han avanzado de forma paralela a lo largo de la historia. Aunque, posteriormente, han evolucionado con características muy diferentes, es obvio que ambas disciplinas nacen en un lugar común, España, lo que ha provocado la influencia constante de una sobre la otra.

La bibliografía escrita sobre el baile flamenco y la danza española ha sido recogida a través de los tratados de danza, estudios e investigaciones. Los primeros tratados y libros escritos sobre la danza ejecutada en España se refieren a la técnica de la danza española, concretamente, la escuela bolera. El primer manual que encontramos sobre la danza en España data del año 1612<sup>76</sup>, *Discursos sobre el arte del dançado y sus excelencias*, publicado por el sevillano Juan de Esquivel y Navarro, y en 1620 se publica *Reglas útiles para los aficionados á danzar* de Bartolomé Feniol. Durante el siglo XVIII, aparece en Madrid *Reglas útiles para los aficionados a bailar* de Ferriol y Boxerau (1745). De los autores De Pablo Minguet e Irol pertenecen *Arte de danzar a la francesa...añadido en esta tercera impresión con todos los pasos, o movimientos de danzar a la Española* (1754) y *Breve tratado de los pasos de Danzar a la Española que hoy se estilan en las Seguidillas, Fandangos y otros tañidos* (1764). En el 1793 es publicado el *Tratado de Recreación Instructiva sobre la Danza, su Invención y Diferencias* de Felipe Roxó y Flores. Del siglo XIX son el *Libro de danzar* de Baltasar de Rojas Pantoja, *Compendio de las principales reglas del Baile* (1820) de Antonio Cairón y *Lecciones de baile* (1857) de Manuel Justo Menor<sup>77</sup>.

En el siglo XX ya encontramos libros especializados del baile flamenco, como es el caso del *Tratado de bailes*<sup>78</sup> de José Otero (1912), que registra los

---

<sup>75</sup> Se refiere a la disciplina de Ballet Clásico.

<sup>76</sup> Hay autores como Manuel Chávez en el prólogo del *Tratado de bailes* de José Otero que fecha esta obra en el año 1642. (Otero, José. (1912). *Tratado de bailes*. [Reeditado en facsímil en 1987. Madrid: Asociación Manuel Pareja Obregón], p. 8.).

<sup>77</sup> Prólogo de José Blas Vega, en Espada, Rocío. (1997). *La danza española, su aprendizaje y conservación*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, p. 12.

<sup>78</sup> Otero, J., *op. cit.*

bailes andaluces de la época y la manera de ejecutarlos; y *Arte y artistas flamencos*<sup>79</sup> (1935) de Fernando el de Triana que hace un recorrido sobre la biografía de distintos artistas flamencos de la época, entre ellos, bailaoras y bailaores. El bailar Vicente Escudero expuso en el *Decálogo del buen bailarín* en 1951 unas pautas básicas que caracterizan el baile del hombre. Posteriormente, Teresa Martínez escribe *Teoría y práctica del baile flamenco*<sup>80</sup> (1969) y Ángeles Arranz publica *El baile flamenco*<sup>81</sup> (1998), realizando esta última una descripción detallada sobre las características del baile flamenco y su relación con el toque y la guitarra.

Los autores Eulalia Pablo y José Luis Navarro quienes elaboran *Figuras, pasos y mudanzas*<sup>82</sup> (2007), realizan un intento de sistematización de la técnica del baile flamenco mediante la enumeración, clasificación y descripción de los distintos pasos y movimientos del mismo. Un segundo tratado específico de baile flamenco lo encontramos en 2003 de la mano de Matilde Coral<sup>83</sup>, defensora de la escuela sevillana de baile flamenco que inició Pastora Imperio, quien junto a Ángel Álvarez, desarrollan un compendio de los preceptos del baile con bata de cola mediante un completo método ilustrado y comentado con textos de la maestra. Así como, se completa con una extensa biografía profesional y personal de la artista.

En el caso de la danza española, Amparo y Alicia Espejo presentaron en el año 2006 el *Glosario de términos de danza española*<sup>84</sup> con idea de unificar la nomenclatura utilizada en la enseñanza de esta disciplina y, por otro lado, resaltar por su importancia el único tratado sobre danza española escrito en el siglo XX por la bailarina Mariemma denominado *Mariemma: Mis caminos a*

---

<sup>79</sup> Triana, Fernando el de (2010). *Arte y artistas flamencos* (facsimil). Sevilla: Extramuros [Fecha original: 1935].

<sup>80</sup> Martínez de la Peña, Teresa (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid: Aguilar.

<sup>81</sup> Arranz del Barrio, Ángeles (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

<sup>82</sup> Pablo, Eulalia y Navarro, José Luis (2007). *Figuras, pasos y mudanzas*. Córdoba: Almuzara.

<sup>83</sup> Matilde Coral, Ángel Álvarez Caballero y Juan Valdés. (2003). *Tratado de la bata de cola. Matilde Coral, una vida de arte y magisterio*. Madrid: Alianza.

<sup>84</sup> Espejo, Amparo y Espejo, Alicia (2006). *Glosario de términos de danza española*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.

*través de la danza. Tratado de danza española*<sup>85</sup> (1997). Mariemma es bailarina de danza española con una gran trayectoria profesional. Este tratado supuso en el momento de su aparición una gran revelación porque nunca hasta entonces se había realizado la codificación de la técnica de la danza española con la rigurosidad y la sistematización de este libro. Describe la nomenclatura de los pasos de danza española, muestra un glosario pedagógico para homogeneizar la impartición de las clases, proporciona una serie de instrucciones para el tocamiento de las castañuelas con una muestra de ejercicios que incluyen partituras musicales y detalla algunos pasos de la Escuela Bolera acompañados de dibujos para facilitar su ejecución. También recoge varios bailes básicos, lo que supone un importante legado de la danza española.

#### **2.4. Producción científica de la pedagogía del baile flamenco**

En los últimos años se está viviendo un creciente interés por las *metodologías de la enseñanza de la danza*. Desde la comunidad educativa cada vez son más las voces que defienden el valor de la danza como instrumento pedagógico<sup>86</sup>. Muestra de ello es el aumento de monografías que se ha producido en nuestro país sobre este tema, como *La danza en la escuela* (1997) de Herminia García, *Las actividades coreográficas en la escuela* (1997) de Virginia Viciano y Milagros Arteaga, *Danzas para la escuela y el tiempo libre* (2008) de Eva Montes y *Pedagogía de la danza* (2008) de Silvia Fuentes. Como se puede apreciar, el aspecto educativo es tratado únicamente desde el ámbito escolar, por lo que se hace necesario investigaciones que profundicen en la pedagogía de la danza, pero abriéndose a otros ámbitos educativos como la educación no formal<sup>87</sup> e informal.

---

<sup>85</sup> Mariemma (1997). Mariemma. Mis caminos a través de la danza. Tratado de Danza Española. Madrid: Fundación Autor.

<sup>86</sup> Ana Paula Batalha en el prólogo de García Ruso, Herminia M. (2005). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde, p. 13.

<sup>87</sup> Teniendo en cuenta la importancia de la academias privadas de danza para la formación profesional de alto nivel.

En relación a la metodología de enseñanza del baile flamenco, pocos son los estudios que han analizado aspectos didácticos que intervienen en una clase de baile<sup>88</sup>. Solo en los últimos años han ido apareciendo monografías o publicaciones donde se cuestionan y analizan aspectos educativos, sobre todo relacionados con la enseñanza formal y el currículum. En este sentido, también Francisco Jiménez (2012) destaca la ausencia de estudios sobre los procesos de aprendizaje en el baile flamenco de forma detallada y, menos aún, los procesos de transmisión en los centros de enseñanza. Por ello, en su obra “ofrece una descripción y análisis acerca de la complejidad de los procesos de aprendizaje en el baile flamenco, así como las formas y lugares en que se ha desarrollado este hecho en su devenir histórico”<sup>89</sup>. Señala la paradoja existente entre la enorme evolución que ha experimentado el baile flamenco en los últimos años y su distinción dentro del campo de la danza universal; lo que le ha llevado a un mayor nivel de exigencia formativo en todo el mundo, incrementándose la demanda sobre todo en ciudades como Madrid y Sevilla. Encontramos además el *Método pedagógico de interacción música/danza*<sup>90</sup> de Pedro Alarcón (2004), guitarrista malagueño quien realiza un método de anotación de la música flamenca (para los y las guitarristas) aplicándolo al patrón rítmico del zapateado del baile flamenco (para las bailaoras y bailaores).

En cuanto a las tesis doctorales, la pionera en analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco es M<sup>a</sup> Jesús Cuéllar (1999)<sup>91</sup>, quien realiza un estudio en el ámbito escolar de la Danza Flamenca como actividad física dentro de la asignatura de Educación Física en Educación Primaria. Se trata de una investigación de corte cuantitativo basado en la observación sistemática de la aplicación de dos sistemas de enseñanza, un Estilo de Enseñanza Innovador Adaptado asentado en la conjugación de varios estilos y

---

<sup>88</sup> Cuéllar- Moreno, María Jesús (2016a). Flamenco dance. Characteristics, resources and reflections on its evolution. *Cogent Arts & Humanities*, 3, 1-8. doi: 10.1080/23311983.2016.1260825.

<sup>89</sup> Jiménez Romero, Francisco (2012). *En el tablao... Un estudio sobre los procesos de aprendizaje en el baile flamenco*. Bogotá: IDARTES, p. 14.

<sup>90</sup> Alarcón Aljaro, Pedro (2004). *Método pedagógico de interacción música /danza. Adaptación del lenguaje musical a la técnica de pies en el flamenco y en el clásico español*. Málaga: Flamenco Escrito.

<sup>91</sup> Cuéllar-Moreno, María Jesús (1999). *Estudio de la adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de danza flamenca* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

el Estilo de Enseñanza de Mando Directo que es el de corte tradicional. Según la autora, en los resultados de los procesos enseñanza-aprendizaje se verificaron diferencias de comportamiento por niveles de progreso, respondiendo a distintos perfiles de participación del alumnado. Se destaca la importancia de la metodología utilizada y el conocimiento y manipulación de las variables de comportamiento para la adecuada consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, de las Heras (2011)<sup>92</sup> realiza un trabajo donde plantea una nueva metodología de enseñanza específica del zapateado flamenco basada en la aplicación de la metodología científica del maestro y pedagogo Jacques Dalcroze, cuyo principio de enseñanza del ritmo es trabajado a través del movimiento corporal. En 2015 Brao<sup>93</sup> estudia comparativamente la metodología de enseñanza del baile flamenco del taranto en el ámbito académico y profesional; y Jiménez<sup>94</sup> investiga los procesos de transmisión y adquisición corporal en el baile flamenco.

### **3. Recursos educativos del baile flamenco**

#### **3.1. Transformación del aprendizaje y la enseñanza**

La educación del baile flamenco ha sufrido un cambio de paradigma considerable, ya no solo en la transformación del propio sistema de enseñanza sino también en los modos de aprendizaje. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco se realizan fundamentalmente de forma visual y acústica, por lo que la evolución de las Nuevas Tecnologías en las últimas décadas ha influenciado principalmente en las maneras de aprender convirtiéndose los archivos audiovisuales en un recurso didáctico de primera magnitud.

---

<sup>92</sup> De las Heras Fernández, Rosa (2011). *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

<sup>93</sup> Brao Martín, Estefanía (2015). *Baile flamenco: observación y análisis del taranto en los ámbitos profesional y académico. Reflexión metodológica* (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.

<sup>94</sup> Jiménez Romero, Luis Francisco (2015). *Procesos de transmisión y adquisición corporal en el baile flamenco* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Como consecuencia del desarrollo de las Nuevas Tecnologías a partir de la década de los setenta en formatos analógicos como los videocasetes y, posteriormente, a finales de los noventa y comienzos del 2000 en formato digital cuando se imponen los DVDs, progresivamente se ha producido un cambio de aprendizaje del baile flamenco de tipo virtual gracias a los recursos digitales y mediante la plataforma de internet, surgida en la década de los noventa<sup>95</sup>. Internet ha ayudado sobre todo al alumnado extranjero, quien se beneficia de las ventajas del aprendizaje on-line, con posibilidades de obtenerlo en cualquier lugar y momento. Ayudan al estudiante a aprender cuestiones como la técnica, la música, la estructura, el estilo, la coreografía, la estética, la interpretación artística, el acompañamiento musical, la coordinación entre el cuerpo musical y la bailaora o bailar, el conocimiento de las letras del cante y de las falsetas, los soniquetes de los pasos, etc.

En concreto, la plataforma de internet *You tube*, especializada en el alojamiento de *archivos audiovisuales* de forma libre y gratuita, ha posibilitado al alumnado a subir sus experiencias educativas con sus docentes. Aunque aprovechamos este medio para advertir que esta acción debe ir siempre acompañada del consentimiento explícito del mismo docente. En *You tube* se encuentran vídeos de clases, tutoriales de una profesora o profesor, extractos de escenas de baile de documentales, películas o programas antiguos de baile flamenco (*La Venta del Duende; El Sol, la Sal, el Son; Flamencos; Lo flamenco*, etc.), actuaciones de bailaoras o bailarines que son recogidas por las grabaciones espontáneas del público, aunque con escasa calidad, etc.

Este fenómeno ha provocado la masificación del aprendizaje del baile flamenco fuera de las fronteras españolas, lo que ha retroalimentado a su vez la presencia del alumnado extranjero en las aulas de España. Pues a medida que la persona tiene la oportunidad de visualizar la interpretación y ejecución del baile flamenco desde su ámbito local, “sin moverse de casa”, paralelamente puede recibir información para poder seleccionar el destino donde realizar en un futuro su *formación presencial*.

---

<sup>95</sup> Cabero, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.

Además, hay que señalar que este proceso de *aprendizaje virtual previo* a través de archivos audiovisuales dota de una gran ventaja al alumnado español o extranjero que viene a Andalucía a formarse, ya que llegan con un cúmulo de conocimientos musicales y coreográficos aprendidos mediante la escucha de las letras, falsetas y acompañamiento de la instrumentalización musical al baile, lo cual supone un avance formativo importante para el estudiante.

### **3.2. Material audiovisual: series, películas y documentales**

En el mercado audiovisual encontramos una serie de producciones cinematográficas, series televisivas y documentales que, aunque no son recursos didácticos como tal, contribuye al aprendizaje del estudiante de baile flamenco. El tipo de contenido es de índole escénico, estético, artístico, cultural, histórico y social, de manera que permite a la persona que los visualiza la formación desde una visión más global y contextual del baile flamenco.

En relación a las *series televisivas* de baile flamenco, una de las colecciones más relevantes es sin duda *Rito y Geografía del Baile Flamenco*<sup>96</sup>, serie documental compuesta por doce filmaciones efectuadas y emitidas por Radio Televisión Española (RTVE) durante los años 1971 y 1973, recogiendo el mundo del baile flamenco de aquella época. Se recrean ambientes y danzas que actualmente están prácticamente en desuso, pero que constituyen la base de todos los bailes actuales, y aparecen las figuras más representativas del momento acompañadas por grandes cantaores/as y tocaores/as. Más adelante, se filmó la serie *El Ángel* (1984) en seis capítulos donde se visualizan también escenas de baile flamenco con artistas destacados.

En cuanto a las *películas* cuyo contenido se ha centrado en la muestra de escenas de baile flamenco, encontramos *Los Tarantos* (1963), anteriormente obra de teatro, dirigida por Francisco Rovira-Beleta y protagonizada por los bailaroes Carmen Amaya y Antonio Gades. Su argumento es una trasposición de la tragedia de amor de *Romeo y Julieta* (o de

---

<sup>96</sup> Alga Editores, S.L. recuperó esta serie en una colección de 12 DVDs para poder ser disfrutada de nuevo por futuras generaciones de aficionados al baile.

la lorquiana *Bodas de Sangre*) entre dos familias gitanas. Una escena mítica de esta película es la que aparece Carmen Amaya protagonizando unas bulerías a la edad de cincuenta años. Una versión posterior fue *Montoyas y Tarantos* (1989) dirigida por Vicente Escrivá y con música de Paco de Lucía, interpretada por actores como Sancho Gracia o José Sancho, y por bailaoras como Cristina Hoyos y Juan Paredes.

Por otro lado, la aportación del director aragonés Carlos Saura ha sido fundamental<sup>97</sup>. Filmó la trilogía *Bodas de Sangre* (1981), *Carmen* (1983) y *El amor brujo* (1986), protagonizadas por Antonio Gades y Cristina Hoyos, las cuales representaron en su época un gran impacto para la afición al baile flamenco en un público de masas. Posteriormente, realizó otros documentales donde se recogen los y las artistas más representativos del flamenco y del baile flamenco, los cuales también tuvieron una gran repercusión en su momento: *Sevillanas* (1992) y *Flamenco* (1995). Más tarde dirigió *Salomé* (2002) interpretada por Aida Gómez y basada en la historia bíblica.

Entre los documentales existen una gran variedad, pero destacamos *Vida de una compañía de baile flamenco*<sup>98</sup> (2005) que muestra la actividad y problemática de algunos jóvenes dedicados a la actividad profesional flamenca a través de los integrantes de una compañía de baile flamenco en Málaga. La estructura del documental se acerca, en su parte central, al formato “24 horas de vida” en el que, a través de diálogos, asistencia a ensayos, entrevistas, etc., se muestra el entramado de este importante sector económico y cultural. Otro documental interesante es *Silencio* (2014), el cual se centra en la bailaora Mari Ángeles Narváez, conocida como *La Niña de los Cupones*, quien perdió la audición con 6 años, tiene su propia compañía y en sus espectáculos de flamenco integra la lengua de signos. Ofrece “una visión personal e intimista de la protagonista, quien narra en primera persona su vida, su historia de superación día a día y su compromiso con el flamenco”<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> Véase León Benítez, Catalina (s.f.). El cine flamenco de Carlos Saura. *The Cult* (web). Recuperado de <http://www.thecult.es/cine-clasico/el-cine-flamenco-de-carlos-saura.html>

<sup>98</sup> Sedeño, Ana y Kháder, Ádel (2004). *Vida de una compañía de baile flamenco. Jóvenes realizadores*. Recuperado de <http://www.jovenesrealizadores.com/baileflamenco>

<sup>99</sup> Málvarez, Remedios (2014, junio 23). El género documental audiovisual se deja seducir por el flamenco. *La Red* (web). Recuperado de



### 3.3. Materiales didácticos del baile flamenco

Para el estudio del baile flamenco existen otros documentos audiovisuales como grabaciones íntegras de bailes flamencos que ayudan al estudiante a aprender de la estructura musical, coreográfica y estética de bailes completos ejecutados por artistas acompañados de músicos en directo. Además, existen DVDs que están dedicados especialmente a la enseñanza del baile flamenco donde se explican de forma detallada el método didáctico destinado a discentes y profesionales que ayudan al montaje coreográfico, el acto de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En concreto, el proceso de aprendizaje mediante los *recursos didácticos audiovisuales* consiste en la visualización repetida de las escenas de baile flamenco, pudiendo observar aspectos como la estética y el estilo de la bailaora o bailar, los elementos coreográficos, las distintas partes del baile, la forma de estructurar el baile, la manera de interpretar del artista, el montaje musical, el soniquete de los pasos, el acompañamiento del cante y la guitarra, la coordinación técnico-musical de la bailaora y bailar con los músicos, etc.

Destaca la colección de baile flamenco de 21 vídeos grabados por el bailar Adrián Galia donde se recogen dieciocho palos flamencos diferentes bailados y coreografiados por él. En cada uno de los vídeos se muestra el origen y la historia de cada palo, vestuario a utilizar, se explica el compás a seguir; y se explica el toque, el cante y el baile de cada uno de ellos. También se incluyen ejercicios de calentamiento y una actuación completa del palo interpretada por el mismo Adrián Galia. Son vídeos de carácter didáctico ideales para el aprendizaje y la comprensión del arte flamenco.

También señalamos la trilogía de José Galván denominada *Baile Flamenco* en la que bailaoras y bailaores ejecutan diferentes bailes por distintos palos flamencos, interpretadas en directo con cante y guitarra. Esta serie está pensada y destinada a estudiantes de flamenco, donde pueden encontrar una selección muy completa de todos los palos flamencos. El nivel de dificultad de las coreografías se ve aumentado progresivamente en cada

uno de los volúmenes y los bailes siguen un estilo coreográfico tradicional sirviendo de referente didáctico para su aprendizaje. Del mismo maestro Galván está editado *La Noche Flamenca*, que consiste en una grabación en directo en un tablao de bailaores reconocidos.

A nivel musical, pero por tratarse de un material didáctico muy útil para el aprendizaje y la enseñanza del baile flamenco lo incluimos aquí, se halla la colección *Solo Compás* que en la actualidad acumula un total de 44 volúmenes. Está dirigida por Manuel Salado, quien hace una recopilación de numerosos palos flamencos, los cuales se presentan con frecuencias rítmicas variables, de la más lenta a la más rápida, y finalmente se muestra un baile completo con acompañamiento musical, tanto con zapateado como sin él, para que el estudiante pueda practicar de manera autodidacta. Este mismo autor, ha realizado una versión adaptada al baile flamenco bajo el título *Manuel Salado: El baile flamenco* formada por 10 DVDs donde un artista ejecuta, en primer lugar, el baile completo del estilo a estudiar, posteriormente se da una visión de cuerpo entero y, en último lugar, se repite el ejercicio pero centrándose exclusivamente en la posición de los pies.

Asimismo, de esta misma colección se han grabado DVDs de actuaciones de artistas relevantes del baile como José Galván titulado *Solo Compás. La Noche flamenca*. Existen otros formatos para el acompañamiento musical para el aprendizaje o enseñanza del baile flamenco como, por ejemplo, *Comprende el Flamenco: Faustino Núñez*, que consiste en un libro-disco donde se explica el compás y las palmas de todos los estilos, así como los acordes de la guitarra flamenca para comprender la música del flamenco. Se incluyen ejercicios para el aprendizaje de las palmas, los acordes de la guitarra flamenca y las tonalidades para seguir el cante y el baile.

En el nivel principiante observamos *Bases del baile flamenco*, donde se explica detalladamente todas las partes que compone un baile; y la colección del bailaor y profesor Pedro Córdoba, *Aprendiendo a bailar flamenco por...*, para iniciarse en el baile flamenco. Otros recursos encontrados son la *Guía para aprender a tocar las castañuelas, Sevillanas despacio para empezar* o, de la mano de José Manuel Montoya, *Aprende y Practica el acompañamiento por*

*Sevillanas*. También vemos la colección de CDs *Baila conmigo* compuesta por cuatro volúmenes, dirigida por la bailaora y profesora Dolores Giménez, facilita el estudio de los cuatro estilos flamencos básicos, alegrías, soleá, tangos y fandangos, destinado a la iniciación al baile. Todo el contenido del audio está grabado en su velocidad normal, y a velocidad lenta, para facilitar el estudio.

Como colecciones didácticas específicas del zapateado encontramos el *Método de Zapateado Flamenco* (3 volúmenes) de Rosa de las Heras quien utiliza una notación innovadora y específica para el zapateado flamenco basada en la música tradicional que permite leer los bailes directamente de la partitura. También vemos *El zapateado*, que lo forman tres DVDs que incluyen ejercicios para practicar *La Técnica*, los *Ritmos Binarios* y los *Ritmos Terciarios*. Relacionado con la enseñanza del baile flamenco en edad infantil solo existe en la actualidad la propuesta *Flamenco para niños* por Silvia Marín, que se trata de un espectáculo-taller interactivo que pretende introducir al mundo del flamenco al público infantil, con el fin de que niñas y niños conozcan y disfruten del canto, de la música y del baile flamenco.

Otra colección, *Jóvenes Maestros del Arte Flamenco*, está editada en formato CD y DVD y protagonizada por los bailaores, el sevillano Rafael Campallo y la jerezana María del Mar Moreno. El formato DVD contiene cuatro temas bailados por ambos bailaores y está pensado especialmente para practicar y aprender la técnica y el estilo del baile flamenco, por eso incluye los temas con baile y los mismos temas sin baile. Y el formato CD solo contiene el sonido del baile y el acompañamiento musical. También existen grabaciones realizadas en producciones escénicas como la *Bienal Flamenca de Sevilla*, *La Cava* en Cádiz o *Casa Patas* en Madrid donde se recogen las actuaciones en directo de los artistas más recientes del momento.



## **CAPÍTULO 2**

# **La enseñanza del baile flamenco**

---



## **CAPÍTULO 2. La enseñanza del baile flamenco**

### **1. Notas esenciales del baile flamenco**

#### **1.1. Características del baile flamenco**

##### *1.1.1. Composición y características del baile flamenco*

Las *características del baile flamenco*, según el planteamiento de Arranz<sup>100</sup>, deben incluir necesariamente una serie de elementos y procesos:

- Todos los movimientos deben llevar implícita la estética del baile flamenco.
- No existe una gramática que defina posiciones ni clasificaciones de pasos<sup>101</sup>. La variedad de posiciones y posibilidades de combinación es infinita.
- Los bailes flamencos están formados por determinadas “acciones”: llamar, cerrar, rematar, zapatear, marcar, pasear y plantarse.
- Dichas “acciones” están compuestas por movimientos con o sin sonido de diferente intensidad.
- Estas “acciones” posibilitan a quien baila, canta y toca la guitarra a interpretar y distinguir las distintas partes del baile.
- Las “acciones” constituyen propiamente los pasos del baile flamenco denominados: llamada, cierre, remate, escobilla, marcaje y desplante.

##### *1.1.2. El baile de mujer y de hombre*

Desde finales del siglo XIX, cuando se configura el baile flamenco, se establece lo que debía ser el baile de mujer y el baile de hombre. Así, se define que el baile de mujer era “de cintura para arriba”, es decir, prestando atención a los braceos, al movimiento de muñeca y cadera, a la expresión facial, al contoneo del torso, los giros y quiebros, y el zapateado debía ser breve y suave. Por el contrario, el baile de hombre se fija “de cintura para abajo”, donde

---

<sup>100</sup> Arranz del Barrio, A. (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz, pp. 49-50.

<sup>101</sup> Como sí ocurre con la danza clásica.

el torso debía estar bien erguido, el rostro sobrio y los zapateados constituían la principal característica de su baile<sup>102</sup>.

En *Historia y costumbres de los gitanos* de Pabanó encontramos una definición que transmite el concepto que existía a principios del siglo XX sobre la diferencia de sexos en el baile flamenco. En este sentido, describe a la bailaora flamenca de la siguiente manera:

La *bailaora flamenca*, vistiendo su amplia falda de colores plegada, que señala sus formas, la levanta unas veces con la mano izquierda sobre la cintura, recogiendo a la par el pañolillo de Manila bordado, con flecos; agitando la cintura con ritmo acompasado y espasmos lascivos, y poniendo las caderas de una manera enérgica, peculiar y propia; inclinando el busto con toda la sal que posee; la boca, un tanto contraída; los ojos, medio entornados, negros y brillantes; luciendo en su mata de pelo abundoso, llena de caracolillos de preciosísimas puntas pegadas a las sienes, una flor a medio prender: parece acometida en su danza desenfrenada, de un vértigo de lubricidad, para dejarse caer al final rendida, ebria, jadeante...<sup>103</sup>

En cuanto a los hombres, expresa el siguiente argumento:

¡Hay que ver una pareja de *bailaores gitanos*, tal como resultan en el día! Él, con su traje entre chulo y torero, su blanquísima camisa de rizada pechera con brillante botonadura; (...), pantalón de talle muy ajustado en la cadera, y zapato bajo. Se presenta con su ingénito aire de truhán, con toda gracia y desparpajo; y empieza un baile con el más impúdico y airoso contoneo, con sus movimientos ondulantes y su taconear nervioso y febril, al compás de la música y del alegre palmoteo.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Navarro, J. L. y Pablo, E., *op. cit.*, p. 59.

<sup>103</sup> *Idem.*

<sup>104</sup> Pabanó, F. M. (1915). *Historia y costumbres de los gitanos*. (facsimilar). Barcelona: Montaner y Simón. [Nueva edición: (2007). *Sevilla: Extramuros*], pp. 78-79.



En el *Decálogo del baile flamenco*<sup>105</sup> de Escudero (1951), define una serie de normas que desde su punto de vista debía seguir todo bailar si quería “bailar con pureza”<sup>106</sup>:

- I. Bailar en hombre
- II. Sobriedad
- III. Girar la muñeca de dentro a fuera, con los dedos juntos
- IV. Las caderas quietas
- V. Bailar asentao y pastueño
- VI. Armonía de pies, brazos y cabeza
- VII. Estética y plástica, sin mistificaciones
- VIII. Estilo y acento
- IX. Bailar con indumentaria tradicional
- X. Lograr variedad de sonidos con el corazón, sin chapas en los zapatos, sin escenarios postizos ni otros accesorios<sup>107</sup>.

Estas reglas ejercieron cierta influencia en la forma de bailar en las décadas siguientes, aunque actualmente resultan anticuadas y obsoletas<sup>108</sup>. El paso del tiempo ha contribuido en la variación de estos cánones, haciendo que la mujer utilice el pantalón como indumentaria e inserte el zapateado como una parte más del baile, o el hombre realice marcajes con movimientos de muñeca y cadera.

## 1.2. Pasos, elementos y estructura del baile flamenco

### 1.2.1. Los pasos del baile flamenco

Los *pasos flamencos* se definen como una construcción de los movimientos empleados en el baile flamenco. Están compuestos por una combinación cerrada de pasos de baile, los cuales se utilizan con distintas finalidades y en diferentes momentos del mismo:

- *Llamada*. Se usa como señal para que el cantaor comience a cantar. Contiene sonidos de pies claros y contundentes.

---

<sup>105</sup> Él los consideraba como *Los diez mandamientos del baile flamenco puro masculino* (Navarro, J. L. y Pablo, E., *op. cit.*, p. 133).

<sup>106</sup> Cita textual de Vicente Escudero (*ibidem*).

<sup>107</sup> *Ibidem*, pp. 133-134.

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 133.

- *Cierre*. Se encarga de finalizar una secuencia de movimientos. Se utiliza como señal para dar por finalizada una parte del baile y dar entrada a otra. Los sonidos de los pies son contundentes y las posturas son claras y fijas.
- *Remate*. Sirve para enfatizar un movimiento o una combinación de los mismos. Permite dar el énfasis al cante, en los momentos en los que el cantaor respira y para finalizar una secuencia de pasos. Está constituido por sonidos fuertes de pies y movimientos expresivos.
- *Escobilla*. Se trata de la realización de un conjunto de zapateados, de duración variable, pero se interpreta como una unidad. Se suelen repetir series con ambos pies<sup>109</sup>.
- *Marcaje*. Consiste en la interpretación de la letra del cante. Está constituido por movimientos y sonidos ligeros de pies que marcan el compás. Generalmente constituyen pasos lentos donde predomina la utilización de los brazos.
- *Paseíllo*. Se utiliza en la salida y en la letra del cante. Está formado por pasos con desplazamientos y se emplea los braceos. También se puede acompañar de sonidos suaves para señalar el ritmo.
- *Desplante*. Se refiere a la actitud o impronta con que se marca la postura final del paso. La posición puede ser seca o manifestando una actitud segura y sobrada de carácter<sup>110</sup>.

Las bailaoras y bailaores deben atender a una serie de conocimientos para poder realizar los *pasos flamencos* correctamente. Son básicos a la hora de ejecutar un baile y no tienen que ver con el aprendizaje de los pasos. Son elementos, factores y circunstancias que tienen lugar durante el baile y el bailar debe saberlas y tenerlas en cuenta. En primer lugar, los pasos flamencos deben estar sujetos a la medida del compás y del cante; en segundo lugar, el resultado de la composición de los pasos flamencos depende de varios factores: del compás, del cante, del acompañamiento de la guitarra, de la estructura del baile y de la inspiración de los artistas en el momento de la

---

<sup>109</sup> Pablo, Eulalia y Navarro, José Luis (2007). *Figuras, pasos y mudanzas*. Córdoba: Almuzara, p. 101.

<sup>110</sup> Arranz del Barrio, A., *op. cit.*, p. 54.

actuación<sup>111</sup>; en tercer lugar, cada parte del cuerpo puede llevar un ritmo diferente<sup>112</sup>; en cuarto lugar, los pasos flamencos realizan sonidos dentro del compás de forma coordinada y armoniosa<sup>113</sup>; y, en quinto lugar, en la ejecución de los pasos, el bailar debe dominar el compás y la improvisación para enfrentarse a posibles imprevistos durante la actuación.

Todos los bailes flamencos están compuestos por los mismos pasos flamencos, lo que varía es su ordenación y los diferentes movimientos que lo constituyen. Por ello, es muy importante que el o la debutante profundice en el estudio de los distintos palos que componen el flamenco, los toques característicos de cada palo, conocer el *aire*<sup>114</sup> y el *soniquete*<sup>115</sup> de cada baile y saber su estructura<sup>116</sup>.

### Nomenclatura de los pasos

Los pasos del baile flamenco no poseen una nomenclatura específica según su ejecución. Sí existe una denominación para las distintas posiciones de los pies, la cual varía en función del profesor o zona geográfica donde se aplica. Éstas denominaciones son *tacón*, *talón*, *planta*, *golpe* y *punta*. Aunque, existen determinadas ejecuciones, como el *látigo* o el *chaflán*, que se definen a través de un término. Probablemente, la razón que explica la ausencia de vocabulario la encontremos en el origen del baile flamenco. Su naturaleza popular y festera en sus comienzos ha derivado en un tipo de aprendizaje espontáneo, desinteresado e informal en algunos casos. Por lo que, aunque el baile se profesionalizara a finales del siglo XIX y el interés por desarrollar la técnica a niveles superiores ha ido en aumento desde entonces, en el ambiente

---

<sup>111</sup> *Ibidem*, pp. 54-56.

<sup>112</sup> Por ejemplo, en el caso de un marcaje, los pies, los brazos y las caderas pueden señalar un ritmo diferente cada uno (*ibidem*, p. 59).

<sup>113</sup> Los pies es la parte del cuerpo que más trabaja el ritmo, ya sea en desplazamientos, como en posiciones fijas o escobillas (*ibidem*, p. 57). Pero, también el resto del cuerpo como los brazos, las caderas, los hombros, la cabeza, los gestos faciales son marcados con el ritmo y se coordinan con los pies.

<sup>114</sup> Carácter que se le imprime al baile flamenco (Arranz del Barrio, A., *op. cit.*, p. 114). Depende del tipo de palo flamenco que se está ejecutando.

<sup>115</sup> En el lenguaje flamenco significa el sonido característico de los pasos flamencos o se utiliza como sinónimo para definir un sonido flamenco.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 67.

flamenco se sigue respirando un carácter desenfadado y espontáneo<sup>117</sup>. Tampoco ha ayudado la falta de tratados o escritos que teoricen sobre la técnica del baile flamenco. Si la danza carece de bibliografía en nuestro país, la situación del baile flamenco es más grave aún.

Creemos que la obra ya citada, *Figuras, pasos y mudanzas* de Eulalia Pablo y José Luis Navarro tiene una enorme importancia para nuestro trabajo. El objetivo fundamental de los autores consiste en realizar un esfuerzo sistemático por “enumerar, clasificar y describir todas las figuras, pasos, movimientos y mudanzas”<sup>118</sup> del baile flamenco. Su mérito reside en que han fijado un nombre a diferentes pasos de baile flamenco, estableciendo una analogía consistente en relacionar pasos similares en las disciplinas de la danza clásica y la flamenca. El vocabulario de la danza clásica se ha traducido al castellano o se ha establecido denominaciones nuevas en otros casos. También, realizan una descripción de cada uno de los movimientos nominados, identifican el tipo de sentimientos y emociones que expresa esta disciplina y explican cada una de las partes que conforman el baile flamenco.

Esta carencia repercute en el tipo de aprendizaje. Así, la enseñanza de los pasos se realiza atendiendo a lo que en la jerga flamenca se llama al *soniquete* o sonido de los pasos. Es decir, el flamenco, posee una estructura musical y rítmica muy compleja. Es a través de este esquema rítmico desde el que se sustenta el dictado de los pasos por parte del docente. Éste/a tararea mediante un lenguaje silábico (ta-ta-tá, tan-tán-tico-tán) el sonido y ritmo de los pasos, poniendo el énfasis en el acento de los golpes para que el alumnado extraiga sonidos determinados musicalmente audibles. También se marcan *escobillas*, por ejemplo, a través del sonido onomatopéyico<sup>119</sup> de la *falseta* del palo correspondiente. Estos sonidos y acentos se encuadran dentro del esquema rítmico denominado *palo flamenco* (por bulerías, tangos, etc.).

---

<sup>117</sup> En el caso de la música flamenca, los músicos tampoco aprenden a través de partituras, sino que la técnica la ejercitan por el proceso de imitación y repetición.

<sup>118</sup> Pablo, E. y Navarro, J. L., *op. cit.*, p. 7.

<sup>119</sup> *Idem.*

### 1.2.2. Elementos expresivos y ornamentales

El baile flamenco se sirve de una serie de elementos que potencian la expresividad, la intensidad y la fuerza del baile:

1. *La percusión.* Dado que el ritmo es pieza fundamental en la constitución del baile flamenco, la percusión ayuda a enfatizar y resaltar determinados momentos del baile proporcionando vistosidad y fuerza. Consistiría en un adorno musical. Se suma a la instrumentación de la guitarra y al cante. Como elementos de percusión encontramos las palmas, los pitos, las castañuelas, el bastón, el golpe en el cuerpo, etc.
- *Vestuario.* Desde que el flamenco se conformara a finales del siglo XIX, el vestuario ha ido evolucionando influenciado por las modas de cada época. Como prendas de vestir de la mujer encontramos la falda con volantes, que con el tiempo ha llegado a desaparecer convirtiéndose en una falda o vestido liso; la bata de cola<sup>120</sup>, cuya longitud en la parte de atrás de la falda, aunque molesta en un principio, ha ido desembocando en la creación de una técnica donde la coordinación de las piernas y la bata requiere de gran precisión. En el caso del hombre, del traje típico de bailar de finales del XIX compuesto por pantalones de talle alto, camisa blanca con jaretas, chaleco y chaquetilla, se ha pasado a trajes de chaqueta actuales<sup>121</sup>.
- *Complementos ornamentales.* Los complementos son elementos que, además de adornar el vestuario del artista, requiere de una técnica específica para su correcto lucimiento. En este caso, aunque cada vez con menos frecuencia, la mujer y el hombre acostumbran a utilizar determinados recursos según su sexo. Así, el uso del mantón y el abanico ha sido un ornamento característico del baile de mujer, y la capa y el sombrero lo ha venido utilizando el hombre. Aunque, el sombrero ha pasado al baile femenino con el montaje coreográfico del *garrotín*.

---

<sup>120</sup> Heredera de los *colines* de finales del XVIII (*ibidem*, p. 140).

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 135.

### 1.2.3. Estructura del baile flamenco

Todos los bailes se componen de la misma estructura, aunque algunos de ellos incorporan elementos propios como es el caso del baile por alegrías que utiliza el silencio y la castellana. La composición de cada una de las partes es arbitraria y el bailarín puede cambiarlas según convenga. Así, las partes que forman un baile flamenco son las siguientes:

1. *Salida/Entrada*. Se produce al inicio del baile. Corresponde a la *entrada* del cante, aunque también es se denomina *salida*. Generalmente se finaliza con un *cierre*. Se compone de *paseillos*, *marcajes*, *desplante*, *cierres* y en alguna ocasión se introduce una pequeña *escobilla*.
- *Letra*. Es la parte del baile donde el cantaor inserta la letra del cante correspondiente al palo flamenco que se esté bailando. Puede estar formada por una *llamada*, *marcajes*, *paseillos*, *desplantes* y *remates*. En ocasiones, se termina con una *escobilla* seguida de un *cierre*.
- *Escobilla*. Corresponde a la parte del baile donde se zapatea, por lo que el cante no aparece en este momento. Además, en el caso de la guitarra, existen varios toques específicos según el *palo* flamenco. El límite de compases no existe y a veces se realizan dos *escobillas* en un mismo baile, la primera más fácil y lenta, y la segunda, de mayor complicación y rapidez. Al finalizar la *escobilla* debe ejecutarse un *cierre*.
- *Falseta*. En esta parte el baile es acompañado solamente de la guitarra. Se caracteriza por una melodía suave y lenta, aunque marcada por el compás. Aparece en el *paseillo* y el *cierre*.
- *Ida o coletilla*. Pertenece al final del baile. Va acompañada del estribillo o *coletilla* del cante. Consta de *paseillo*, *remate* y *cierre*.
- *Silencio*. En el baile de *alegrías* supone el toque melódico, se asemeja a la *falseta*, pero en este *palo* se denomina de forma diferente. Finaliza con una *llamada* para dar inicio a la *castellana*.
- *La castellana*. Forma parte también del baile por *alegrías*. Corresponde al estribillo del cante por *castellana*. Está formado por *paseillos*, *marcajes*, *remate* y *cierre*.

En este sentido, se puede decir que los bailes pueden llevar un número indeterminado de letras del cante, queda a elección de la bailaora o del bailaor. La duración del baile también es relativa, oscila entre los siete y quince minutos, aunque depende de la inspiración del bailaor. La estructura puede variarse estableciéndolo previamente con el cantaor y el guitarrista. Y en cuanto a la manera de finalizar el baile, el bailaor cuenta con distintas opciones: o bien utiliza una letra más valiente<sup>122</sup>, se cambia el toque del *palo*<sup>123</sup>, o bien se usan estribillos<sup>124</sup>. El baile flamenco también cuenta con recursos que persiguen efectos diferentes. Entre ellos, encontramos las *subidas de velocidad*, que generalmente se utilizan al final de las *escobillas* o en los finales de las letras, donde el bailaor se sirve de “pasos comodines” que le proporcionan facilidad para dominar la velocidad. También se recurre a la incorporación al espectáculo del cantaor o del guitarrista para que muestren sus dotes dancísticas, sobre todo al finalizar el baile (fin de fiesta)<sup>125</sup>.

### 1.3. Técnica del baile flamenco

La técnica corporal del baile flamenco es única y diferente al resto de las modalidades de danza existentes. No sigue una metodología reglada y uniforme como lo hacen disciplinas de danza como el ballet clásico, ni dispone de un vocabulario específico sobre los pasos que se ejecutan<sup>126</sup>. De tal manera que:

A diferencia de otras modalidades de danza, el baile flamenco no consiste en aprender pasos, bailes o coreografías, ni tampoco en la búsqueda de la perfección técnica, ni el dominio del cuerpo y de la técnica de los movimientos, en el baile flamenco solo importa bailar Flamenco.<sup>127</sup>

---

<sup>122</sup> En el argot flamenco significa una letra que posee tonos altos y aporta una gran fuerza al baile para finalizarlo. Suelen ser letras determinadas para este fin.

<sup>123</sup> Por ejemplo, se pasa de una soleá a unas bulerías.

<sup>124</sup> Consisten en letras específicas de estribillos que alegran y dinamizan el final del baile.

<sup>125</sup> Arranz del Barrio, A., *op. cit.*, pp. 92-93.

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 27.

En el caso de Arranz, defensora del baile flamenco tradicional, concibe la técnica del mismo como el desarrollo de la “capacidad de expresarse, de improvisar, de escuchar, de respetar al otro, de comunicarse con los otros y establecer un diálogo entre cante, toque y baile”<sup>128</sup>. El baile flamenco pone el acento en una forma de danzar apasionada, fuerte e impulsiva. La técnica corporal es cierto que cada vez es más depurada, pero su origen festero le hace primar la expresión sobre la técnica. Ahora bien, la técnica, sea de pies o de brazos, ha de ser trabajada desde el compás, es decir, todos los *zapateados*, *marcajes* y *braceos* han de incluirse en la cuadratura rítmica de la música flamenca. Esta tarea no es nada fácil. Siendo la característica más representativa de la técnica flamenca, se requiere grandes dosis de preparación física, pero también, musical. Los elementos técnicos más representativos de la danza flamenca son el *zapateado*, el movimiento de cadera y de muñecas, y la capacidad expresiva. No utiliza los movimientos a ras del suelo ni prácticamente el salto.

### 1.3.1. Técnica de pies

El baile flamenco ha desarrollado una técnica específica dedicada al trabajo del ritmo y del sonido mediante el golpeo de los pies en el suelo con zapatos de tacón<sup>129</sup>. El *zapateado*, que consiste en un conjunto de pasos rítmicos realizado con el sonido de los pies, es la parte del baile que más llama la atención al espectador y constituye el momento más anhelado de un espectáculo. Originariamente formaba parte del baile del hombre, pero actualmente, la mujer ha desarrollado una técnica de pies que ha igualado el nivel de su compañero<sup>130</sup>.

El *zapateado* se compone de *escobillas*, *remates* y *cierres* que juegan con la combinación rítmica, realizando juegos de percusión que permiten la emisión de sonidos, *soniquetes*, dando lugar a auténticas melodías rítmicas. Así, los golpes pueden variar su intensidad en un tipo de compás lento o

---

<sup>128</sup> *Idem*.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>130</sup> Pablo, E. y Navarro, J. L.: *op. cit.*, p. 95.



rápido, un sonido suave o fuerte, etc. En el caso de las *escobillas*, el *zapateado* comienza con un ritmo pausado y, progresivamente, va aumentando la velocidad y la fuerza de los pasos.

La calidad del *zapateado* se valora por la nitidez y claridad de la práctica de los pasos. Es lo que en el lenguaje de la danza se conoce como la “limpieza de los pasos”, que se refiere a la realización de los movimientos de una forma precisa y coordinada causando un efecto visual donde la ejecución de baile se percibe con una sensación de belleza y facilidad.

Por otro lado, “la maestría de una bailaora o de un bailaror” se mide por la capacidad de realización de un paso, tanto con el lado derecho como con el izquierdo. En el argot flamenco, cuando una bailaora o bailaror es habilidoso solamente de un lado, se usa la expresión “está cojo”<sup>131</sup>. Por ello, la disciplina de ejercitar los pasos con ambos pies es realmente importante para la consecución de un nivel técnico profesional. La técnica de pies, como en cualquier modalidad de danza, requiere de un entrenamiento diario. Existen tablas de pies que tratan de una serie de ejercicios que trabajan todas las posiciones y sonidos rítmicos. En una clase de baile flamenco se ejercitan las distintas posiciones de los pies<sup>132</sup> realizando series que trabajan acentos, *soniquetes*, complejidad rítmica, coordinación de pies, enlace de pasos, etc. La disciplina y la constancia son elementos necesarios para conseguir el cumplimiento de una técnica correcta.

### 1.3.2. Técnica de brazos y torso

La técnica de brazos se compone de *braceos* fundamentalmente. Aunque existe una técnica que combina torso y brazos junto con los pies como incluye los *giros*, los *quiebros*, los *marcajes* y la coreografía en general. Los brazos y el torso permiten la expresión subjetiva del bailaror, es decir, los sentimientos y las emociones. Las mujeres utilizan hoy día el virtuosismo de la técnica de los pies para sus números artísticos, los hombres también

---

<sup>131</sup> *Ibidem.*

<sup>132</sup> *Tacón, talón, planta, golpe y punta.* Esta terminología es usada comúnmente en el lenguaje del baile flamenco.

encuentran nuevas formas de expresión en el movimiento de los brazos recurriendo cada vez más a *braceos*, *marcajes* acompañados de las caderas, *quiebros* exagerados, ondulaciones, etc.

La forma de mover las manos en el baile flamenco también es muy peculiar por el tipo de movimiento ondulado de las muñecas. Aunque requiere de técnica para trabajar su elasticidad, a la hora de bailar, la bailaora o el bailar se expresa con las manos de una forma libre y espontánea. Los brazos también poseen rutinas de *braceos* que permite practicar las posiciones más variadas, ya sean *arriba-abajo*, *dentro-fuera*, laterales, etc. Con los brazos se busca armonía, elegancia y prestancia, o fuerza, dinamismo y rapidez, según el tipo de palo flamenco que se efectúe. Esta versatilidad de movimientos se consigue través de la coordinación conjunta del cuerpo. En este sentido, es importante señalar que la técnica del torso y de brazos debe ser trabajada a la vez que los pies para que el movimiento corporal sea holístico y global, ya que, en caso contrario, el trabajo fraccionario limitaría la capacidad de movimiento.

## 1.4. Evolución y panorama actual del baile flamenco

### 1.4.1. Tendencias actuales

Actualmente, la bailaora o el bailar sigue dos tendencias muy marcadas. Por un lado, el baile que sustenta su expresión en la forma tradicional, uniendo la forma<sup>133</sup> y el fondo<sup>134</sup>, y el baile que basa su expresión principalmente en la forma<sup>135</sup>. La evolución del baile flamenco en la actualidad viene marcada por dos circunstancias fundamentalmente. La primera de ellas, es debido a que está siendo influida por los principios de la danza de otras modalidades de danza<sup>136</sup>, y la segunda, consiste en que las “leyes y códigos” por los que se rige el baile flamenco no se corresponde con el de otras

---

<sup>133</sup> En el lenguaje de la danza, la *forma* guarda relación con la estética y el ideal de belleza. Se atiende más a la perfección de la técnica que a la expresión de los sentimientos.

<sup>134</sup> El *fondo* alude a la parte de los sentimientos. Aquí se da prioridad a la expresión personal del artista que a la técnica misma.

<sup>135</sup> Arranz del Barrio, A., *op. cit.*, p. 33.

<sup>136</sup> Como por ejemplo, del ballet clásico, la danza contemporánea o la danza jazz.

disciplinas. Por lo que, el baile flamenco no sigue las normas ni el proceso de evolución de otras danzas.

En este sentido, Arranz nos expone que los motivos que llevan a esta situación son varios. Por un lado, la naturalidad con la que se produce el “hecho flamenco” impide que consten documentos o testimonios escritos de los propios creadores-intérpretes que lo expliquen o definan. Por otro lado, los códigos y principios por los que se rige el baile flamenco no se han establecido con la suficiente claridad; además, el colectivo artístico actual tiende a mirar a otras modalidades de danza más desarrolladas técnicamente, lo cual favorece la elaboración con fines coreográficos, en detrimento de la inspiración popular a partir de cánones tradicionales flamencos; y por último, las exigencias de un mercado artístico cada vez más competitivo definen las pautas de la creación artística flamenca<sup>137</sup>.

#### *1.4.2. Incorporación al mundo de la danza*

En el momento en el que el baile flamenco pasa a ocupar los escenarios de los teatros, simulando la evolución del campo de la danza, debe adaptarse a un mundo que desconoce y aceptar nuevas normas escénicas. Desde este momento, el baile flamenco queda subordinado a la condición de espectáculo, lo que llevará a un concepto del baile donde prima la forma estética sobre el contenido<sup>138</sup>. Además, se introducen cambios en la manera de concebir la coreografía como la fusión de músicas, nuevas apuestas de vestuario e iluminación, puestas en escena con elementos multimedia, etc.

Todo ello viene dado por diferentes motivos. Entre ellos, encontramos que el baile flamenco pasa de ser interpretado desde el movimiento y expresión personal del artista a imitar una secuencia coreográfica, desde el punto de vista de la técnica como del estilo. De esta manera, no se fomenta ni desarrolla las capacidades de improvisación y creatividad fundamentales en el baile flamenco tradicional. Por otro lado, el baile se enseña aislado del resto de los componentes que entran en juego en un baile, el cante y el toque, lo que se

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>138</sup> *Ibidem*, p.29.

ajusta a la danza de tipo tradicional. También, desde el punto de vista de la formación, se limita a copiar “literalmente” el estilo de determinados creadores, a utilizar pasos fuera de contexto y a alcanzar el mayor nivel técnico posible. Estas aportaciones novedosas actuales favorecen espectáculos donde se merma la espontaneidad del/a artista y se fomenta la complejidad técnica, escénica y musical<sup>139</sup>.

Mariemma, en su tratado de danza española<sup>140</sup>, apunta que desde que el baile flamenco pasa del tablao a los escenarios de los teatros, ha crecido en los bailaores la tendencia de exagerar la expresión con idea de hacer perceptible su baile a mayor distancia. Pero advierte, de no cometer excesos en la interpretación pues llega a desvirtuar los valores plásticos del baile flamenco. En este sentido, recuerda el baile de las grandes bailaoras y bailaores anteriores que eran admirados por su elegancia de movimientos, la belleza de sus formas y la armonía de los braceos, lo que contrasta con la idea actual de huir de lo hondo, la gracia y la majestuosidad, a favor de un virtuosismo técnico superficial, y en su opinión, “de dudoso gusto”. Por otro lado, el uso del ritmo del baile antiguo se realizaba siguiendo el compás interno, de forma que no se abusaba de los marcajes ni de las complejidades rítmicas. Se primaba la personalidad intrínseca de cada artista y la actitud equilibrada, que no por ello perdía fuerza el baile.

---

<sup>139</sup> *Ibidem*, pp. 30-31.

<sup>140</sup> Mariemma., *op. cit.*, p. 89.

## 2. Aspectos pedagógicos. Elementos, factores y procesos

### 2.1. El valor pedagógico del baile flamenco

#### 2.1.1. La danza y su valor pedagógico

La danza se ha desarrollado y ha servido como vehículo de expresión social y cultural. Transmite valores y tradiciones culturales de los pueblos que la representan, que cambian con el tiempo al igual que evoluciona la danza, reflejo de la sociedad que la crea. La danza, como disciplina artística, además de aportar conocimientos prácticos, científicos y técnicos, incluye la educación física. Representa un recurso pedagógico de gran importancia pues fomenta un tipo de educación polivalente y completa, ya que, por un lado, aporta el conocimiento de pasos y movimientos o ayuda a la expresión artística y emocional, y por otro lado, fomenta valores como la tolerancia, la cultura del esfuerzo, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autonomía. Además, permite conocer y comprender aspectos culturales y tradicionales a través de coreografías y estilos de danza de diversos orígenes<sup>141</sup>.

Atendiendo al planteamiento de García Ruso<sup>142</sup>, para que la danza tenga un valor pedagógico debe cumplir las siguientes funciones:

- a) función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante
- b) función anatómico funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y de salud
- c) función lúdico recreativa
- d) función afectiva, comunicativa y de relación
- e) función estética y expresiva
- f) función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones
- g) función cultural.

---

<sup>141</sup> Fuentes, Sylvia. (2008). *Pedagogía de la danza* (Col. Cuadernos de danza, 3). Bizkaia: Danza Getxo, p. 11.

<sup>142</sup> García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde, p. 24.

### 2.1.2. Valores educativos del baile flamenco

La danza conlleva en su aprendizaje la asimilación de una serie de valores fundamentales que ayudan al desarrollo de la persona en los ámbitos físico y corporal, artístico y social<sup>143</sup>. En cuanto al *desarrollo físico*, se trabaja la conciencia del cuerpo y la imagen corporal ayudando al aumento de seguridad y confianza en uno mismo; mejora la capacidad motora, el control de la fuerza y la energía, y la coordinación del movimiento; se desarrolla el sentido rítmico y se avanza en el dominio de las relaciones espaciales y temporales.

En el *plano artístico*, fomenta el pensamiento crítico, proporciona el conocimiento y la apreciación de manifestaciones artísticas de otras disciplinas y de otras culturas; trabaja la creatividad, promueve la búsqueda de soluciones a los problemas planteados y desarrolla nuevas perspectivas sobre la resolución de conflictos. En relación a *lo social*, se aprenden aspectos inéditos sobre la naturaleza humana y la cultura propia y ajena; se trabajan cualidades como la autodisciplina, la persistencia, el trabajo en grupo y la colaboración, la autonomía, la superación de los errores y la cultura del esfuerzo; potencia la motivación en otros ámbitos académicos; mejora la interacción social y sirve como vertiente terapéutica para estudiantes con necesidades<sup>144</sup> especiales<sup>145</sup>.

### 2.1.3. Potencial educativo de la danza y el baile flamenco

La enseñanza del baile flamenco trabaja competencias relacionadas, por un lado, con aspectos físicos y técnicos, y, por otro lado, con aspectos que tienen que ver con la creatividad, la comunicación social y la expresión corporal y personal. En este sentido, hay que tener en cuenta que cada vez más son las voces que señalan la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas, lo cual forma parte sustancial de los nuevos retos a los que se

---

<sup>143</sup> Aunque la autora trata el tema de los valores de la danza dentro del ámbito escolar, nosotros vamos a servirnos de algunas de las referencias porque consideramos que se pueden adecuar al campo de la danza en general (Fuentes, S., *op. cit.*, p. 14).

<sup>144</sup> En el caso del alumnado con necesidades especiales, es conveniente tener la máxima cautela e información en el tratamiento pedagógico del mismo. Siendo necesario que los padres informen al profesorado del tipo y características de la enfermedad, así como, el docente deberá estudiar por su cuenta el tratamiento terapéutico o consultar con algún profesional especializado sobre el diagnóstico.

<sup>145</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, p. 14.

enfrenta la educación del siglo XXI<sup>146</sup>. Desde el punto de vista de la *técnica*, se debe dominar el ritmo corporal, la conciencia del espacio individual y grupal, aprender a desarrollar pasos, proporcionar limpieza y calidad estética al movimiento, conocer y explorar los principios de la creatividad y, por último, ser capaz de expresar las emociones a través de la danza<sup>147</sup>. Atender a todos estos elementos es importante, pero dando mayor énfasis a la evolución y mejora del proceso de aprendizaje que a la interpretación de un paso determinado. La creatividad, la curiosidad y las dotes observadoras se trabajan sobre todo en los niños y niñas, a los cuales hay que proporcionarles indicaciones claras y no excesivas.

Y en el caso del aprendizaje del baile flamenco de las personas adultas<sup>148</sup> sí introduce elementos como la creatividad, la curiosidad, la exploración o la improvisación, como también ocurre con otras modalidades de baile como la danza contemporánea o el *street dance* que por sus cualidades sí trabaja más estos aspectos, a pesar de la sistematización que conlleva la metodología de una clase.

## **2.2. La enseñanza del baile flamenco en las academias privadas**

### *2.2.1. Las academias de baile flamenco*

La formación del baile flamenco en España ha evolucionado principalmente desde la iniciativa privada donde el esfuerzo empresarial del colectivo docente y adquisitivo del alumnado han sido ingredientes fundamentales. El nivel técnico de los profesionales del baile flamenco ha variado a lo largo del tiempo, pues la dedicación profesional específica de éste tal y como hoy día lo conocemos es un hecho muy reciente. Como hemos mencionado anteriormente, en el caso de la siguiente etapa referida a la constitución de los *ballets flamencos*, la creación de compañías estables trae

---

<sup>146</sup> Summo, Vincent; Voisin, Stéphanie & Téllez-Méndez, Blanca. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(18), 83-98.

<sup>147</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, p. 16.

<sup>148</sup> Nos referimos a personas a partir de los 18 años.

consigo la creación de un tejido industrial artístico, y paralelamente, la ampliación del número de academias que ofertan enseñanzas de danza. No solo en la especialidad de baile flamenco, sino también comienzan a demandarse disciplinas como el ballet clásico, la danza española, la escuela bolera o la danza folclórica, ampliando de esta manera el registro dancístico y el nivel artístico del conjunto de bailarines que forman parte de estas compañías.

La apertura de los tablaos a partir de los cincuenta, la mayoría de ellos instalados en Madrid, ha permitido que se fragüe un estilo de baile flamenco más tradicional, alejado del estilo de baile exigido en algunas compañías que combinaban varias disciplinas. Además, durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta aumenta la consolidación de las compañías de danza flamenca. Todo ello, provoca el incremento de academias o estudios de alquiler donde maestras y maestros de renombre imparten sus enseñanzas en el ámbito privado, siendo realmente costoso la formación para aquella persona que desea dedicarse a la danza a un nivel profesional.

El retraso del establecimiento de la especialidad de baile flamenco en la enseñanza reglada en los conservatorios de danza en España y, por tanto, su escasa vigencia, provocaron la expansión de la apertura de academias de flamenco, así como, el desarrollo de una técnica depurada y de alto nivel ejecutante. En consecuencia, las profesoras y profesores más representativos y el tipo de formación de mayor calidad no lo encontramos en los centros de danza públicos con carácter oficial, sino en las academias privadas.

Se puede afirmar que las academias privadas han contribuido de una manera especial a la formación de la danza española y flamenca en nuestro país. Entre los motivos, podemos observar, de un lado, la falta de regulación de la enseñanza reglada de la danza durante largas décadas, y de otro lado, el aumento de la demanda en la formación de la danza a pesar de la escasa valoración social e institucional que existe sobre la misma.



### *2.2.2. Formación en las academias de baile flamenco*

La enseñanza del baile flamenco en el ámbito no formal de las academias sevillanas, las maestras y maestros no disponen de una planificación prescrita en una programación curricular sistematizada como sí ocurre en el plano formal (conservatorios de danza o en la asignatura de Educación Física –donde está incluida la danza). El sistema de enseñanza y los contenidos que se imparten en este contexto no están registrados de forma metódica ni avalados por un organismo oficial.

Esta circunstancia pone en riesgo la emisión de una valoración justa del sistema de enseñanza del baile flamenco, pues se puede deducir que estos docentes carecen de una metodología definida y rigurosa, o que no aplican estrategias eficaces en su quehacer educativo. Así como, la terminología usada entre los profesionales no está lo suficientemente analizada desde el ámbito científico y como consecuencia no existe unanimidad en el nombramiento ni identificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ocurren en una clase de baile. Por ello, estas son algunas de las razones principales que justifican nuestro estudio: describir y analizar el proceso de enseñanza del baile flamenco para poner en valor su potencial educativo.

### *2.2.3. Ventajas y desventajas de la enseñanza privada*

Las ventajas y desventajas de la enseñanza privada son diferentes y variadas. En el caso de las **ventajas**, encontramos que:

- El alumnado tiene la opción de elegir libremente el centro de enseñanza por razones geográficas, económicas, temporales, educativas, técnicas, personales, etc.
- Permite escoger entre distintas profesoras y profesores por los siguientes motivos:
  - Porque el estilo de danza que enseña es atractivo para el alumnado.
  - La trayectoria profesional resulta relevante para el estudiantado.

- El nivel de enseñanza impartido se adecua al nivel de aprendizaje del alumnado.
- El nivel de enseñanza es superior al nivel de ejecución del alumnado, pero se considera oportuno para adquirir una idea global de la técnica o instrucciones muy concretas.
- La metodología de enseñanza es acorde al sistema de aprendizaje del estudiantado.
- Permite cambiar de centro y de profesor de manera libre, sin mantener compromiso alguno.
- El ritmo de aprendizaje lo marca el propio alumnado que permanece en el centro, o con determinada profesora o profesor, hasta que el ciclo de aprendizaje haya terminado.
- Permite al alumnado diseñar su propio itinerario de aprendizaje.
- Permite tomar clases con gran variedad de profesoras/es.

Entre las **desventajas** observamos que:

- No conceden títulos ni credenciales oficiales.
- Requieren del pago de una matrícula y de una paga mensual, que, en la mayoría de los casos, no es una cantidad pequeña. Lo cual hace muy costosa la formación.

Realmente, la enseñanza privada ofrece más ventajas que inconvenientes, sin embargo, según las características de la persona interesada en aprender un estilo de danza es quien debe sopesar dichos aspectos. En el caso de la maestra o maestro, accede al centro por iniciativa propia, lo cual se podría considerar como una ventaja, y llega a un acuerdo con la directiva de la academia en la forma de pago y la cantidad económica percibida, lo que, según la situación que encuentre, será un ejemplo de ventaja o desventaja. Los locales que albergan este tipo de iniciativa privada requieren de una licencia de apertura, arrendamiento o compra del local. Generalmente, la persona responsable del local coincide con quien ejerce la dirección de la escuela, pues la mayoría del profesorado invierte en lugares que posteriormente ampliará el espacio. Dando lugar a la constitución de una academia formada por una

plantilla de varios docentes de la misma especialidad de baile flamenco o de diferentes especialidades de danza.

### **2.3. La enseñanza del baile flamenco**

El estudio de la enseñanza del baile flamenco requiere de la identificación y definición precisa de aquellos elementos que componen el acto didáctico. Para ello, nos vamos a centrar en una serie de términos provenientes del campo de la Didáctica que nos ayudarán posteriormente al análisis de las dimensiones y categorías, las interpretaciones y conclusiones del estudio. Como se explicó con anterioridad, la investigación relacionada con la pedagogía del baile flamenco es muy escasa, por tanto, para fundamentar nuestra propuesta de investigación nos hemos basado principalmente en la literatura didáctica desarrollada en los campos de la Didáctica general y la Didáctica de la actividad física y el deporte, pues son disciplinas que acumulan una larga tradición científica sobre el tema; así como, estudios específicos relacionados con la Didáctica de la danza en el ámbito escolar (ya sea ballet clásico o baile flamenco).

Sin embargo, debemos señalar que la producción científica de estos tres campos está focalizada principalmente en el contexto institucional, así, siendo conscientes de esta circunstancia, la información recogida se ha estudiado minuciosamente y adaptado constantemente a nuestro objeto de estudio y a los objetivos perseguidos. Por ello, en este apartado realizaremos una clasificación de subapartados donde identificaremos y describiremos aquellos enfoques, elementos y procesos que pueden ayudar a la comprensión del proceso de enseñanza del baile flamenco en el ámbito no formal (academias privadas).

#### *2.3.1. El proceso de enseñanza*

Sin entrar en profundidad en la definición de la Didáctica, diremos someramente que proviene del griego *didaskhein* (enseñar) y *tekne* (arte), y se define como “una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje

para promover su realización consecvente con las finalidades educativas”<sup>149</sup>. Medina y Salvador la definen como una “disciplina pedagógica aplicada”<sup>150</sup>, donde la enseñanza persigue un objetivo fundamental consistente en facilitar el aprendizaje de contenidos, mediante acciones dispuestas por la figura del docente hacia el aprendiz, y regulado en una planificación que incluye la metodología del acto didáctico y las estrategias para la adquisición de aprendizajes<sup>151</sup>.

En relación a la enseñanza, Bermejo y Ballesteros señalan que su significado va más allá que el estrictamente etimológico de comunicar, mostrar y presentar algo a través de signos, pues este significado no pretende necesariamente que se busque o se produzca aprendizaje<sup>152</sup>. Los autores apuntan a la *intención* como elemento clave del concepto de enseñanza, pues “la enseñanza pretende, mostrando, comunicando, informando..., a través de diversos signos y de diferentes experiencias, algo que se tiene la intención de que el/los otro/s aprenda/n”<sup>153</sup>. De esta manera, el objetivo de docentes y discentes consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance<sup>154</sup>. En el caso del baile flamenco, el objetivo principal del profesorado es enseñar determinados pasos y piezas coreográficas, para lograr que el alumnado aprenda nuevos conocimientos, adquiera habilidades técnicas como la coordinación y la flexibilidad, y las

---

<sup>149</sup> Contreras Domingo, José (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado* (2ª ed.). Madrid: Akal, 13.

<sup>150</sup> Medina Rivilla, Antonio (2009b). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata. (Coords), *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 5-33). Madrid: UNED, p. 5.

<sup>151</sup> Sánchez Huete, Juan Carlos (coord.). (2005). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS, p. 41.

<sup>152</sup> Bermejo Campos, Blas y Ballesteros Regaña, Cristóbal (2011). Fundamentos teóricos de la enseñanza. En Blas Bermejo Campos. (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide, p. 31.

<sup>153</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, p. 98.

<sup>154</sup> Navarro Hinojosa, Rosario (Coord.). (2011). *Manual de Didáctica General y Diseño Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 12.

aplique con sensibilidad artística. Todo ello contribuye al desarrollo y bienestar físico y psicológico del alumnado<sup>155</sup>.

En todo proceso de enseñanza del baile flamenco existe un plantemiento previo por parte del docente a la hora de organizar una clase, ya sea en el ámbito formal como el no formal. Existen evidentes diferencias entre ambos, puesto que el nivel de exigencia organizativo del contexto formal es mucho mayor por su carácter institucional, sin embargo, el contexto no formal de las academias privadas, también precisa de una eficiente planificación. Cuando el profesorado de baile flamenco tiene que impartir una clase en un centro de enseñanza privado, ya sea en la modalidad de curso completo, cursillo o clase particular, debe tomar una serie de decisiones en función de los objetivos que se proponga, los contenidos (selección de los palos flamencos), las actividades (técnica o coreografía), la metodología (tradicional, cognitiva o participativa), los recursos y la evaluación (es fundamentalmente formativa y momentánea). Entre los tipos de contenidos, se dividen en 1) *conceptuales*: referidos a conceptos; 2) *procedimentales*: referidos a las habilidades técnico-dancísticas y técnico-musicales; 3) sobre *actitudes, valores o normas*: referidos a los valores axiológicos.

### 2.3.2. Teorías y enfoques de enseñanza

Las teorías de enseñanza sirven de base para la generación de modelos aplicados, facilitando al profesorado la toma de decisiones en el proceso de enseñanza, así como ofrecen una base adecuada para mejorar las perspectivas y paradigmas<sup>156</sup>. Desde el campo de la Educación Física, el análisis de la pedagogía de la actividad física fue iniciada por Muska Mosston<sup>157</sup>. Realizando un ejercicio de adaptación a nuestro objeto de estudio,

---

<sup>155</sup> García Pascual, Enrique (2004). *Didáctica y Currículum*. Zaragoza: Mira, p. 225.

<sup>156</sup> Medina Rivilla, Antonio (2009a). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En Medina Rivilla, Antonio y Salvador Mata, Francisco, *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 41-69). Madrid: UNED.

<sup>157</sup> Mosston, Muska (1988). *La enseñanza de la Educación Física* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

podríamos decir que las teorías de enseñanza que rodean la práctica educativa de los docentes de baile flamenco son:

- a) *Teoría de enseñanza tradicional*. Corresponde a la versión tradicional de la enseñanza concebida como transmisión cultural en la que el conocimiento humano puede ser acumulado y transmitido de generación en generación. El conocimiento enseñado se imparte como una realidad única y el docente es el agente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que el estudiante es sujeto paciente y su única función es la de aprender los conocimientos que otros activamente le han elaborado y así conseguir la formación deseada. No se tienen presentes, por tanto, los conocimientos previos de los estudiantes y en consecuencia el tipo de aprendizaje será poco significativo, a riesgo de provocar la desmotivación del alumnado y proporcionar un aprendizaje superficial de la cultura<sup>158</sup>.
- b) *Teoría de enseñanza cognitivista*. Se basa en una visión de la actividad humana donde cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognitiva de las personas. Autores como Ausubel o Bruner han contribuido a este planteamiento donde se pone el foco en la personalidad pensante e interviniente del docente como un ser adaptativo y flexible en la toma de decisiones del aula, entendiendo el contexto como un entorno en constante transformación<sup>159</sup>.
- c) *Teoría de enseñanza artística*. Esta teoría utiliza la metáfora del arte desde dos acepciones: la primera, percibe la enseñanza como un tipo de dominio técnico conforme a unas reglas mediante el cual se expresa un modo singular de ver la realidad; y, la segunda, se centra en el valor creativo-genial que construye la realidad atendiendo al modo específico de cada actividad. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe como cambiante y emergente, donde el docente se expresa de

---

<sup>158</sup> Martínez Valcárcel, Nicolás; Martínez Molina, Elena y Zamora Giménez, Beatriz (2003). *Didáctica General Pedagogía*. Murcia: Diego Martín, p. 105.

<sup>159</sup> Medina Rivilla, A. (2009a)., op.cit., pp. 50-51.

un modo peculiar según las múltiples situaciones, profundizando en estilos indagadores y personales, originales e irrepetibles. Entre las características principales de esta teoría, concibe la enseñanza como un acto *irrepetible*, que posee una potencialidad *intuitiva*, es *perseverante* porque requiere de un esfuerzo tenso y continuado, y la práctica docente lo componen valores *estéticos* que trabajan la *sensibilidad*<sup>160</sup>.

Desde nuestro punto de vista, en base a la finalidad educativa, la enseñanza del baile flamenco puede orientarse desde cuatro enfoques:

- a) Orientado al desarrollo técnico-dancístico. El profesorado se propone que sus discentes lleguen a desarrollar un nivel de calidad en la ejecución motriz.
- b) Orientado a la profesión docente. El docente diseña estrategias de enseñanza con la finalidad de que sus estudiantes aprendan los conocimientos y habilidades que les permitan ser capaces de aplicar buenas prácticas en el aula.
- c) Orientado a la profesión artística. El profesorado plantea una metodología de enseñanza con idea de que el alumnado esté preparado para afrontar las distintas situaciones en el ámbito laboral escénico (escenario, músicos, compañeros, etc.).
- d) Orientado al desarrollo personal. El docente aplica una serie de estrategias de enseñanza para que los estudiantes se sientan motivados con la dinámica de la clase y alcancen un bienestar personal (durante y después de la sesión).

### 2.3.3. Metodología y métodos de enseñanza

El término *metodología* procede del vocablo griego *métodos* que significa método, “modo de decir o hacer algo con orden” y de *logía* que equivale a “tratado”, “estudio” o “ciencia”. Así, se puede definir como “el tratado, estudio o ciencia mediante la cual se intenta explicar y analizar el método o métodos

---

<sup>160</sup> *Ibidem*, pp. 52-54.

utilizados en una investigación”<sup>161</sup>. En las clases de danza se han utilizado habitualmente técnicas de enseñanza de reproducción de modelos o imitación, aunque en la actualidad existen textos en los que se recomienda el empleo de métodos de cariz no directivo para su aplicación educativa en la escuela<sup>162</sup>. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en el ámbito profesional resulta razonable el enfoque más tradicional<sup>163</sup>. Por ejemplo, en el campo de la Educación Física se establecen principalmente dos formas de entenderla y practicarla: a) orientada al rendimiento (racionalidad técnica) y orientada a la educación y la participación (racionalidad práctica). Esta última también se complementa con un tipo de racionalidad crítica<sup>164</sup>.

En otro orden, el *método* -referido al modo de decir o hacer con orden<sup>165</sup>- de enseñanza que usa una profesora o profesor en clase se podría definir como el modo particular de facilitar los contenidos, en base a las características psicológicas del alumnado, la estructura de la materia y los hábitos de ordenación, y organización del trabajo<sup>166</sup>. En definitiva, el método media entre el docente, el discente y lo que se quiere enseñar. Es el instrumento de búsqueda, guía y creación en el desarrollo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza<sup>167</sup>. Ahora bien, esta secuencia se debe justificar, es decir, explicar racionalmente por qué se sigue una secuencia y no otra, cumpliendo esta función la *metodología didáctica*<sup>168</sup>.

---

<sup>161</sup> Mendoza Pérez, Antonio y Gallardo Vázquez, Pedro (2010). *Didáctica de la actividad física y deportiva. Metodología, estilos de enseñanza, programación y evaluación*. Sevilla: Wanceulen, 12.

<sup>162</sup> Cuellar Moreno, María Jesús (s.f). *Estudio sobre la metodología utilizada en danza* [versión online]. *Portal Fitness* (web). Recuperado de: [http://www.portalfitness.com/articulos/educacion\\_fisica/danza.htm#](http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/danza.htm#)

<sup>163</sup> *Idem*.

<sup>164</sup> López Pastor, Victor Manuel; Monjas Aguado, Roberto y Pérez Brunicardi, Darío (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

<sup>165</sup> Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.

<sup>166</sup> Navarro Hinojosa, R., *op. cit.*, p. 52.

<sup>167</sup> Delgado Noguera, Miguel Ángel (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, p. 12.

<sup>168</sup> Salvador Mata, Francisco y Gallego Ortega, José Luis (2009). Metodología de la acción didáctica. En Medina Rivilla, Antonio y Salvador Mata, Francisco, *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 169-1196). Madrid: UNED, p. 172.



El método se concreta en una variedad de “modos”, “formas”, “procedimientos”, “estrategias”, “técnicas”, “actividades” y “tareas”. En función de estas variaciones, se establecen distintos tipos de métodos. Así, la actividad didáctica que se realiza entre docente y estudiante corresponderá a un “modo individual” (o también a un “método individualizado”). Si se enseñan y aprenden conceptos siguiendo el procedimiento de la inducción se está utilizando un “método inductivo”<sup>169</sup>. La determinación de un método es lo más importante.

En el campo de la actividad física y el deporte, el método *deductivo* se aplica cuando el docente dispone de una formación que debe comunicar a sus estudiantes en base a la maduración de los mismos. Y el método inductivo se refiere cuando el estudiante es el que, en función de su propia madurez, va descubriendo nuevas experiencias guiado por el docente. A partir del método, se desarrollan diferentes modelos, modalidades, estilos de enseñanza basados en principios didácticos. En este mismo contexto, también se usa algunas vías del proceso de pensamiento como son la *síntesis* y el *análisis*. Tradicionalmente se ha conocido en la Didáctica como método analítico y *método sintético* y *global*. El primero se refiere a la enseñanza de tareas complejas donde es necesario fragmentar el contenido, y el segundo se aplica en situaciones de enseñanza donde la tarea es sencilla, entonces se puede presentar de manera global<sup>170</sup>.

Por último, la *estrategia* se concibe como “una secuencia de actividades que el profesorado decide como pauta de intervención en el aula”<sup>171</sup>. Así, las *estrategias didácticas* se podrían definir como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido pueden considerarse análogas a las “técnicas”<sup>172</sup>.

---

<sup>169</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>170</sup> Delgado Noguera, M. A., *op. cit.*, pp. 22-23.

<sup>171</sup> Rodríguez Dieguez, Antonio (1994). Los componentes del currículo. En O. Sáenz Barrio (Dir.) *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 155-173). Valencia: Marfil. Cit. en Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J. L., *op. cit.*, p. 172.

<sup>172</sup> *Ibidem*, p. 179.

#### 2.3.4. Modelos de enseñanza

En cuanto a la denominación de *modelo o modalidad* de enseñanza, para Navarro Hinojosa *et al.*<sup>173</sup>, constituye la evolución de los métodos de enseñanza y se refieren al camino que han de seguir docentes y discentes para conseguir que éstos alcancen finalidades educativas. Se puede definir como un plan estructurado para orientar la enseñanza en las aulas y se basa en las teorías de la enseñanza y del aprendizaje<sup>174</sup>. Los modelos de enseñanza sirven como modelos teóricos que tienen una determinada concepción de la enseñanza y de la educación<sup>175</sup>.

En el baile flamenco se emplea fundamentalmente tres modelos:

- 1) *Modelo de enseñanza tradicional*, en el que el docente expone de manera progresiva sus conocimientos centrándose en el aprendizaje del alumnado<sup>176</sup>. Se aplica fundamentalmente un enfoque comprensivo donde el objetivo principal es conseguir que los estudiantes comprendan la técnica-dancística y la estructura métrico-musical a la hora de ejecutar los movimientos coreográficos.
- 2) *Modelo de enseñanza cognitivo-constructivista* basado en una visión crítica de la actividad educativa donde el profesorado se cuestiona los distintos aspectos que influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje<sup>177</sup>. Es importante la adquisición del *aprendizaje significativo*<sup>178</sup> que consiste en ayudar a comprender al alumnado el significado de la información presentada de forma tal que puedan combinar el nuevo material con el que ya conocen; así como se concibe el *error* como parte del proceso creativo para poder adquirir los conocimientos y habilidades dancísticas y musicales. En este

---

<sup>173</sup> Navarro Hinojosa, R., *op. cit.*, pp. 50-54.

<sup>174</sup> García Pascual, E., *op. cit.*

<sup>175</sup> Sicilia Camacho, Álvaro y Delgado Noguera, Miguel Ángel. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde, p. 26.

<sup>176</sup> Martínez Valcárcel, N., *op. cit.*

<sup>177</sup> *Idem.*

<sup>178</sup> Ausubel, David P., Novak, Joseph D. & Hanesian, Helen (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed., 6ª reimp.). México: Trillas.

sentido, el docente se convierte en un sujeto comprensivo y empático del grado de aprendizaje de sus estudiantes.

- 3) Modelo de enseñanza *colaborativo*, se atiende a “todas las dimensiones de la persona (física, motriz, expresiva, cognitiva, social) integrados en la realidad corporal”<sup>179</sup>. Se da la oportunidad al alumnado de participar de manera grupal y en algunos casos de forma independiente, pasando el rol del docente a un mero facilitador u orientador de la enseñanza. Se utiliza en una menor proporción, principalmente en el ámbito formal escolar dentro de la asignatura de Educación Física.

### 2.3.5. Estilos de enseñanza

En el campo de la investigación de la actividad física y el deporte se emplea el término de “estilo de enseñanza”<sup>180</sup> para identificar los patrones de comportamientos que los docentes siguen a la hora de presentar el contenido<sup>181</sup>. Los estilos de enseñanza beben de los modelos de enseñanza, basados en concepciones teóricas como la teoría de la individualización, teoría de la socialización, etc.; sin embargo, los estilos de enseñanza están relacionados con la práctica y se materializan desde múltiples formas<sup>182</sup>.

Siguiendo la clasificación de Fuentes<sup>183</sup>, existen cuatro grandes estilos de enseñanza en la danza:

- a) *Jerárquico o formal*<sup>184</sup>. Está incluido en el modelo *tradicional* de enseñanza, donde el profesorado es quien toma las decisiones relativas

---

<sup>179</sup> En el campo de la Educación Física la tendencia actual es el empleo de modelos de enseñanza más participativos (véase Ramos, Josefa; Cuéllar, María Jesús y Jimenez, Francisco. (2012, enero-febrero). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, año 3, nº 14, 142-149. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/267687809>, p. 143).

<sup>180</sup> Surgen en el marco conceptual del paradigma proceso-producto para identificar el docente o enseñanza eficaz (véase Contreras Jordán, Onofre R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde). Posteriormente, en 1966 Muska Mosston propone un espectro de estilos de enseñanza adaptados al campo de la actividad física y el deporte (véase Mosston, M., *op. cit.*).

<sup>181</sup> Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A., *op. cit.*, p. 26.

<sup>182</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>183</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, pp. 32-34.

a las clases. Este estilo se centra en la figura del docente enfocando la enseñanza del contenido (el qué hay que aprender y cómo) únicamente desde su punto de vista como instructor sin tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado. El profesorado expone la información y la explicación del ejercicio, propone ejemplos, y el estudiante no toma parte en ninguna decisión ni se le pide opinión sobre ninguna cuestión. No existe interés por la maestra o maestro de promover una relación entre alumnado-profesorado, más allá de dar instrucciones para que sean cumplidas. Por lo que se produce una relación jerárquica consistente en una posición superior del profesorado con respecto al estudiantado, y no se cuestiona ni se discute sus decisiones. Es un sistema rápido y eficiente, sin embargo, no ayuda a desarrollar otro tipo de habilidades más allá de las técnicas, ya que no fomenta el trabajo en equipo y la búsqueda creativa de soluciones. Puede ser un estilo de enseñanza positivo en el caso de realizar un ejercicio dirigido a conseguir una habilidad técnica, el profesorado da unas indicaciones y el alumnado las sigue. Ha sido el estilo más empleado en la enseñanza de la danza profesional, aunque en las clases de danza en las escuelas debe utilizarse con precaución<sup>185</sup>.

- b) *Consultivo*. Este estilo forma parte del modelo *cognitivo-constructivista* donde el profesorado consulta con el estudiantado aspectos determinados relacionados con la clase, pero el primero es quien toma la decisión final. La clase sigue centrada en torno a la figura del docente, aunque tiene en cuenta las sugerencias que recibe de sus estudiantes. El docente propone numerosos ejemplos, demostraciones, explicaciones y estímulos, y orienta al alumnado para que desarrolle y aplique de forma independiente las habilidades que le transmite. Los estudiantes no

---

<sup>184</sup> En el campo de la Educación Física es denominado Mando directo (véase Mosston, Muska & Ashworth, Sara (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea).

<sup>185</sup> Estudios recientes constatan que la tendencia predominante del profesorado de danza en las escuelas es la aplicación de modelos tradicionales basados en el estilo de enseñanza de instrucción directa “which is the most commonly used model in teaching techniques and motor skills” (Cuellar Moreno, María Jesús (2016b). Effects of the command and mixed styles on student learning in primary education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), Art. 186, pp. 1159-1168).

se limitan a seguir instrucciones, sino que partiendo de la base aprendida tienen que ser capaces de encontrar soluciones. En ese estilo, el diálogo entre alumnado-profesorado es más fluido, incluso se pide al estudiantado que pregunte cuando tenga dudas y que se haga responsable de su trabajo personal. Por lo tanto, el papel del alumnado es activo, aunque el profesorado sea quien tome las decisiones finales. Es un tipo de enseñanza muy efectiva porque, a la vez que se guía al estudiantado, se le proporciona el espacio para aplicar sus propuestas y respuestas creativas, permitiendo una enseñanza dinámica y creativa.

c) *Cooperativo*. Estilo relacionado con el modelo de enseñanza *colaborativo*, en el que el profesorado pierde su papel de guía porque las decisiones ahora las toma el estudiantado en equipo. De esta manera, la maestra o maestro es un miembro más del equipo, participando con ellos de igual a igual. Se establece un diálogo libre entre el profesorado y el alumnado, pero este último colectivo debe razonar y racionalizar sus decisiones. Además, el estudiantado tiene que escuchar y tolerar las decisiones del resto, y aceptar las que se toman en el grupo. El alumnado debe marcarse metas y avanzar trabajando conjuntamente, siendo el factor social muy importante. Así, se fomenta la cooperación, la independencia y la responsabilidad. Hay que tener cuidado con que la organización de la clase no se desestabilice, pero no es el/la maestro/a quien pone orden, sino que se establecen unas reglas desde un principio y el grupo debe trabajar para que se respeten. Este estilo se adapta muy bien a las clases de creación coreográfica.

d) *Delegatorio*. También incluido en el modelo de enseñanza *colaborativo*, el profesorado delega en el alumnado la toma de decisiones con todas sus consecuencias. El primero simplemente aplica esta decisión. Así, el estudiantado trabaja de manera independiente de la maestra o maestro, y lo hace en solitario o en grupo. Es responsable de su propio aprendizaje y se encarga de instruirse a sí mismo. Esto favorece el pensamiento crítico y desarrolla habilidades de resolución de conflictos. Además, se encarga de observar críticamente los resultados de sus

decisiones y comprobar si ha logrado sus objetivos o si debe cambiar de estrategia y cómo hacerlo. Este estilo no se puede aplicar en todas las situaciones que se presentan en el aula, sin embargo, es conveniente que el profesorado lo fomente porque desarrolla en el alumnado la motivación y la autoestima cuando se siente responsable de sí mismo, de sus actos y de su éxito.

- 

### 2.3.6. Técnicas de enseñanza

Para Estebaranz el acto didáctico posee una naturaleza esencialmente comunicativa<sup>186</sup>. Teniendo en cuenta esta premisa, la *técnica de enseñanza* está relacionada con todas aquellas intervenciones del docente que están asociadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos a los estudiantes<sup>187</sup>. El objetivo fundamental de la técnica de enseñanza es seleccionar la forma más correcta de transmitir lo que pretendemos que realicen los estudiantes<sup>188</sup>. En el baile flamenco, el profesorado suele emplear tres técnicas<sup>189</sup> en la manera de presentar el contenido, que se relaciona con su forma de ser y el desarrollo de sus habilidades específicas:

- *Técnica visual*. La enseñanza de la danza es visual, mostrando los pasos de forma directa por parte del profesorado. En el caso del alumnado, debe desarrollar una atención selectiva de los movimientos, pasos o partes del cuerpo que indique la profesora o profesor. El ejercicio o secuencia de movimientos debe explicarse primero de forma completa para más tarde descomponerlo en partes que deberán ser reconstruidas de nuevo formando un todo, de forma que se garantice la comprensión de la instrucción. Las explicaciones visuales van acompañadas de indicaciones orales más o menos extensas. Por otra parte, generalmente al alumnado se corrige de una manera

---

<sup>186</sup> Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 33.

<sup>187</sup> Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A., *op. cit.*, p. 22.

<sup>188</sup> Delgado Noguera, M. A., *op. cit.*, p. 18.

<sup>189</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, p. 30.

visual a través del espejo. Esta modalidad de enseñanza es la más utilizada, aunque también puede realizarse desde la instrucción mediante el formato de vídeo.

- *Técnica oral.* El profesorado da instrucciones verbales a la hora de enseñar los pasos y los movimientos. Para ello, requiere de un apoyo visual, sobre todo en aquellos aspectos más complejos. Puede surgir un diálogo entre las explicaciones del profesorado y las preguntas del alumnado, que a su vez necesitará de respuestas. Además, es preciso conocer una serie de términos técnicos corporales y el lenguaje específico de la danza, y saber adaptarlo al nivel de los alumnos.
- *Técnica kinestésico-táctil.* En este caso, las explicaciones se facilitan de una manera táctil. Sobre todo se utiliza para ayudar a memorizar una posición correcta o para captar la intención de un movimiento. Esta técnica se utiliza para dar una atención individualizada, ya que no habría tiempo para atender a toda una clase de esta forma, por lo que dicha corrección o indicación no llega a la totalidad del alumnado por igual. También, hay que tener en cuenta que no todas las alumnas y alumnos se sienten igual de cómodos al recibir este tipo de instrucción<sup>190</sup>.

### 2.3.7. Modelos de interacción docente-estudiante

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, relativos al movimiento corporal, se plantean alejados del conductismo y del neoconductismo tradicional y se acercan a planteamientos más cognitivistas. Desde esta perspectiva, centra su atención en el proceso global de desarrollo mediante el que las personas aprendan a mejorar su capacidad de movimiento<sup>191</sup>. La línea teórica que aborda esta cuestión se engloba bajo la denominación *Modelos del*

---

<sup>190</sup> Puede llegar incluso a la aversión si la corrección postural causa dolor o incomodidad.

<sup>191</sup> Sánchez Bañuelos, Fernando (2003). La comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física. En Fernando Sánchez Bañuelos (Coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 206-230). Madrid: Pearson, p. 214.

*procesamiento de la información*, donde el sujeto adquiere el necesario conocimiento (proceso de ejecución motriz) sobre la situación en la que va a actuar (análisis posterior de la demanda de ejecución)<sup>192</sup>. Adaptando el planteamiento de Fuentes, proponemos dos modelos de interacción docente-estudiante en el baile flamenco<sup>193</sup>:

1. *La instrucción directa*. La maestra o maestro ejecuta el paso que quiere enseñar y el alumnado aprende el movimiento mediante la observación directa y lo imita repitiéndolo las veces necesarias hasta conseguir el resultado deseado. En este caso, las explicaciones son mínimas y no existe una reflexión previa. Este tipo de enseñanza es útil cuando la parte técnica ya la conoce el alumnado y la ha asimilado, por lo que la realización del paso se hace simplemente por mimetización con la base técnica que ya domina sin tener que pensar demasiado. Sin embargo, este enfoque puede llevar al error de dejar de dar instrucciones y promover un *feedback*, lo cual es necesario en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Resolución de problemas guiado*. El profesorado explica el ejercicio y la manera de realizar los pasos. A continuación, deja que el alumnado aprenda a ejecutar los pasos aplicando los conceptos que ha enseñado. Este enfoque sirve para que a la hora de que se avance en la enseñanza de movimientos más complejos, los estudiantes posean de antemano la base mecánica.

---

<sup>192</sup> Sánchez Bañuelos, F., *op. cit.*, p. 215.

<sup>193</sup> Fuentes, S., *op. cit.*, p. 31.



# **CAPÍTULO 3**

## **Aspectos artísticos y culturales en el baile flamenco**

---



## CAPÍTULO 3. Aspectos artísticos y culturales en el baile flamenco

### 1. Aspectos artísticos. Educación estética y emocional

#### 1.1. El valor estético del baile flamenco

En la introducción de la obra *De lo espiritual en el arte*, Kandinsky señala que “toda obra es hija de su tiempo” y que, “de la misma forma, cada período de la cultura produce un arte propio que no puede repetirse”<sup>194</sup>. De esta manera, podemos advertir que las manifestaciones artísticas van configurando una forma concreta de producción influenciadas directa e indirectamente por diferentes órdenes según el momento histórico en que viven: social, político, económico, religioso o espiritual, educativo y cultural. Al igual que el desarrollo de la historia de la estética como disciplina filosófica, la estética del flamenco y, en consecuencia, la del baile flamenco, ha ido variando al hilo de los acontecimientos históricos diversificando la forma de bailar y, paralelamente, su enseñanza.

En el lenguaje común, el concepto de estética se asocia generalmente a la idea de belleza, pero desde una visión científica, requiere una lectura más profunda y compleja. Desde el punto de vista etimológico, la estética<sup>195</sup> (*aistesis*) significaba la facultad de percibir por los sentidos y quien lo ejercía se definía como aquella persona que posee la facultad de sentir, y también de comprender. Pero esta relación directa y causal entre la estética y la belleza ha sufrido importantes modificaciones conceptuales a lo largo del tiempo que han ampliado la intervención de la estética como disciplina que va más allá de lo propiamente bello. Así, autores y autoras de todos los tiempos han añadido sus propias interpretaciones que han contemplado el concepto de estética como el

---

<sup>194</sup> Kandinsky, Nina (1992). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor [Edición original: 1952, Neuilly (Seine)], p. 12.

<sup>195</sup> Del lat. mod. *aestheticus*, y este del gr. αισθητικός *aisthētikós* “que se percibe por los sentidos”; la forma f., del lat. mod. *aesthetica*, y este del gr. [ἐπιστήμη] αισθητική [*epistēmē*] *aisthētiké* “[conocimiento] que se adquiere por los sentidos” (Véase Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa).

estudio de lo sensible, del sentir humano: de qué manera y para qué la persona busca o encuentra en la experiencia sensorial un tipo de relación estética<sup>196</sup>.

### 1.1.1. Concepción actual de la estética en el ámbito educativo

En las últimas décadas, dentro del campo de la educación, formar en nuevos modos de enseñanza es todo un reto. El tradicional enfoque tecnológico que ha dominado el itinerario curricular escolar, hoy se pone en cuestión por su carácter racional, sistematizado y cerrado. Un tipo de enseñanza académica donde ha primado la eficacia, olvidando o excluyendo metodologías más subjetivas, que atiendan al modo de pensar y sentir de la persona. Así, actualmente, la pedagogía busca nuevas formas de hacer, aproximándose a estrategias de enseñanza más flexibles, abiertas, comunicativas, participativas, plurales e integradoras, donde el profesorado y el alumnado establezcan nuevas relaciones de comunicación, de comprensión, así como, afectivas.

Sin embargo, la escuela a lo largo de la historia ha operado como máquina productora de “sensatez” más que de “sensibilidades”, dejando a un lado la dimensión estética de la educación<sup>197</sup>. En el currículum escolar, la estética ha sido reducida a la enseñanza de algunas materias artísticas (dibujo, música), marginándola a una inflexible estructura horaria y despojándola de su posibilidad de experiencia estética, entendida ésta como el desarrollo de una sensibilidad<sup>198</sup>.

Desde el punto de vista epistemológico, Anita Gramigna sostiene que están surgiendo nuevas formas de pensar el concepto de estética, que están abriendo una perspectiva más compleja a la hora de entender la educación estética<sup>199</sup>. Y en otro sentido, en cuanto fenómeno vital, como experiencia de

---

<sup>196</sup> Delgado Granados, Patricia (2012). Storia dell'idea di Estetica nell'educazione. En Gramigna, Anita y Pancera, Carlo. (Eds.), *Poietica dell'educazione*. Ferrara: Este.

<sup>197</sup> Sáenz Obregón, Javier (2007). La escuela como dispositivo estético. En Frigerio, Gabriela y Diker, Gabriela (Comp.), *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante, p. 74.

<sup>198</sup> Rancière, Jaques (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del estante, p. 9.

<sup>199</sup> Para la autora, muestra de ello lo encontramos en Gregory Bateson, quien concibe la estética, no sólo como aquella rama de la filosofía que trata de construir una teoría de la sensibilidad, y por lo tanto de la belleza; sino como el estudio de los procesos a través de los

las sensaciones de la vida, Gabriela Goldstein nos recuerda que las primeras impresiones de la vida psíquica, las que van a intervenir en el proceso de humanización, no son sino impresiones estéticas que constituyen unas marcas del recuerdo, las cuales tienen que ver con una estética de lo “familiar” (olores, perfumes, texturas, colores, etc.), cargadas de una significación particular. Estas impresiones sensoriales van dejando “huellas mnémicas” que el sujeto va reinterpretando a la manera del palimpsesto<sup>200</sup>.

Por fortuna para la educación, en general, y para la educación artística, en particular, son cada vez más las autoras y autores que se acercan a la estética como área de conocimiento, como posible forma de aproximarse a la realidad y como formación de la sensibilidad. Porque, como afirma Gramigna: “Aisthesis è la sensazione che i sensi ci regalano, ma è anche la conoscenza che ricaviamo da tale sensazione”. Es decir, cuando los humanos percibimos un objeto (material) o un fenómeno (inmaterial), ponemos en marcha distintas formas de relación (ya sean de tipo emocional, cognitiva, espiritual, cromática, musical, visual, táctil, olfativa, etc.) que en su conjunto forman un entramado de conexiones, pero que reconocemos como una unidad dinámica y procesual, y le atribuimos un significado concreto. Así, podríamos definir la estética como aquella capacidad cognitiva y como una sensibilidad que nos permite reconocer el alto valor relacional que un fenómeno posee. Por tanto, el pensamiento más inteligente sería aquel que establece el mayor número de conexiones cognitivas sobre el objeto o fenómeno<sup>201</sup>.

De este modo, en la educación estética, se trata de fomentar una sensibilidad de tipo relacional que reconozca las conexiones, los vínculos, las

---

cuales la belleza es reconocida y creada (Bateson, Gregory (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen [Título original: *Steps to an ecology of mind*. (1972). New York: Crowell Company Inc]. Cit. en Gramigna, Anita (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli, p. 147).

<sup>200</sup> Goldstein, Gabriela (2005). *La experiencia estética*. Buenos Aires: Del estante, p. 57.

<sup>201</sup> Gramigna, Anita (2008). Una bellezza meravigliosa per sua natura. En Gramigna, Anita; Rigetti, Marco y Rosa, Carlo. *Estetica della formazione. La bellezza nella conoscenza* (pp. 131-164). Milano: Unicopli, pp. 142-143.

semejanzas o las diferencias que existen entre ellas<sup>202</sup>. De una forma más intensa, Montero se refiere a la educación de la estética como un proceso dirigido conscientemente mediante el cual se contextualizan los elementos estructurales de la conciencia estética, de la relación estética del hombre, la trama de concreciones que salen de esta relación y su estilo y modo de realización. La conciencia estética actúa sobre los eslabones preconscientes, los sentimientos, los gustos, los valores e ideales que integran en la relación estética del individuo con el mundo que lo rodea.

El acto de la educación estética versará sobre el qué educar al tener que trabajarse, tanto el proceso de subjetivación del objeto y de objetivación del sujeto. El cómo educar en la estética se propone a través del conocimiento y conciencia del aparato conceptual y categorial de la estética, expresado como un sistema de conocimientos y estableciendo una relación estética como actividad que busca el prototipo del objetivo ideal deseado<sup>203</sup>. Aunque, como Gramigna advierte: “Il problema della bellezza e della sensibilità che essa richiede ci conduce ad un grande nodo educativo, forse, ad oggi, ancora poco esplorato”<sup>204</sup>. Una dimensión que parte de la idea de entender la educación como una propuesta estética y ética, que requiere de conocimientos y de espacios de acción en los que intervengan lo sensible y lo inteligible, volviendo pensables los modos perceptivos en los que se inscribe la educación, entendida ésta como estética no independiente de una ética<sup>205</sup>. En definitiva, hablamos de espacios de reflexión y de actuación que necesitan de la educación para ampliar y reforzar una formación integral y holística, serias candidatas en la actual etapa de la globalización donde el reconocimiento de la pluralidad cultural está más consensuado que nunca en el concepto de interculturalidad<sup>206</sup>.

---

<sup>202</sup> Gramigna, Anita (2009). Sobre las alas del carro: Eros y conocimiento. En Esteban Ortega, Joaquín (ed.), *Hermenéutica y educación*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes, CEINCE, y Plaza y Valdés, p. 107.

<sup>203</sup> Montero Cepero, Gabriela (1987). *La educación estética del hombre nuevo*. Madrid: Editorial de Ciencias Sociales.

<sup>204</sup> Gramigna, A. (2008)., *op. cit.*, p. 143.

<sup>205</sup> Sáenz Obregón, J., *op. cit.*, pp. 83-84.

<sup>206</sup> De las Heras Monastero, Bárbara. (2013). Aproximación reflexiva a la estética y la formación del baile flamenco. En Esteban Ortega (Ed.), *Marcas del cuerpo en educación*.

### 1.1.2. Estética del flamenco

En el caso del arte flamenco, ha sido analizado desde muy diferentes perspectivas: histórica, sociológica, antropológica, musical, filológica, etc., permitiendo un mejor conocimiento de sus orígenes y desarrollo a lo largo del tiempo, de sus protagonistas e intérpretes, de su vinculación con la geografía andaluza y española, así como, de las tradiciones artísticas de las que ha bebido y aquellas que ha generado. Sin embargo, son pocos los estudios que han dirigido su atención a una reflexión más profunda del fenómeno flamenco, concretamente desde una interpretación estético-filosófica, limitándose, en su mayoría, a elaborar definiciones y clasificaciones de los distintos elementos y formas estéticas que lo conforman<sup>207</sup>.

Martínez Hernández, en el XXIV Congreso Internacional de Arte Flamenco celebrado en 1996, ya mencionaba que “el principal problema que se nos plantea es que la estética del flamenco no existe, está por hacer”<sup>208</sup>, siendo consciente del escaso trabajo elaborado sobre la temática. En este sentido, en una obra posterior, *Poética del cante jondo*, el autor se refiere a la necesidad de incrementar la producción investigadora del flamenco elaborada hasta el momento, ya de por sí marcada por su carácter multidisciplinar, que abra nuevas posibilidades de indagación del flamenco que:

(...) teniendo en cuenta todo lo anterior que ya sabemos, analice también su condición de arte entre otras artes, colocándolo, sin complejos, al lado de las demás creaciones artísticas que se han dado en la historia de Occidente y poniendo de relieve su singularidad dentro de la gran tradición del arte occidental.<sup>209</sup>

En este sentido, el autor habla sobre la conveniencia de proceder en la elaboración de un método correcto y adecuado, consistente, en primer lugar, en el establecimiento de las posibles formas estéticas del flamenco, y a partir de

---

*Imaginarios simbólicos y materiales* (pp. 149-164). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, p. 160.

<sup>207</sup> *Ibidem*, p. 150.

<sup>208</sup> Martínez Hernández, José (1997). La cultura de la sangre. En *Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía, p. 111.

<sup>209</sup> Martínez Hernández, José (2004). *Poética del cante jondo*. Murcia: Nausícaä, p. 30.

ahí, la recopilación de las *categorías estéticas* que el campo de la filosofía ha generado. A esto, añadiríamos la consecuente interpretación a través de un proceso de integración reflexivo que posibilitaría la conjugación de los elementos específicamente flamencos con las categorías filosóficas tradicionales, aumentando y enriqueciendo el panorama de la estética.

Dentro del campo de la investigación del flamenco, algunos autores han propuesto categorías estéticas como *jondismo*, *tragicidad*, *orientalismo* o *gitanismo* que se presentan en el ya mencionado XXIV Congreso Internacional de Arte Flamenco celebrado en 1996. De un lado, Gerard Leblon plantea el concepto de “encuentro de contrarios” para explicar la idea de que el flamenco se va desarrollando a través de procesos antagónicos, lo que desemboca en dos categorías estéticas fundamentales, una “estética plural”, recogiendo la concepción lorquiana del orientalismo y occidentalismo, y una “estética del dolor”.

De otro lado, Martínez Hernández considera que es posible realizar una reflexión poética y estética del arte flamenco, el cante, el baile y el toque, porque lleva implícito la sabiduría profunda de la existencia humana, y a este saber no se llega sólo con definiciones precisas, sino que necesita de metáforas para expresar los sentimientos y emociones del ser humano, a través de un lenguaje que permite pensar y hablar a la vez desde la razón y la intuición<sup>210</sup>. Como él mismo afirma:

El cante jondo es, en su práctica, un arte que tiene poco de intelectual, pues no ha nacido de la contemplación y la reflexión, sino de la necesidad vital y la intuición (...). Sin embargo, aún siendo poco o nada intelectual, el cante jondo produce una gran desazón a la inteligencia, porque es, como todo gran arte, un interrogante para la razón (...), porque es una música con alma en la que están depositadas, en clave simbólica y pasional, una experiencia de la vida, una memoria colectiva, la sabiduría acumulada de todo un pueblo.<sup>211</sup>

También relaciona el flamenco con lo que él denomina la “cultura del corazón” porque atiende a un impulso naturalista, comunitario, pasional, trágico, ceremonial, expresivo, agónico, imprevisible, donde predomina lo

---

<sup>210</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>211</sup> *Ibidem*, pp. 34-35.



dionisiaco sobre todo lo demás<sup>212</sup>. Por último, según Cristina Cruces, el flamenco “como producto estrictamente popular, nació de una estética plural y así continúa: pluralidad de territorios, de repertorios, de modos interpretativos, de manifestaciones rituales”<sup>213</sup>. De este modo, la popularización del flamenco a través de su incorporación progresiva a los escenarios, supuso el paso de una estética plural popular a una norma codificada. Este proceso de codificación se definió en la época del auge de los cafés cantantes, entre 1850 y 1920, así como el nacimiento del término “flamenco” en la década de 1860 como imagen de marca que permitía distinguir una nueva estética.

### 1.1.3. Estética del baile flamenco

En el ámbito de la danza, encontramos trabajos relacionados con esta disciplina artística y la estética, en su mayoría de universidades americanas<sup>214</sup> que realizan reflexiones sobre categorías estéticas como: *de lo bello* y *de lo sublime*, y elevan la danza a niveles de pensamiento filosófico y existencial, subrayando el aspecto cualitativo y subjetivo de la misma, así como, elaborando conceptos teóricos que ayudan a abrir y extender la hermenéutica de la danza hacia un enfoque más abstracto y metafórico.

Centrándonos en el campo de la estética del baile flamenco, las autoras y autores que se han adentrado en esta difícil tarea son escasos, y quienes lo han hecho, han elaborado una clasificación descriptiva de las formas y elementos estéticos que el baile flamenco ha ido desarrollando a lo largo del tiempo hasta la actualidad. Para Juan Manuel Rodríguez “El Mistela”, “no se puede hablar de la estética en singular, sino de las estéticas”, llegando a afirmar que “hay una estética plural en el baile flamenco”<sup>215</sup>. Distingue entre el baile pasado de técnica y el baile racial, intuitivo y personal; entre el baile de mujer y el baile de hombre; entre el baile que surge de una fiesta intimista o un

---

<sup>212</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>213</sup> Cruces Roldán, Cristina (2002). *Más allá de la Música. Antropología y Flamenco I*. Sevilla: Signatura Ediciones, p. 95.

<sup>214</sup> Levin, 1983; Herrero, 1998; Alises Castillo, 2005; Schnaidler, 2006.

<sup>215</sup> Rodríguez “El Mistela”, Juan Manuel (1997). La estética plural del baile flamenco. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía, pp. 131-133.

baile en un escenario; entre el baile pasado y el baile actual; o entre el baile surgido o ejecutado en diferentes zonas geográficas.

Martínez de la Peña elabora básicamente una descripción de las formas y estilos del baile flamenco, en cada una de sus partes fundamentales, así como alude a sus características principales: carácter creativo y andaluz, el elemento “introvertido”, el braceo y el zapateado, coordinación de elementos opuestos, o el baile de mujer y hombre. Señala que el flamenco es un baile vivo que ha pasado por etapas profesionales muy distintas en las que siempre se introduce alguna novedad<sup>216</sup> y advierte que “siempre debe llevar la impronta andaluza, producto de su entorno y su cultura que en definitiva, es la base primordial sobre la que se desarrolla su estética”<sup>217</sup>. Explica, que la *introversión del baile* se caracteriza por dirigir los movimientos de fuera a dentro y cierta pesadez en el cuerpo orientando la fuerza hacia el suelo. “De esta acción íntima del flamenco, que se condensa en movimientos cerrados (...), se desprenden dos caracteres básicos: ser individual y realizarse en un mínimo espacio”<sup>218</sup>.

Para ella, la danza flamenca contiene dos elementos fundamentales que definen de forma importante la estética del baile flamenco, *el movimiento de los brazos* y *el zapateado*. En cuanto a los brazos, afirma que “su forma es única en el mundo”<sup>219</sup>, netamente andaluza, de donde el flamenco recoge la misma que utilizó el folklore y los bailes de palillos. La función de los brazos en el flamenco es adornar la danza y que, aunque se expanden, por su naturaleza introvertida, enseguida se repliegan sobre el cuerpo. El ornamento de las manos se hace realizando giros de muñeca de forma constante<sup>220</sup>. En cuanto al zapateado, entiende que es lo más característico del baile flamenco, la parte más virtuosa y racional que requiere de la elaboración lógica, coordinada y sistemática de una serie de encadenación de secuencias rítmicas. Por tanto,

---

<sup>216</sup> Martínez de la Peña, Teresa (1997). Estética del baile flamenco. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía, p. 123.

<sup>217</sup> *Ibidem*, p.124.

<sup>218</sup> *Idem*.

<sup>219</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 126.

considera que el braceo y el zapateado son dos tipos de pasos que representan una dualidad estilística que siempre rodea al flamenco<sup>221</sup>.

En cuanto a la ejecución del baile, otra característica propia es la tensión constante de sus músculos dándoles firmeza e intensidad expresiva, aunque esto no supone rigidez y los brazos se mantienen en todo momento redondeados. En este sentido, explica que la ondulación en la figura del hombre en la época de los cafés cantante era un rasgo muy común en aquella época como atestiguan las fotografías, donde los brazos se mantienen curvados y “las piernas forman una serpentina, recompuesta y graciosa”<sup>222</sup>. Sin embargo, el baile de hombre, pronto experimenta cambios tornándose a una figura opuestamente estilizada del cuerpo, se abandona los brazos para ser propiamente femeninos, se suprimen adornos, se realiza un baile más austero, sobrio, creando su propia estética que se mantiene hasta la actualidad. Sin embargo, el vaivén de caderas se reservaría como movimiento exclusivamente femenino como expresión de gracia que varía enormemente cuando es ejecutado por una mujer andaluza o gitana. La primera le da más adorno y coqueteo y la segunda tiene más temperamento y acentúa el vaivén con mayor libertad expresiva<sup>223</sup>.

#### *1.1.4. Estética en la formación del baile flamenco*

Volviendo a Leblon, considera que el nacimiento del baile flamenco moderno es muy complejo, porque se desarrolla una confluencia de tradiciones y escuelas muy diversas, entre las cuales se distinguen la riqueza y la vitalidad del folcklore andaluz, los estilos semicultos de las academias y, particularmente, el influjo de la escuela bolera, la danza clásica, la coreografía contemporánea, las diversas corrientes populares tanto autóctonas como afroamericanas, sin olvidar, desde luego, los elementos orientales traídos de la

---

<sup>221</sup> *Ibidem*, p. 128

<sup>222</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>223</sup> *Idem*.

India e Irán por los gitanos, complemento de otras tradiciones orientales presentes en Andalucía<sup>224</sup>.

#### Nuevo concepto de la estética corporal en el baile flamenco

En la actualidad, la antigua dicotomía que separaba el rol de las mujeres y de los hombres, está rompiéndose a favor de una superación de los límites de lo que estrictamente se concibe como femenino o masculino. Por ejemplo, hay bailaoras que utilizan indumentaria o atrezos de mujeres o bailaores que emplean elementos masculinos en su baile. Aunque ya en el pasado existen documentos que acreditan notables excepciones de este modelo dicotómico, en nuestros días, la experimentación es la base conceptual de muchas producciones artísticas en el baile flamenco. Sin embargo, estos cambios conceptuales traen consigo a su vez nuevas formas de concebir los roles en un proceso en el que el cuerpo se convierte en el principal factor expositivo. La creación de un estilo propio se convierte en un referente de presentación escénica donde se tiene un mayor cuidado del cuerpo, el vestuario cobra especial importancia y la exposición corporal se establece a partir de cánones homogéneos<sup>225</sup>.

Para muchas artistas del pasado, el baile no imponía limitaciones corporales, quedando la versatilidad del cuerpo enmarcada en los cuidados de las propias mujeres, sin que fuesen necesarios conocimientos o prácticas especializadas. Cuerpos como Enrique *el Cojo* o Carmen Amaya ponen de manifiesto la versatilidad de un modelo que era susceptible de transgresión gracias al arte. El modelo de representación se basaba más en la categorización de un baile femenino o masculino que en parámetros de estética corporales. En cambio, en nuestros días, el cuerpo de los flamencos se ajusta a los cánones de belleza actuales. Podemos decir que, asistimos a una transformación de valores que se caracteriza por un mayor culto al cuerpo, el desarrollo de un concepto estético de belleza como un valor añadido del

---

<sup>224</sup> Leblon, B., *op. cit.*, pp. 83-84.

<sup>225</sup> Cruces Roldán, Cristina, Sabuco i Cantó, Assumpta y López Martínez, Eusebia. (2005). Tener arte. Estrategias de desarrollo profesional de las mujeres flamencas. En Pablo Palenzuela Chamorro y Juan Carlos Gimeno Martín (Coords.), *Culturas y desarrollo en el marco de la globalización capitalista* (pp. 303-338). Sevilla: Fundación el Monte, FAAEE y Asana, pp. 303-308.

espectáculo y un mayor perfeccionamiento técnico del baile, que está dando lugar a un nuevo concepto de estética en la creación de producciones de baile flamenco<sup>226</sup>.

### Culto al cuerpo y formación en el baile flamenco

Ahora bien, pese a la mayor libertad de los códigos corporales, se produce una paradoja importante: hay una creciente preocupación por el cuerpo. La mayor dependencia de los cuerpos estándar, se manifiesta especialmente entre las mujeres en la adecuación a los cánones estéticos dominantes. En nuestros días, la mayor dedicación a las disciplinas corporales y a la instrucción teórica predomina entre las bailaoras, exigiéndose una mayor preparación física e intelectual que obligan a las bailaoras a someterse a un sacrificio y entrega desde edades muy tempranas. De ahí la amplitud de estudios entre las bailaoras y la dilatación del tiempo necesario para el aprendizaje en danza clásica, española, contemporánea, moderna y bailes étnicos. Entre las mujeres, el valor concedido al capital intelectual se manifiesta también en la realización de estudios reglados sobre flamenco u otras disciplinas<sup>227</sup>.

Este aumento de la predisposición al estudio de las bailaoras más jóvenes, hace patente la evolución del acceso femenino a las escuelas durante el siglo XX, que ha ayudado a que comenzaran a erosionarse ciertas conductas patriarcales, provocando una mayor conciencia en las mujeres de valorar su propio potencial y talento, lo que ha derivado en un incremento del interés de las bailaoras en formarse más allá de la danza flamenca. Aunque también ocurre, como indica Flecha García, que tanto dentro como fuera del sistema educativo se han continuado reproduciendo actitudes y prácticas cargadas de sexismo, como la constatación de la mujer de que a pesar de obtener un mayor éxito académico no conlleva efectos laborales igualitarios<sup>228</sup>. Sin embargo, se

---

<sup>226</sup> *Idem.*

<sup>227</sup> *Idem.*

<sup>228</sup> Flecha García, Consuelo (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *AREAS, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, p. 58.

da la paradoja en el ámbito del baile flamenco que por tratarse de un gremio formado mayoritariamente por mujeres contrarresta los valores patriarcales dominantes en el ámbito del flamenco, teniendo la bailaora un estatus importante.

En el caso de las bailaoras más veteranas, el academicismo se convierte en una nueva forma laboral y de transmisión de conocimientos. Anteriormente, estas bailaoras suplían su ausencia de técnica con el desarrollo de la creatividad llegando a contar con gran protagonismo en los bailes más festeros<sup>229</sup>. Este rito privado de ambiente doméstico se convierte en vehículo de comunicación entre las mujeres<sup>230</sup>. Siempre actuaron en el ámbito de lo privado y lo público, a pesar de no contar con un cuerpo de constitución ligera y musculosa, sin llegar a ser una cualidad de exclusión como hoy se está avvicinando<sup>231</sup>.

El impacto de una formación cada vez más reglada, de la adecuación a un mercado de trabajo cada vez es más exigente y competitivo, está haciendo que muchas mujeres tengan una formación mucho más sólida musical, más institucional y también que ahí se estén copiando algunos modelos que proceden, no del mundo del flamenco, sino de otros mundos musicales. Son muchas y muchos los flamencos que perciben en estas nuevas experiencias formativas un aumento de la homogeneidad corporal. Y también, son muchas las mujeres que dilatan o retrasan la maternidad –incluso las relaciones emocionales- en pro de las exigencias artísticas. La edad y no sólo los cuerpos se valoran como un obstáculo en la trayectoria profesional<sup>232</sup>.

Entre los hombres, en cambio, hay mayores espacios para la experimentación no reglada, para la inspiración personal y para las transgresiones corporales. Otro elemento a tener en cuenta es la mayor comercialización de la sexualidad y de los mitos sobre la masculinidad en el flamenco. Una sexualización en el caso de las mujeres se reviste de neutralidad moral o de infantilización en los cuerpos, potenciadas por los límites

---

<sup>229</sup> Cabral Domínguez, Miguelina (2008). *La identidad de la mujer en el arte flamenco*. Sevilla: Signatura, p. 45.

<sup>230</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>231</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>232</sup> Cruces Roldán, C.; Sabuco i Cantó, A.; y López Martínez, E., *op. cit.*, p. 313.

en la edad donde el cuerpo se encuentra en su mejor momento y por la disminución del peso corporal. La obsesión por la indumentaria y por el gusto se aleja de los cánones del pasado y, lejos de contribuir a un mayor igualitarismo, evidencia un nuevo modelo de feminidad y masculinidad donde los sexos se diferencian<sup>233</sup>.

## 1.2. Educación emocional en el baile flamenco

### 1.2.1. La emoción en el baile flamenco

La emoción es una respuesta a un estímulo positivo o negativo. En el caso del baile flamenco, la música o el ritmo flamenco es el estímulo positivo que el sujeto percibe, cuya respuesta es la de bailar. Basándonos en el planteamiento de Bisquerra<sup>234</sup> (2008), podríamos decir que el proceso de las vivencias de las emociones expresadas a través del baile flamenco serían las siguientes (Véase Figura 2 ):

- a) La bailaora evalúa la música, que en este caso funciona de estímulo, y la respuesta emocional es positiva, ya que el evento –la música- supone un avance hacia el objetivo, en este caso de bienestar.
- b) La emoción de alegría experimentada por la escucha de la música predispone a la bailaora a ejecutar movimientos alegres y vivos (predisposición al baile –motivación-). En este caso, la música alegre ha motivado una forma de bailar alegre.
- c) La vivencia de la alegría viene acompañada de reacciones corporales involuntarias de carácter fisiológico (subida de la tensión arterial, aceleración de las pulsaciones, sudor) y voluntarias (expresión facial de alegría, sonrisa, pronunciación de un jaleo, seguir el compás de la música, escuchar el cante, coordinar los pasos coreográficos con la música).

---

<sup>233</sup> *Ibidem*, p. 315.

<sup>234</sup> Bisquerra Alzina, Rafael (2008). *Educación emocional y bienestar* [6ª ed.]. Bilbao: Wolters Kluwer.



Figura 2. Proceso vivencial de las emociones en el baile flamenco

Podríamos afirmar, que la persona que se dedica a bailar flamenco tiene como objetivo su propio bienestar físico, psíquico y emocional. En la estructura del baile flamenco es como un ritual donde se simbolizan muchos significados que tienen que ver con la experiencia de la vida. Estas experiencias vivenciales guardan relación con las emociones que el artista almacena en su memoria. Es decir, por medio de la técnica, ya sea la forma de ejecutar el paso, la estructura del baile o el conocimiento musical, la bailaora experimenta el control de sus emociones a través de la extroversión de sus sentimientos.

Si establecemos un paralelismo entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples<sup>235</sup> y el baile flamenco, obtenemos que una persona que se dedica al campo del baile flamenco utiliza como mínimo tres tipos de inteligencias: a) la *cinético-corporal*, donde se posee la facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales; b) la *musical*, en la que se identifica con facilidad los sonidos; c) y la *intrapersonal*, que se refiere al conocimiento de los aspectos internos de la persona: la propia vida emocional, la identificación y discriminación de los propios sentimientos para dirigir la conducta personal. Para bailar flamenco necesitamos como mínimo todas estas habilidades cognitivas.

<sup>235</sup> Gardner, Howard. (2014). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (2ª ed., 10º reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.



Así como, la expresión de las propias opiniones o emociones es un producto cultural que puede ser crucial para el desarrollo personal. La expresión de las emociones en el baile flamenco guarda relación con la forma de ser del andaluz, cuya filosofía de vida, forma de afrontar los problemas y de dar soluciones son particulares. Pero, aunque el baile flamenco se haya gestado en Andalucía y, en consecuencia, está formada de una serie de elementos culturales que identifican el carácter andaluz y gitano, cualquier persona, sea cual sea su procedencia geográfica, va a sentir y reaccionar desde unos parámetros emocionales universales. Por supuesto, los sujetos de cada territorio le darán su propia impronta e idiosincrasia, pero la reacción emocional que produce la base rítmica-musical y dancística flamenca es la misma para todo el mundo. Por ello, el baile flamenco ha sido nombrado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco en 2010, porque las emociones que transmite son universales en las personas que escuchan la música flamenca o bailan la danza flamenca.

### *1.2.2. Clasificación de las emociones en el baile flamenco*

Para poder analizar el tipo de trabajo educativo emocional del baile flamenco, se hace necesario identificar las emociones que entran en juego en la ejecución de un baile. Por ello, vamos a realizar una clasificación de las emociones, positivas y negativas, y vamos a establecer, dentro de cada familia de emociones, la selección de aquellas que mejor se ajustan en el baile flamenco.

## Emociones negativas en el baile flamenco

En cuanto a las negativas podríamos describir las siguientes<sup>236</sup>:

- a) *Ira*. Cuando la bailaora interpreta la parte más intensa del baile, como puede ser el macho de una seguiriya o la bulería al final de una soleá, expresa mediante la comunicación no verbal del baile la simbología de la ira hacia fuera, es decir, expresa de dentro-fuera este sentimiento para poder expulsar esta emoción negativa y transformarla en positiva.
- b) *Ansiedad*. En el caso del baile flamenco, no nos referimos a que durante el baile la bailaora sienta un estado de inseguridad extrema, sino que, existen partes de la estructura de un baile donde la bailaora puede manifestar y expresar sentimientos de angustia (aflicción, dolor y sufrimiento), preocupación, anhelo, consternación (cierta alteración del ánimo).
- c) *Tristeza*. Palos flamencos con un compás más lento y un carácter más sobrio, como la *soleá*, la *toná*, el *martinete*, la *petenera*, la *seguiriya*, entre otros, contienen en sus letras vivencias que atestiguan el tipo de emociones relacionadas con la tristeza.
- d) *Vergüenza*. No quiere decir que un palo flamenco en concreto invoque a una sensación de timidez o vergüenza, sino que es la propia bailaora quien puede en un momento dado experimentar esta clase emociones por motivos intrínsecos y subjetivos.
- e) *Aversión*: En este caso, la metáfora que encuentra la bailaora sería la simbolización del rechazo a “lo negativo, lo malo, lo perjudicial, lo destructivo”, en definitiva, todo aquello que de forma simbólica supone un obstáculo o perjuicio a la realización personal y bienestar de la artista.

---

<sup>236</sup> De las Heras Monastero, Bárbara (2015). Aproximación a la emoción estética a través del baile flamenco. En Clares López, José y Ángel Benavides, Wilmer Ismael (Eds.), *Expresión y comunicación emocional. Prevención de dificultades socio educativas* (pp. 266-277). Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 272-274.

## Emociones positivas en el baile flamenco

En cuanto a las emociones positivas, el baile flamenco manifiesta las siguientes<sup>237</sup>:

- a) *Alegría*. Este tipo de emociones se experimentan sobre todo con los bailes más festeros, como son, la *bulería*, los *tangos*, los *tanguillos* de Cádiz, las *alegrías* y *cantiñas*, etc. En este caso, la metáfora del baile simboliza la alegría y júbilo de la realización del objetivo propuesto, la consecución de un logro con éxito, e incluso agradeciendo a la vida la posibilidad de bailar en ese mismo instante, que tan difícil se presenta dedicarte a la profesión de bailaora.
- b) *Humor*. En los bailes festeros, sobre todo cuando se produce de forma espontánea un clima agradable y familiar, el sentido del humor se manifiesta de forma palpable, destacando risas, muecas entre los participantes en la reunión, gestos y miradas de complicidad, incluso un guiño de los movimientos del baile con las pautas rítmicas y musicales, ya sea a la cantaora o cantaor, o al guitarrista.
- c) *Amor*. Aquí, estas emociones son experimentadas de forma individual por la bailaora mientras baila como señal de autoestima y autoconfianza en su ejecución; pero también puede darse de forma grupal, ya sea entre las bailaoras o bailaores, entre los músicos o mediante una coordinación musical entre ambos.
- d) *Felicidad*. Estas emociones la bailaora puede vivenciarlo de manera general, es decir, en cualquier momento del baile, e incluso, mientras acompaña en el compás a los músicos u otro compañero de baile. Es una manifestación interna que tiene que ver más con la sensación de la autorrealización personal y profesional, y con la autoconfianza y autoestima. En la interpretación del baile la bailaora puede vivenciar una sensación de libertad.

---

<sup>237</sup> *Ibidem*, pp. 274-275.

### 1.2.3. La educación de las emociones en el baile flamenco

El la educación de las emociones en el baile flamenco no ha sido analizado hasta el momento, pero si hay algo que podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos, es que del proceso de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco se deriva de la gestión de las emociones, por parte del profesorado, y el control de las emociones mediante la técnica, por parte del alumnado. En el campo del baile flamenco existe un objetivo claro, es el logro del bienestar personal de la bailaora. Es decir, a cada persona que se le pregunte su razón por la que baila, casi siempre, le contestará que porque le hace sentirse bien. De tal manera, que la simple rutina de ir a clases de baile se convierte en un ritual que la persona siempre buscará, e intentará hacer todos los esfuerzos posibles por conseguir dinero o tiempo para realizar sus clases de baile. Digamos que las clases de baile suponen el medio desde el cual la bailaora se desarrolla en lo personal, en el plano físico, cognitivo, emocional y espiritual<sup>238</sup>.

Con todas las emociones señaladas anteriormente, en la ejecución de un baile, la persona experimenta un estado de bienestar emocional, ya sea por las emociones positivas que experimenta de alegría o júbilo, ya sea por la extroversión de las emociones negativas de dolor y sufrimiento. Porque, aunque podemos establecer una clasificación entre emociones positivas y negativas, el resultado a la hora de bailar ambas es positivo, pues el baile flamenco se convierte en un medio de canalizar estas emociones positivas y negativas, por eso el resultado anímico es siempre liberador y sanador del estrés, depresión, negatividad, etc.

En el baile flamenco, el rol del profesorado es de orientador y gestor de la técnica dancística y coreográfica, así como, explica los conocimientos musicales o histórico-culturales, en su caso. Algo que tiene que tener en cuenta la maestra o maestro es que cada palo flamenco genera una reacción emocional diferente, es decir, son piezas musicales que por su carácter rítmico-musical invoca una forma determinada. Por ello, no es lo mismo bailar unas alegrías o unos tangos, pues transmiten una música que invita a bailar de manera más alegre y vivaz, que una soleá o taranto, que invita a una forma de

---

<sup>238</sup> *Ibidem*, pp. 275-276.

bailar más seria y asentada. Por supuesto, aunque el palo flamenco trasmita un carácter determinado, cada estudiante lo vive de una manera diferente<sup>239</sup>.

## 2. Aspectos culturales. Procesos culturales e identitarios

### 2.1. La cultura andaluza y el flamenco

#### 2.1.1. Identidad cultural andaluza

Cuando nos referimos a la idea de la identidad andaluza relacionada con la enseñanza del baile flamenco, nos referimos a aquellos elementos vivenciales que son culturalmente compartidos, de manera que un individuo desarrolla un sentido de pertenencia a un grupo. Lacomba sostiene que la noción de identidad constituye una realidad sistémica, que debe entenderse como “lo común” de un conjunto de elementos, situaciones y actitudes que se comparten por los miembros de un colectivo, como resultado de los procesos histórico-territoriales. “En este sentido, la identidad implica primariamente la pertenencia a un territorio y a una cultura comunes, lo que define y otorga entidad específica al colectivo”<sup>240</sup>. Esta identidad colectiva presenta ciertos matices de género, de clase, de oficio, etc., pero siempre a partir de la común pertenencia al colectivo, cuya estructura identitaria comparte.

La identidad tiene, pues, carácter y fundamentación histórico-cultural; se construye en el decurso del tiempo y se explicita mediante la cultura. Implica siempre una comunidad de valores y de formas expresivas de un colectivo (una cultura), que han ido configurándose y evolucionando a lo largo del tiempo (*construcción histórica*). Por consiguiente, se puede considerar la identidad como una categoría analítica, con la que se busca entender y explicar la entidad constitutiva y el vivir histórico propio de un pueblo, así como la formación cultural resultante<sup>241</sup>. Se trata, en consecuencia, de un concepto interpretativo, sujeto desde antiguo a muy controvertidos debates. En cualquier caso y, como síntesis última, se puede afirmar que la identidad de un colectivo

---

<sup>239</sup> *Ibidem*, p. 276.

<sup>240</sup> Lacomba, J. A. (2008). Sobre la identidad de los pueblos. En Isidoro Moreno. (Coord.), *La identidad cultural de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, p. 19.

<sup>241</sup> *Ibidem*, p. 21.

(de un pueblo): a) de un lado, está estrechamente *ligada* a sus raíces históricas; b) de otro lado, se *manifiesta* en sus diferentes y singulares formas de ser en el tiempo; c) finalmente, *expresa* su entidad de pueblo<sup>242</sup>.

### 2.1.2. Características de la cultura andaluza

Para Alejo Fernández y otros<sup>243</sup>, los elementos que configuran la estructura básica de la identidad andaluza son los tres siguientes:

- *Antropocentrismo* o tendencia a la personalización en las relaciones sociales. En este caso, la finalidad de la socialización no es utilitarista o instrumental sino humanizadora o desinteresada, algo opuesto al materialismo mercantilista que hoy predomina en las sociedades “desarrolladas”. La acusada sociabilidad del andaluz se manifiesta de una manera no institucionalizada formalmente como las peñas, tabernas, casetas de feria, hermandades, etc. Analizada superficialmente, genera el tópico del chistoso, alegre o abierto. La sociabilidad se da de forma muy segmentada, es decir, propensa a la división en grupos y a la tensión entre contrarios, “nosotros/as” por un lado y “ellos/as” por el otro.
- *El rechazo simbólico de la inferioridad*. Este factor implica la emergencia de sentimientos e ideología igualitaristas, y se da tanto a nivel individual—afán por “no ser menos”—, como colectivo. Esta rebelión ante la inferioridad solo se produce en situaciones límite, en el resto de las ocasiones la reacción es simbólica, “pobres pero honrados”. Se valora la dignidad por encima de la riqueza material, algo que también choca con la ideología y la cultura dominante.
- *Relativismo con respecto a las ideologías*. Conlleva un talante permisivo, tolerante y antidogmático, siempre que no afecte a la dignidad, la autoestima o a las relaciones personalizadas. Esto explica el carácter abierto de la cultura andaluza para la aceptación de innovaciones y de

---

<sup>242</sup> *Ibidem*, pp. 21-22.

<sup>243</sup> Alejo Fernández, Francisco; Caballero Oliver, Juan Diego; González Rapela, José Luis; Moreno Hernández, Esteban; Moreno Navarro, José Luis (2003). *Cultura Andaluza*. Sevilla: MAD, p. 366.

elementos procedentes de otras culturas. Por ejemplo, en las fiestas con un fin religioso participas personas no creyentes, algo que sorprende fuera de Andalucía, pues, desde el exterior, es difícil entender que existen otros significados a parte del religioso.

### Personalidad del sevillano

A lo largo de la literatura escrita, encontramos algunos autores, unos eruditos, otros simplemente visitantes de la ciudad de Sevilla, que a lo largo de la historia mencionan o destacan rasgos de la personalidad del andaluz o el sevillano como colectivo. Luis Montoto<sup>244</sup> describe en su obra *Costumbres Populares Andaluzas*<sup>245</sup> las *reuniones* que se daban en las tabernas de los corrales de vecinos, haciendo mención a las inscripciones que se leían en algunas navajas que llevaban encima los parroquianos que frecuentaban estos lugares, que usaban en alguna discusión o trifulca. Montoto explica: “La más común y corriente es la chistosísima, que dice:”¡Viva mi dueño!””, la cual revela el tanto de fanfarronería característica del valiente pueblo andaluz”<sup>246</sup>.

También, Caballero Bonald manifiesta la potencialidad creativa de la sociedad andaluza: “Ya se sabe que el andaluz posee una notable capacidad para asimilar las más variadas influencias externas, transformándolas a la larga en auténticas manifestaciones de su propia y ancestral encrucijada de culturas”<sup>247</sup>.

Otro dato recogido por un visitante a la ciudad, fue el caso del misionero Jean Baptiste Labat<sup>248</sup>, religioso de la orden dominicana, que a su regreso de

---

<sup>244</sup> Luis Montoto Rautenstrauch (Sevilla, 1851-Sevilla, 1929). Escritor, paremiólogo y folclorista español.

<sup>245</sup> Montoto, Luis (1998). *Costumbres populares andaluzas*. Sevilla: Renacimiento [facsimil. Fecha original: 1884].

<sup>246</sup> Montoto, Luis (1882, noviembre). Corrales de vecinos (Continuación). *El Folk-Lore Andaluz*, 1(9), 346-350. Recuperado de <https://archive.org/stream/elfolkloreandal00andagoog#page/n222/mode/2up>.

<sup>247</sup> Caballero Bonald, José Manuel y Colita (2006). *Luces y sombras del flamenco*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara [edición original: 1986], p. 23.

<sup>248</sup> Nació en París en 1664, ingresado con 18 años en el noviciado de los Hermanos Predicadores de la calle de San Honorato. Después de haber enseñado teología y filosofía, el padre Labat decide hacerse misionero. Dos años después es nombrado procurador general de todas las misiones de los dominicos y en 1705 se le designó como representante de su Orden en el Capítulo general en Bolonia, por cuyo motivo regresó a Europa (José García Mercadal. (2007). Nota del traductor. En Jean Baptiste Labat. *Viaje por Andalucía (1705-1706)*. [Colección Los Viajeros]. Sevilla: Renacimiento, Centro de Estudios Andaluces).

las Indias a España, se instala en Cádiz para llegar a su siguiente destino, Bolonia. En el compás de espera, realiza un viaje a Sevilla y toma notas de lo que observa en el año 1706. Entre otras, destacamos las impresiones que saca en su visita a la Catedral sobre el carácter y personalidad de las relaciones protocolarias sevillanas:

Cerca de tres horas estuvimos en esta iglesia, donde seguramente no se puede uno aburrir, tantas cosas hay allí que merecen ser vistas y apreciadas. Es verdad que es preciso hacer una amplia provisión de paciencia para escuchar, sin enfadarse, las jactancias y los elogios excesivos que los que nos acompañan daban de todo lo que nos hacían ver. Y aún no basta eso; es preciso aprobar, admirar, creer o hacer como que se cree, sin lo cual todo está perdido. Pensé arruinarme en superlativos; jamás he mentido tanto por amabilidad como me vi obligado a hacerlo en esa ocasión.<sup>249</sup>

Denota el carácter exagerado en el relato de acontecimientos por parte de los habitantes de la ciudad. Nos parece interesante también cómo el religioso señala el carácter *orgulloso* de la sociedad sevillana para compensar la grave situación económica y demográfica por la que estaba pasando Sevilla en aquel momento: “Este golpe acabará de arruinar a Sevilla [se refiere a la peste sufrida en 1640], que se despuebla y se hace cada día más pobre, a pesar del orgullo de sus habitantes que son, sin discusión los más orgullosos españoles que existen en toda España”<sup>250</sup>.

### 2.1.3. Construcción de lo andaluz en el flamenco

El flamenco es, como toda expresión artística, una manifestación humana, nacida, desarrollada y transmitida dentro de un contexto socio-cultural. Que el flamenco es uno de los más fuertes exponentes de la cultura andaluza es algo que casi nadie niega. El flamenco pertenece, por lo menos en un sentido latente, a la dimensión simbólica de la sociedad andaluza. En palabras de López Castro, el flamenco, desde su nacimiento, que coincide con un momento histórico de transición de la sociedad tradicional hacia una sociedad moderna, recoge aspectos que lo relacionan con dos tipos de

---

<sup>249</sup> *Ibidem*, p. 197.

<sup>250</sup> *Ibidem*, p. 199.



sociedades y se configura como espejo de la cultura popular y como cultura moderna, hasta llegar a ser catalizador, también, de los estereotipos que aporta a la identidad andaluza<sup>251</sup>.

Si tenemos en cuenta los sectores populares y las circunstancias en las que nace el flamenco, llegaremos a vislumbrar cómo en estos 150 últimos años se ha ido configurando el ideal de *lo andaluz* relacionado con este género. A la vez, manifiesta López Castro, se han ido desarrollando, también, unas señas de identidad de *lo andaluz*, de tal forma que hoy, prácticamente todos los estudiosos coinciden en afirmar que el flamenco es un “marcador” en cuanto a manifestación de valores/significados de “lo andaluz”, con lo cual ha pasado a ser un arte en el que se expresa la identidad de lo andaluz, sin dejar de estar en continua transformación y desarrollo artístico<sup>252</sup>.

#### 2.1.4. Proceso cultural a través del baile flamenco

En base a la teoría que sostiene Steingress, el desarrollo del baile y del canto en Andalucía es fruto de un proceso cultural basado en la división de clases a partir de finales del siglo XV, cuando surgen las nuevas estructuras sociales del sistema feudal y posteriormente capitalista. Cuando en 1492 se produce la derrota del último dominio del antiguo Al-Ándalus con la conquista de Granada por el ejército castellano-aragonés, se consigue la supresión del régimen musulmán a nivel político y económico. Sin embargo, la intención de sustituir la cultura arábigo-andaluza por la cultura cristiano-castellana por los vencedores, no se consigue de igual forma por toda la sociedad, produciéndose una ruptura evidente: “mientras las clases dirigentes se identificaron con la cultura cristiana, el pueblo andaluz siguió asimilado a la anterior cultura oriental”<sup>253</sup>.

De esta manera, ocurre una división de la cultura musical andaluza, distinguiéndose entre “los bailes de escuela y cuenta” ejecutados en el

---

<sup>251</sup> López Castro, Miguel (2007). La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y propuestas didácticas (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, p. 2.

<sup>252</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>253</sup> Steingress, Gerhard (2005). *Sociología del cante flamenco*. Sevilla: Signatura flamenco, pp. 240-241.

ambiente cortesano y en los salones, y las “danzas de por la calle que llamaban de tararira” o “de botarga y cascabel”<sup>254</sup>. Es decir, “los bailes y cantos comenzaron a indicar un ambiente social”<sup>255</sup>. Por tanto, en el siglo XVIII se produjo la separación definitiva entre la música eclesiástica y la profana: estableciéndose la primera junto a la música culta (ya bien reglamentada entonces) como las manifestaciones artísticas convencionales de la época; y la profana, surgida de la espontaneidad de la música popular, se definió por las clases dominantes como algo primitivo, indecente y vulgar. Y concluye Steingress: “la música culta y la música popular tomaron caminos divergentes que sólo volvieron a encontrarse en el romanticismo”<sup>256</sup>.

Parece ser que la afición por lo popular ya se dio en el siglo XVI y XVII. La vida picaresca influyó en la vida pública e incluso en la conducta de las clases aristocráticas, reapareciendo en el siglo XVIII convertida en una moda compartida por toda la sociedad andaluza. El teatro del siglo XVIII estimuló y popularizó este gusto por lo popular. En palabras de Steingress a finales del siglo XVIII se vuelve al gusto por lo popular debido a razones nacionalistas y, en consecuencia, aparece una literatura, poesía y teatro popular “basados en una inconsciente mentira de lo verdaderamente popular”<sup>257</sup>.

## **2.2. La cultura gitana y el flamenco**

### *2.2.1. La etnia gitana en España*

La entrada de los gitanos en nuestra península en el siglo XV, la convivencia permanente con la sociedad española, su peculiar modo de vida y la influencia de la etnia gitana en la evolución del arte flamenco han convertido a esta raza en el punto de mira de gran parte de estudiosos españoles y extranjeros de todas las épocas que han tratado de averiguar sus orígenes históricos, étnicos y geográficos, sus características sociales y religiosas, entender sus costumbres, ocupaciones, tradiciones, valores, etc. El pueblo

---

<sup>254</sup>Términos utilizados por: Estébanez Calderón (1985). *Escenas andaluzas*. Madrid: Cátedra, pp. 83-85. Cit. en *ibidem*, p. 240.

<sup>255</sup>*Ibidem*, p. 241.

<sup>256</sup>*Idem*.

<sup>257</sup>*Ibidem*, p. 315.

gitano ha sido considerado desde su llegada a España como una etnia minoritaria, la cual ha sufrido persecuciones por ser considerada una raza “perjudicial” para la convivencia de la sociedad en la que se establecían. En España no hubo una excepción, siendo un grupo perseguido, acusado de traiciones y todo tipo de injusticias. Así, su reivindicación como grupo étnico en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida equiparables a cualquier ciudadano es continua.

En cuanto a la adaptación de los gitanos a la sociedad española, Gómez García entiende que la cultura gitana establece su propio sistema de valores desde parámetros muy diferentes a la sociedad accidental, sobre todo en relación al *tiempo* y al *espacio*. En cuanto al *tiempo*, considera que el pueblo gitano no ha llegado a asimilar el concepto dado en la revolución industrial (tiempo cuantificado que no se puede transgredir) “confundiendo nuestra percepción desde términos como holgazanes y perezosos”<sup>258</sup> y, sobre el *espacio*, piensa que quizás debido al nomadismo que se ha cumplido en gran parte de su historia, los gitanos conciben una manera de vivir libremente en un uso libre de la tierra sin conciencia de posesión definitiva. Por tales interpretaciones, Gómez sostiene que su organización social y la defensa de su identidad se ha construido desde el reforzamiento de los lazos de grupo, empezando por la familia a la que consideran el eje medular de su forma de vida. Y, en este sentido, la identidad de “ser gitano” viene dada por la relación de parentesco a un grupo familiar determinado (genealogía paterna). Y, aunque una de las obligaciones de este colectivo es acomodarse a las leyes y la justicia españolas, resuelven sus conflictos internos entre las familias implicadas, donde el “patriarca” (anciano de prestigio) de cada grupo actuará de juez en un asunto grave.

En la actualidad, también se está produciendo en el pueblo gitano una crisis de valores tradicionales donde los jóvenes tienen cierta dificultad a la hora de aceptar las leyes de su pueblo, por lo que Gómez García advierte que

---

<sup>258</sup> Gómez García, María Nieves (2009). La educación del pueblo gitano en España: parámetros históricos. En Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López. (Coods.), *El Largo camino hacia una educación inclusiva* (Vol. 2, pp. 89-100). Navarra: Universidad de Navarra, p. 92.

se hace “necesario profundizar en el conocimiento de su propio modelo educativo y de sus contenidos de enseñanza, para determinar qué es lo que hay que preservar de su cultura”<sup>259</sup>. Y, aunque tradicionalmente la educación del colectivo gitano se ha basado en la transmisión oral, el hecho de aumentar la población sedentaria ha cambiado tal circunstancia. Pues cada vez más se percibe una mayor normalidad en la petición de escuelas y títulos académicos por parte de los mismos gitanos, sin renunciar a transmitir los valores básicos de su cultura a través de la familia.

### 2.2.2. *Los gitanos en la sociedad andaluza*

Uno de los intentos por sistematizar el conocimiento de la cultura de los gitanos lo encontramos en la obra de F. M. Pabanó titulada *Historia y costumbres de los gitanos* del año 1915. A pesar de lo que se puede suponer, la convivencia entre gitanos y no gitanos, independientemente de los acontecimientos históricos que afectaban de manera diferente a ambos grupos de población, estuvo conectado por relaciones de interés mutuo. Es curioso cuando el autor explica el papel relevante de la mujer gitana en la sociedad civil:

La mujer del gitano era consultada por las damas principales como por las hijas del pueblo; por los señores de toga y blasón, (...) como por el humilde campesino y plebeyo. A todas leía la buenaventura; a todos hablaba palabras de esperanza (...). A ellas vendía la gitana filtros de amor y a ellos consejos para ser amados (...). La gitana era una especie de sacerdotisa, que ejercía su ministerio sin las pompas exteriores del culto religioso; pero sus prácticas no eran por eso menos expresivas (...): sus artes singulares alcanzaban quizás más prestigio que las ceremonias del misticismo. Y esto, sin embargo, a la sazón en que Europa se hallaba bajo la supremacía y régimen del sacerdocio.<sup>260</sup>

Según el mismo autor, en un principio (S. XV), los gitanos fueron un pueblo muy respetado, aunque observado como un grupo de costumbres y comportamientos muy diferentes a lo establecido, eran muy protegidos por la

---

<sup>259</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>260</sup> Pabanó, F. M. (2007). *Historia y costumbres de los gitanos* (facsimilar). Sevilla: Extramuros [Antigua edición: (1915). Barcelona: Montaner y Simón], p. 28.

nobleza. Sin embargo, las acusaciones e inculpaciones sobre crímenes, robos, hechizos, brujería, traiciones, espionajes, etc., no se hicieron esperar y se les otorgaba los delitos más dramáticos y horribles que pudieran plantearse sin comprobar su culpabilidad. Puede presuponerse sin riesgo a equivocarse que quienes culpaban a los gitanos de estos hechos era el clero religioso de la Edad Media, celosos de sus exitosos y reputados servicios místicos. Así, comenzó a reinar la desconfianza dando comienzo a las denuncias y que los jueces transformaban en causas criminales graves contra ellos.

Sin embargo, Pabanó matiza algo importante en esta cuestión. A diferencia de los musulmanes y los hebreos, los gitanos sufrieron otro tipo de persecuciones, prueba de ello es su permanencia en la península durante trescientos años. La razón fundamental es que, mientras a los musulmanes y judíos se les perseguía y expulsaba para apoderarse de su riqueza, a los gitanos se no les podía expropiar nada, por lo que las acusaciones no pasaban los tribunales de los cuadrilleros de la santa Hermandad. Debido a estas acusaciones desproporcionadas, se les comienza a prohibir el trabajo industrial que desarrollaban entonces: trabajo de objetos de hierro, forja de herraje, fabricación y arreglo de calderos, tráfico de caballerías, cría de animales, trabajo en minas, etc. A esto se añade en 1492 la publicación del decreto firmado por los Reyes Católicos en el que se autorizaba la expulsión de los judíos. En general, puede afirmarse que durante los siglos XVI y XVII los gitanos españoles mantuvieron una vida bastante errante y nómada. Pero poco a poco fueron sedentarizándose, fenómeno que observaremos poco después, a partir del siglo XVIII, más aún en la segunda mitad, y particularmente en Andalucía y más aún en su parte occidental.

Actualmente, Juan de Dios Ramírez Heredia, defensor de la educación y la formación primaria y universitaria del pueblo gitano, investido como doctor Honoris Causa por la Universidad de Cádiz el 20 de febrero de 2008, destacó en su discurso el valor de la cultura gitana y su papel fundamental en la configuración de la sociedad andaluza:

Andalucía no es la tierra de las tres culturas: Además de la cristiana, la judía y la árabe, también está presente la gitana, y lo digo ahora con la autoridad que me da el

birrete que llevo puesto. Quítenle a Andalucía esa cultura. Será otra cosa. No sé si mejor o peor, pero otra cosa, porque Andalucía no se concibe sin la presencia del pueblo gitano.<sup>261</sup>

Estas palabras dan que pensar y, seguramente, cualquier andaluz reconocerá el matiz de su razonamiento. Y desde el análisis de la configuración del baile flamenco se encuentran elementos que hacen concluir la existencia de una sintonía de las culturas andaluza y gitana: por el carácter abierto de ambas culturas, y la influencia oriental en Andalucía por la conquista árabe.

### 2.2.3. Construcción de lo gitano en el flamenco

La personalidad expresiva que se evidencia en la música popular andaluza, enriquecida con los aportes musicales árabes y hebreos, va a ser reinterpretada por los gitanos, luego de su entrada a la Península Ibérica en el S XV. No puede hablarse de cante flamenco antes de llegar los gitanos a Andalucía. Pero tampoco de un arte exclusivamente gitano debido a que en ningún otro lugar del mundo los gitanos cantan flamenco. Los gitanos asimilan y reelaboran esos elementos dispares con los que se encuentran a través de sus conductos expresivos y de su extraordinaria capacidad interpretativa<sup>262</sup>.

La expulsión de los judíos y la conquista del último reducto árabe en el sur de España, coincide aproximadamente con la llegada de las primeras tribus de gitanos. Se fueron conformando de este modo, comunidades clandestinas. Todo lo que se relacionaba con lo gitano, incluso sus seductoras versiones de cante y baile, fue asociado a la delincuencia y a los bajos fondos. Es por eso que el flamenco permanece oculto, o quizás en estado embrionario, sin trascender de esos reducidos ámbitos sociales bajoandaluces en los que se irá desarrollando. En realidad, el cante y el baile flamenco, tal como ha llegado hasta nosotros, apenas cuenta con dos siglos de vida<sup>263</sup>.

---

<sup>261</sup> Ramírez Heredia, Juan de Dios (abril-junio, 2008). Juan de Dios Ramírez Heredia, Doctor Honoris Causa. *Nueva Alboreá*, 6, p. 32.

<sup>262</sup> Berlanga, Miguel Ángel (1997). Tradición y renovación: Reflexiones en torno al antiguo y nuevo flamenco. *Revista Transcultural de Música* [digital]. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/berlanga.htm>

<sup>263</sup> *Idem*.

A fines del S XVIII, después de que Carlos III promulgase el cese de hostilidades a los gitanos, el flamenco entra en su primera etapa de difusión fuera del hogar caló (gitano). El pueblo andaluz se interesa por esos modos expresivos hasta entonces ignorados. El flamenco mantiene su íntima y dramática condición ritual dentro de los reductos privados de la gitanería y sufre ciertos reajustes, sobre todo en los estilos "festeros", para atraer el interés del público payo (no gitano). Es utilizado como un producto de transacción comercial que le permite al gitano sobrevivir<sup>264</sup>.

Para Leblon, los gitanos fueron durante cuatro siglos los depositarios de un repertorio que puede ser llamado hispánico en su esencia y que fue adquirido por *inculturación*. Todo indica que asimilaron muy pronto el folklore y la música popular, y que fue con las capas campesinas, especialmente andaluzas, con las que más en contacto estuvieron y con los que más convivieron. A esto se une el carácter conservador en costumbres del pueblo gitano en general. He aquí una de las conclusiones:

Está claro, pues, que un tipo de interpretación particular, propio de los gitanos, ha trastornado radicalmente el panorama musical de Andalucía. La dificultad esencial consiste en definir con precisión la naturaleza de las transformaciones operadas por los gitanos sobre un fondo musical cuya complejidad ya era muy grande.<sup>265</sup>

#### 2.2.4. *El pueblo gitano en la configuración del baile flamenco*

Si nos asomamos a la historia del baile flamenco, encontramos en sus orígenes tres estilos diferentes: los *bailles andaluces*, los *bailles de gitanos* y los *bailles de negros*. En cuanto al primero, existen documentos que testifican que en Andalucía siempre se ha bailado en celebraciones y festejos, o de manera espontánea en reuniones familiares, siendo habituales testigos de ello los corrales de vecinos. Esto delata un carácter festivo de la gente que incluso hoy día se percibe<sup>266</sup>.

---

<sup>264</sup> *Ibidem*.

<sup>265</sup> Leblon, Bernard (1991). El cante flamenco, entre las músicas gitanas y las tradiciones andaluzas. Madrid: Cintero, p. 103.

<sup>266</sup> Navarro, J. L. y Pablo, E., *op. cit.*, p. 9.

Desde que los gitanos entraran a la Península en el siglo XV, han destacado por su talento a la hora de ejecutar bailes y cantes, de lo cual, han sabido rentabilizar en todas las épocas permitiendo el sedentarismo de muchas familias. Sin embargo, su carácter nómada ha contribuido a la recopilación de los bailes y músicas populares de los distintos lugares por donde pasaban, a los cuales, le añadían su peculiar idiosincrasia<sup>267</sup>. Profesionalmente, se organizaban en compañías familiares donde cada uno desarrollaba un papel artístico y ofrecían una función en una plaza o calle de un pueblo al público que se agolpaba alrededor. Generalmente, quien dirigía la compañía era la *capitana*, una mujer mayor. Interpretaban *romances* y *seguidillas*<sup>268</sup>.

Así, como dice Pablo (2008), el baile flamenco “es una criatura que tiene brazos de andaluza, pies de gitana y caderas de negra. Porque de Andalucía aprendió a mover los brazos y a hacer filigranas con las manos. Y a tocar los palillos. De los calés a zapatear en un palmo de tierra. Y de los negros el zarandeo y la voluptuosidad”<sup>269</sup>. En nuestro caso, nos atreveríamos a añadir que estos bailes también bebieron del son y del *swing* latino que se exportó desde las Américas.

## 2.3. Flamenco y mestizaje entre las culturas gitana y andaluza

### 2.3.1. Tesis gitanista

Desde la década de los cincuenta, el flamenco ha sufrido un fenómeno denominado *mainerismo* que trata de dignificar y revalorizar el cante flamenco desde un enfoque clasista y ortodoxo, tachando toda aquella manifestación que trata de *afiamencar* otras tendencias musicales o que se sale de los cánones establecidos por los autodenominados “puristas”. Entre ellos, gran parte están formados por gitanos, lo cual, no deja de ser una contradicción si pensamos que los gitanos necesitaron de la asimilación de otras culturas para poder adaptar su impronta peculiar y específica.

---

<sup>267</sup> Navarro García, José Luis (2008). *Historia del baile flamenco* (Vol. I). Sevilla: Signatura, pp. 80-82.

<sup>268</sup> *Ibidem*, p. 82.

<sup>269</sup> Navarro, J. L. y Pablo, E., *op. cit.*, p. 7.



En este sentido, Steingress expone que el Flamenco se analiza como manifestación progresiva de un arte racial originario de los gitanos andaluces, que al manifestarse poco a poco “al mundo exterior” (primero a partir del fin de la persecución a los gitanos, en época de Carlos III, y sobre todo a partir de la época de los Cafés Cantantes, entrada ya la segunda mitad del siglo XIX) habría ido perdiendo, como consecuencia inevitable, su originaria “pureza”. Enfoque más bien simple y que no varía mucho del que emitiera Antonio Machado y Álvarez allá por 1880, que siendo el primer flamencólogo es también el primer nostálgico de un pretendido flamenco puro en peligro de desaparición. Pensamos, con Gerhard Steingress, que “El género Flamenco es un género demasiado ecléctico para caracterizarlo de un modo unidimensional”<sup>270</sup>.

### *2.3.2. Convivencia de culturas*

No es casual plantear el origen del flamenco desde una convivencia de culturas que se establecen de manera natural y espontánea a través de códigos artísticos, donde una “ética ciudadana” impregnaba de forma inconsciente el buen ambiente de los pueblos que vivieron en la región andaluza. Sin poseer el conocimiento a ciencia cierta de este concepto y, por supuesto, sin pretenderlo, estos pueblos intercambiaron pareceres y conocimientos artísticos y culturales que fue dando lugar varias fusiones que paulatinamente derivó en lo que hoy conocemos como Flamenco.

En concreto, Andalucía tiene un papel importante en la mezcla de lo gitano con lo andaluz y en el surgimiento del flamenquismo: No hay duda de que los gitanos sedentarios de Andalucía entraron en estrecho contacto con el pueblo y convivieron íntimamente con él. “Flamenco” se identificó, desde antiguo, con “pícaro”, y luego, con “gitano”. Y “flamenco” es uno de los nombres que viene caracterizando las manifestaciones artísticas populares de

---

<sup>270</sup> Steingress, Gerhard (1998). *Sobre flamenco y flamencología*. Sevilla: Signatura, p. 104.

Andalucía. La confusión entre los tres términos “andaluz”, “gitano” y “flamenco”, persiste, pese a los esfuerzos de algunos en delimitarlos y distinguirlos<sup>271</sup>.

El contacto entre gitanos y andaluces ha tenido una notable influencia, tanto en las costumbres, fiestas y diversiones, como también en el lenguaje. Existen numerosas citas literarias donde se refleja la influencia del lenguaje caló en el lenguaje popular español<sup>272</sup>. Esta convivencia de ambos pueblos se ha visto reflejado en los cantos y bailes que, en palabras de Ropero, se tiñeron de gitanismo: “Los cafés cantantes, los tablaos y, actualmente, los festivales flamencos son una confirmación de esta presencia de lo gitano en las fiestas y espectáculos [flamencos]”<sup>273</sup>.

En cuanto al préstamo del léxico caló por parte del habla andaluza, fruto de las mutuas relaciones entre la lengua gitana y las hablas andaluzas, en palabras de Ropero, el gran perdedor ha sido el caló. Pues, aunque los gitanos asentados en Andalucía han adoptado la fonética, morfosintaxis, y en gran medida, el léxico del andaluz, el caló se encuentra en un proceso en completa regresión, siendo muy pocos los gitanos que hablan caló: “En general, los gitanos andaluces hablan el español de Andalucía, introduciendo tan sólo algunos sufijos característicos de la morfología gitana y un número considerable de elementos léxicos del caló”<sup>274</sup>. De hecho, en relación directa con el objeto de estudio de nuestro trabajo, fruto de la mutua influencia entre gitanos y andaluces es el nacimiento del complejo fenómeno del flamenco. Aunque, hay que tener en cuenta que estas relaciones andaluz-caló y andaluz-flamenco no justifican que se les identifique o confunda. “Hoy por hoy la cultura andaluza y la gitana son muy diferentes”<sup>275</sup>.

Según Clavería, la adaptación de la vida de los gitanos a la vida española es la causa de que muchas voces gitanas pasaron al lenguaje popular, menos a la lengua común, y también al lenguaje de la delincuencia. Se

---

<sup>271</sup> Clavería, Carlos (1951). *Estudios sobre los gitanismos del español*. Madrid: CSIC, pp. 22-23.

<sup>272</sup> Véase Clavería, Carlos (1967). Argot. En Alvar M., Badía R., De Balbín y Lindsey (Dir.) *Enciclopedia Lingüística. Hispánica II*. Madrid, p. 360. Cit. en Ropero Núñez, Miguel (1995). El término “Flamenco”. En José Luis Navarro García y Miguel Ropero Núñez. (Dir.), *Historia del Flamenco, Tomo I*. Sevilla: Tartessos, p. 18.

<sup>273</sup> Ropero Núñez, M., *op. cit.*, p. 18.

<sup>274</sup> *Idem.*

<sup>275</sup> *Idem.*

señalan dos fenómenos lingüísticos en Andalucía: la aceptación de las palabras caló al dialecto andaluz por el gusto por lo gitano y la contaminación del lenguaje de “hampa” por los gitanismos. Estos fenómenos tienen el origen en el interés por las costumbres españolas, en el gusto por lo popular: por lo flamenco. El flamenquismo abarcó la afición de todas las clases en toda España a conocer y asimilar las costumbres andaluzas considerando el elemento gitano su parte importante. Los aficionados al flamenco llegaron a dominar la lengua de los gitanos, se traducían las coplas populares andaluzas a la lengua de los gitanos. De esta manera lo andaluz fue contaminado por lo gitano y muchas palabras caló entraron fácilmente al dialecto andaluz<sup>276</sup>.

## 2.4. Estereotipos, mitos y prejuicios

### 2.4.1. Términos andaluz, gitano y flamenco

*Andaluz, gitano y flamenco* son términos que a menudo se usan como sinónimos, cuando se basan en conceptos diferentes. Según Ropero Núñez, a pesar de existir estudios valiosos sobre el tema de la identidad cultural andaluza y su relación con la cultura gitana y flamenca, todavía nos encontramos con los mismos tópicos de siempre:

alusiones a su conformismo y estoicismo; a su carácter de tierra “vieja y sabia”, síntesis de culturas; comentarios sobre su riqueza expresiva, su barroquismo y su tendencia a la hipérbole y exageración; alusiones a la milenaria pereza e indolencia de los andaluces.... y, por supuesto, continuas referencias a la “Andalucía de pandereta”, llena de gracia y de ingenio, la Andalucía gitana y flamenca.<sup>277</sup>

Lo que demuestra que todavía es preciso profundizar sobre este tema mediante investigaciones serias y rigurosas para poder desmontar estos tópicos e imaginarios colectivos.

En este sentido, para Ropero, son dos las confusiones más frecuentes. Una de las que se produce con mayor frecuencia es la identificación de lo andaluz con lo flamenco y lo gitano, por ejemplo, en el campo de la lingüística, cada uno de las tres modalidades lingüísticas son subsistemas de lenguaje

---

<sup>276</sup> Clavería, C., *op. cit.*, pp. 19-25.

<sup>277</sup> Ropero Núñez, M., *op. cit.*, p. 15.

diferentes, aunque se acepta que entre ellos han existido y existen mutuas relaciones e influencias<sup>278</sup>. La segunda confusión es referida a la comunicación lingüística, la equiparación de el andaluz con el lenguaje flamenco y el caló<sup>279</sup>. Esto es, que según el primer tópico, ser andaluz es igual que ser flamenco y ser gitano, empleándose en algunas ocasiones el adjetivo andaluz como sinónimo de flamenco y gitano<sup>280</sup>. El autor señala que estas confusiones se dan en mayor medida fuera de la región andaluza.

#### 2.4.2. Estereotipos andaluces

En relación a los estereotipos generados por la sociedad, Alejo Fernández propone cuatro visiones deformadas de la identidad andaluza<sup>281</sup>:

- 1) *La imagen romántica de Andalucía*. El romanticismo pone de moda los lugares exóticos y nuestra tierra será uno de los destinos favoritos de viajeros ingleses y franceses que habían oído relatos fantásticos y que venían con la idea de confirmar esa versión. Su comportamiento es similar al de los turistas actuales, distantes; por tanto, su visión del país es deformada: suelen hablar de bandoleros, toreros, gitanos, majas, cigarreras, y les fascinan los edificios islámicos, los patios, las rejas, etc. Se crean los mitos de Carmen y de Don Juan.
- 2) *La Andalucía trágica*. Tiene su origen en la literatura realista del XIX y se desarrolla a lo largo del XX. Valera, Blasco Ibáñez y Azorín –que acuñó la expresión- son algunos de sus representantes. Denuncian la situación de subdesarrollo, caciquismo, latifundismo, el paro y la dura vida de los jornaleros; en suma, lo que definió Blas Infante, “la tierra más alegre con los hombres más tristes”.
- 3) *La Andalucía costumbrista*. Da una imagen folclórica, de continua fiesta, es la cara alegre de esta tierra. El baile, el cante, la juerga, la reja, el patio, pelar la pava... La Andalucía idílica y sin problemas. Cuando el

---

<sup>278</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>279</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>280</sup> Ropero muestra algunos ejemplos extraídos de expresiones coloquiales usuales y recortes de prensa. Véase *ibidem*, pp. 15-17.

<sup>281</sup> Alejo Fernández, F. *et.al.*, *op. cit.*, p. 367.

costumbrismo es exagerado se le denomina de “charanga y pandereta”. Sus representantes más conocidos son los hermanos Álvarez Quintero, que obtuvieron grandes éxitos con sus obras teatrales en el primer tercio del siglo XX. El cine folclórico posterior a la guerra civil y la apropiación de la copla andaluza por parte de la dictadura de Francos contribuyeron a forjar esta imagen.

- 4) *La Andalucía festiva*. En la “Teoría de Andalucía” de Ortega y Gasset publicada en el Diario *El Sol* en 1927, el famoso filósofo expone que el andaluz es el pueblo más viejo del Mediterráneo, con una cultura muy propia. El andaluz tiene un gran apego a su tierra, dice Ortega. Pero después de la alabanza habla de la holgazanería, para concluir que “en vez de forzarse para vivir, el andaluz vive para no esforzarse, hace de la evitación del esfuerzo principio de su existencia”. Estas afirmaciones han sido manipuladas negativamente, pues lo que podría interpretarse como “trabajar para vivir y no vivir para trabajar”, o incluso lo que podría entenderse como un concepto de “pobreza gozosa”, al tener pocas necesidades para subsistir, se ha interpretado sin embargo como tendencia a la vagancia.

Gallardo Saborido explica la evolución del subgénero cinematográfico del musical folclórico andaluz en los años treinta del siglo XX que se extiende hasta las décadas de los sesenta y setenta, realizado por cineastas no españoles. Las producciones cinematográficas de estos años se caracterizan por desarrollarse en espacios rurales, las protagonistas responden a personajes estereotipados de género socioculturales muy marcados, se establece un romance interclasista o se desprende un discurso esencialista y paternalista sobre la etnia gitana y las clases subalternas. En palabras del autor, la aparición y expansión de este subgénero posibilitó un proceso de sinécdoque o metonimia por el que la imagen de *lo andaluz* se identifica como la imagen de *lo español*. A partir de los cuarenta numerosas producciones fílmicas empiezan a utilizar el estereotipo de *lo gitano* o lo “calé” para

representar metonímicamente *lo gitano* como sincretismo de *lo andaluz*, y *lo andaluz* como representación estandarizada de *lo español*<sup>282</sup>.

#### 2.4.3. Mitificación de lo andaluz

Hacia finales del siglo XVIII la cultura popular tradicional andaluza había desaparecido casi por completo. Sus restos fueron usurpados y asimilados por la creciente cultura de masas como nuevo mecanismo de socialización. Reforzado por las consecuencias de la Revolución Francesa y la subsiguiente Guerra de Independencia, los imprescindibles cambios sociales y culturales se efectuaron bajo el dictamen del conservadurismo. Las circunstancias de la Guerra de Independencia impulsaron una visión retrógrada y regresiva, confundiendo la ambigua victoria con el imaginado pasado heroico de las conquistas (glorificación del pasado). Nació el *mito andaluz*. Los representantes del espíritu nacional español se apoyaron en el eufórico aunque anacrónico redescubrimiento del legado cultural español, sobre todo, de su desaparecida cultura popular tradicional<sup>283</sup>.

No por casualidad nacieron los primeros nacionalismos étnicos de España bastante tarde: en la segunda mitad del siglo XIX en Cataluña y a finales en el País Vasco. Ambos aparecieron debido a una conciencia nacional que se apoyaba en la numerosa y potente burguesía surgida a efectos de la industrialización de las dos regiones. El Sur y otras partes de la península carecieron de estos estímulos, y la única fuente de identidad colectiva se reducía a los recuerdos de su pasado imperial, de su cultura tradicional y la ilusión de ser una “tierra de gracia”. España entró en una fase de lucha cultural contra el extranjero. Para vestirla con una capa de modernidad se recurrió al pasado y a la glorificación de la tradición propia como perspectiva de un futuro nacional. La creación del espíritu nacional mostró además una capacidad como arma ideológica para camuflar la situación real del país. De este modo, la

---

<sup>282</sup> Gallardo Saborido, Emilio J. (2013). Castañuelas de polvo de estrellas: la mercantilización de los estereotipos folclóricos femeninos andaluces (conferencia). *PIE Flamenco*, UNIA. Recuperado de <http://www.pieflamenco.com/castanuelas-y-polvo-de-estrellas-la-mercantilizacion-de-los-estereotipos-folcloricos-femeninos-andaluces/>

<sup>283</sup> Steingress, G. (1998)., *op. cit.*, p. 96.

identidad española moderna surgió en el siglo pasado bajo el lema de un purismo esencialista orientado en la grandeza de la época imperial<sup>284</sup>.

#### 2.4.4. La cultura andaluza como recurso turístico

El romanticismo alemán fue el impulsor de la idea de la música como el lenguaje arcaico y primitivo del hombre (Herder) o como manifestación sobrehumana (Schlegel, Goethe). En palabras de Steingress<sup>285</sup>, la música pasó por ser el lenguaje de los sentimientos y algo divino. En una sociedad profundamente influida por una religiosidad popular supersticiosa como la andaluza, esta fusión de lo divino y lo popular tuvo que expresar buena parte de las necesidades culturales y estéticas de amplias capas sociales tanto del campo como de los núcleos urbanos, como muestra el caso de la Semana Santa, sobre todo, en Sevilla.

Los pueblos, que hasta entonces fueron vistos solo de manera difusa o indiferente, se transformaron rápidamente al cliché costumbrista y sus personajes estereotipados (líderes populares, bandoleros, toreros, cigarreras, cantaores, gitanos, etc). Propagándose un constructo basado en un abstruso españolismo, que se desplomó hacia finales del XIX en la generación del 98<sup>286</sup>.

Un ejemplo del flamenco como motor del turismo y la economía lo encontramos en la actualidad en las ferias andaluzas que poseen bastante homogeneidad y cuyo modelo principal se encuentra en la Feria de Abril sevillana. Desde su creación como feria del ganado en 1847 a propuesta de los concejales y empresarios José María Ibarra (vasco) y Narciso Bonaplata (catalán) con una duración de tres días, ha demostrado una capacidad de adaptación a los cambios de la sociedad andaluza. En los años setenta se produce una popularización de la fiesta, con un mayor número de casetas, convirtiéndose en un paradigma organizativo donde el papel del flamenco tiene un peso importante, así como los cantes y bailes por sevillanas se convierten en referentes esenciales de la actividad artística y cultural<sup>287</sup>.

---

<sup>284</sup> *Ibidem*, pp. 97-98.

<sup>285</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>286</sup> *Idem*.

<sup>287</sup> Alejo Fernández, F. *et. al.*, *op. cit.*, p. 392.





# **CAPÍTULO 4**

## **La enseñanza del baile flamenco en la Historia de la Educación**

---



## **CAPÍTULO 4. La enseñanza del baile flamenco en la Historia de la Educación**

### **1. Evolución de las etapas de la educación del baile flamenco**

La historia del baile flamenco ha sido tratada por diferentes autores como Navarro García, Pablo, Álvarez Caballero, Arranz del Barrio y Ríos Vargas fundamentalmente. La contribución de Navarro es especialmente relevante por el volumen y la profundidad del análisis efectuado en este ámbito, nunca realizado hasta el momento. Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, la historia del baile flamenco no ha tenido la atención que merece. Siendo nuestro objetivo el profundizar en el campo de la historia de la educación, vamos a realizar un breve recorrido histórico del baile flamenco atendiendo a los aspectos educativos. Para ello, nos basamos en los conceptos de educación informal, no formal y formal con idea de comprender mejor la evolución de la educación del baile flamenco a lo largo de su historia.

#### **1.1. Educación formal, no formal e informal**

Los conceptos de *educación formal, no formal e informal* constituyen formas de definir los tipos y modalidades educativas en cualquier ámbito educativo. Aunque en la actualidad existen diferencias entre los expertos para delimitar los criterios para su clasificación, resulta recurrente su empleo para el análisis de la actividad educativa<sup>288</sup>. De forma sintetizada podríamos hacer una definición consensuada de estos términos, comenzando por la *educación formal*<sup>289</sup> que es considerada como la enseñanza oficial y reglada, organizada cronológicamente de una forma normalizada en ciclos lectivos, sujeta a pautas curriculares oficiales y conducente a títulos específicos.

---

<sup>288</sup> Cuadrado Esclapez, Toni (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid, Narcea, p. 36. (A este respecto, Touriñán López señala que existe una ausencia de estudios específicos sobre estos tres términos que delimiten y justifiquen el empleo de los mismos dentro del sistema conceptual de la educación. [Touriñán López, José Manuel (Dir.). (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo, p. 58]).

<sup>289</sup> *Ibidem*, p. 40.

Por otro lado, la *educación no formal*<sup>290</sup> hace alusión a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades educativas que son creadas fuera del contexto escolar con el fin de cumplir determinados objetivos. En cuanto a la *educación informal*, se refiere al tipo de conocimiento adquirido de forma espontánea y libre, “proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros comportamientos no estructurados”<sup>291</sup>.

Aunque, hay que tener en cuenta que el límite de la división de estos tres conceptos es a veces compleja de marcar, siendo susceptible de diferentes interpretaciones entre distintos autores. Ciertamente que la utilización de estas categorías nos permiten comprender mejor los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje que han tenido lugar en la historia de la educación del baile flamenco. En consonancia con las palabras de Trilla<sup>292</sup>, el propósito de esta división en modalidades tiene un carácter esclarecedor de los procesos educativos, más que normativo.

## **1.2. Origen del baile flamenco: educación informal**

### *1.2.1. Apuntes históricos sobre el baile pre-flamenco*

El flamenco se forja fundamentalmente desde mediados del siglo XVIII hasta la mitad del XIX. La transmisión es fundamentalmente oral. Ya en estas fechas comienzan a existir los primeros asentamientos gitanos en los suburbios de ciudades y poblaciones como Sevilla, Jerez, Granada, Utrera y Cádiz y durante sus fiestas y celebraciones, los gitanos se reúnen para cantar y bailar. También trabajan como temporeros en fincas rurales en las que conviven con campesinos pobres de origen no gitano, y por las noches o en jornadas festivas

---

<sup>290</sup> Trilla Bernet, Jaume (2003). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.

<sup>291</sup> Cuadrado Esclapez, T.: *op. cit.*, p. 49.

<sup>292</sup> Trilla Bernet, Jaume (1985). La educación formal, no formal e informal. En Trilla Bernet, J.; de La Torre, S.; Millán, M. D.; Fortuny, M.; Puig Rovira, J. M.; Raventós, F. (Coords.). *Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación*. Barcelona: PPU, pp. 19-25.

se organizan cantes y bailes en los que unos y otros intercambian formas melódicas<sup>293</sup>.

Aunque la evolución del flamenco se venía gestando en los trabajos agrícolas y artesanales así como en reuniones familiares, no existen datos documentados de su existencia y práctica de formas o estilos definidos, ni de intérpretes especializados, hasta mediados del siglo XVIII, en que la mezcla gitano-andaluza conseguida da como resultado la popularización del flamenco<sup>294</sup>. A partir de finales del siglo XVIII, el flamenco pasa a ser una música de carácter anónimo y popular a convertirse en una expresión artística de autor, manteniendo la esencia popular por su aprendizaje oral. En definitiva, se puede afirmar que el flamenco es una música popular con la incorporación de creaciones individuales<sup>295</sup>.

Por otro lado, Navarro García<sup>296</sup> llama “bailes de negros” a las danzas exportadas a partir del siglo XV por los esclavos procedentes del continente africano o de las Américas que llegaban al puerto de Sevilla y Cádiz. Eran danzas rituales que se caracterizaban por su sensualidad y descaro a la hora de mover las caderas. Los bailes tenían lugar en las propias fiestas que organizaban los esclavos o en las celebraciones importantes de la ciudad, que bailaban junto a los gitanos. Así, son las mujeres, andaluzas y gitanas, las que van aprendiendo estos bailes que poco a poco se irán integrando en las academias de baile, creando así nuevos estilos de baile andaluz.

### *1.2.2. Nacimiento del baile flamenco y su valor pedagógico*

El flamenco como arte se ha desarrollado a lo largo de los años a través de un proceso de aprendizaje y enseñanza prácticamente informal. Las primeras formas artísticas se han ido gestando de la impronta y la espontaneidad que se derivaban de las reuniones familiares y fiestas que los gitanos y los andaluces de la época celebraban a la finalización de las jornadas

---

<sup>293</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>294</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm>.

<sup>295</sup> *Ibidem*.

<sup>296</sup> Navarro García, José Luis (2002). *De Telethusa a La Macarrona. Bailes andaluces y flamencos*. Sevilla: Portada, p. 58.

de trabajo o en la celebración de algún festejo. Así, la educación del flamenco era el resultado de un proceso de socialización donde se compartían e intercambiaban distintas maneras de expresión.

El proceso de aprendizaje estaba marcado por la imitación de dichos estilos y la recreación e interpretación de la persona una vez asimilados e interiorizados. El aprendizaje se hacía de una forma natural e inconsciente, sin ningún tipo de sistematización en la enseñanza del mismo. Pero, no por ello carecía de un criterio en la ejecución, ya fuera instrumental, en el cante o en el baile.

Actualmente, esta forma de enseñanza y aprendizaje se sigue dando, aunque la enseñanza se haya academizado y cada vez más se exija un nivel técnico en la interpretación de las y los profesionales. La espontaneidad y la impronta que suscita la fiesta flamenca es propia de la tradición familiar que se desarrolla en el seno de castas familiares flamencas donde el flamenco se vive como un medio de vida y expresión natural<sup>297</sup>, por un lado, y de grupos de personas que se reúnen para disfrutar del arte flamenco como medio de expresión y diversión.

### **1.3. El baile flamenco desde la educación no formal**

#### *1.3.1. De los cafés cantantes a los ballets flamencos*

Los ensayos públicos y los cafés cantante

Dado el interés y curiosidad que estas fiestas con cantes y bailes desconocidos generaban, comenzaron a plasmarse fórmulas para un aprovechamiento comercial del fenómeno. Con esta idea nacen los primeros *cafés-cantante* albergados en antiguas tabernas y surgen las fiestas de pago<sup>298</sup>. A esta época se le denomina “Época de Oro”, porque el arte flamenco adquiere su máximo esplendor<sup>299</sup>. En los últimos años de la década de los cuarenta del XIX comienzan a establecerse “ensayos públicos” de forma regular que organizaban los directores de las escuelas de baile, pues

---

<sup>297</sup> Cruces Roldán, C., Sabuco i Cantó, A. y López Martínez. E., *op. cit.*

<sup>298</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*

<sup>299</sup> Arbelos, C., *op. cit.*, p. 35.

aprovechaban la demanda que ya existía hacia este arte y que ellos mismos enseñaban a sus discípulas.

Estas escuelas tienen una especial relevancia porque se produce un proceso de fusión entre los bailes boleros andaluces y los bailes gitanos. Las gitanas aprenderán las técnicas y la elegancia de las boleras y éstas la frescura y el temperamento de aquellas. Entre todas irán configurando las bases del baile flamenco. De estas escuelas, nacerán los futuros *café cantantes*. De esta época destacan dos mujeres: Juana Vargas *La Macarrona* (Jerez de la Frontera, 1870-1947) y Magdalena Seda *La Malena*<sup>300</sup>.

### El ballet flamenco

A partir de 1910 se inicia la decadencia del *café cantante* y el género cinematográfico, transformando el gusto de las personas hacia un producto cultural basado en la diversión. Pero un hecho clave cambiará de nuevo la profesionalización del baile flamenco: el estreno de *Gitanerías* (que después se convirtió en *El amor brujo*) en 1915 compuesto por Manuel de Falla y representado por Pastora Imperio. Esta obra simbolizó un nuevo concepto en cuanto a la música, la coreografía y la escenografía empleadas. Cambia el tipo de representación escénica: *el ballet sinfónico flamenco*<sup>301</sup>.

Este hecho provocó la creación de compañías estables, que requerían por primera vez de un cuerpo de baile, lo que llevó a la mejor formación de los bailaoras y los bailarines. Además, el mantenimiento de estas compañías obligó a crear nuevos circuitos que permitiesen un número suficiente de representaciones para cada obra y la conquista de territorios internacionales. La Argentina, Vicente Escudero, Carmen Amaya, la Argentinita, Laura Santelmo, Rosario y Antonio, Mariemma, Pilar López y María Rosa simbolizan esta generación de intérpretes<sup>302</sup>.

La apertura de los tablaos flamencos (18 en la península) a mediados de los cincuenta del siglo XX provoca una estabilidad económica de la profesión.

---

<sup>300</sup> Navarro García, José Luis (2008). *Historia del baile flamenco. Volumen 1*. Sevilla: Signatura, p. 235.

<sup>301</sup> Navarro, José Luis y Pablo, Eulalia (2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara, p. 109.

<sup>302</sup> *Ibidem*, p. 110.

Durante las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta aumenta la consolidación de las compañías de danza flamenca recorriendo todo el mundo y estrenando nuevos espectáculos (Carmen Amaya, Pilar López, Antonio y Rosario, Custodia Romero, Mariemma, José Greco, María Rosa, Fernanda Romero, Luisillo y Rafael de Córdoba)<sup>303</sup>. A principios de los setenta nace una versión flamenca de lo que en Europa se conoce como danza-teatro, donde encontramos compañías como la de Salvador Távora, Mario Maya, Rafael Aguilar, Antonio Gades y José Granero<sup>304</sup>. Hoy día los espectáculos de danza flamenca combinan el baile flamenco con otros estilos de músicas, caracterizado por la “multiculturalidad” o fusionando diferentes disciplinas dancísticas<sup>305</sup>. En este caso destacan Belén Maya, María Pagés, Eva la Yerbabuena, Israel Galván o Rocío Molina, entre otros.

### *1.3.2. Florecimiento de la enseñanza del baile flamenco*

Entendemos que la *educación no formal* es aquella que se da en contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, éstas ocurren fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria. En esta etapa la educación no formal comienza a cobrar más fuerza que nunca fundándose un gran número de academias de baile con carácter privado y sin ningún reconocimiento oficial de sus estudios. Desde estas premisas podemos decir que a mediados del siglo XIX cuando las academias de danza organizan los “ensayos públicos” denotan el interés creciente por un tipo de arte que está en constante evolución.

Cada vez más se abren academias en salones donde se practican estas enseñanzas que, sin la pretensión de convertirse en una formación oficial, se va desarrollando una técnica dancística de alto nivel y la constitución de un cuerpo de bailarines profesionales que muestran su aprendizaje ante un público que juzga la calidad de su interpretación. Entendemos que la

---

<sup>303</sup> *Ibidem*, p. 135.

<sup>304</sup> *Ibidem*, p. 155.

<sup>305</sup> *Ibidem*, pp. 177, 180.



constitución de estas escuelas se desarrollan en ámbitos de iniciativa privada, fuera del reconocimiento oficial de tales estudios, extrayendo una finalidad comercial a través de funciones que justifican la labor educativa de estos espacios. Se está fraguando una afición en un doble sentido, por un lado, artistas interesados en un baile diferente llegan a estas escuelas para aprender y, por otro lado, aficionados extranjeros o de las ciudades que frecuentan estas funciones. En este caso, es interesante señalar que la labor educativa permite crear una plataforma comercial del fenómeno, resultado de la demanda de artistas y aficionados.

En el caso de la siguiente etapa referida a la constitución de los ballets flamencos, la creación de compañías estables trae consigo la creación de un tejido industrial artístico, y paralelamente, la ampliación del número de academias que ofertan enseñanzas de danza. No sólo en la especialidad de baile flamenco, sino también comienzan a demandarse disciplinas como el ballet clásico, la danza española, la escuela bolera o la danza folclórica, ampliando de esta manera el registro dancístico y el nivel artístico de las bailarinas y bailarines que forman parte de estas compañías.

La apertura de los tablaos a partir de los cincuenta, la mayoría de ellos instalados en Madrid, permite que se fragüe un estilo de baile flamenco más tradicional, alejado del estilo de baile exigido en algunas compañías de baile que combinaban varias disciplinas. Además, durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta aumenta la consolidación de las compañías de danza flamenca. Todo ello, provoca el aumento de academias o estudios de alquiler donde profesoras y profesores de renombre imparten sus enseñanzas en el ámbito privado, siendo realmente costoso la formación de la persona que desea dedicarse a la danza a un nivel profesional.

## 1.4. El baile flamenco como educación formal

### 1.4.1. Desarrollo del baile flamenco en el ámbito formal

La *educación formal* concebida como un tipo de aprendizaje con carácter intencional, planificado y regulado es considerada como la enseñanza oficial y reglada que sostiene el sistema educativo institucionalizado. En este sentido, la evolución de la educación formal del baile flamenco en España está íntimamente ligado al desarrollo de la enseñanza reglada de la danza. Por tanto, el baile flamenco dependerá directamente del contexto educativo acontecido en el campo de la danza en general. Estos estudios formales se han visto afectados por una situación histórica particular en nuestro país caracterizada por una insuficiente atención legislativa<sup>306</sup>. Lo cual, ha provocado la demora en la organización de los contenidos curriculares de danza, así como, la falta de concreción y desarrollo de diferentes especialidades dancísticas.

En la *Orden de 1941* a través de una ordenación de las enseñanzas de danza, se fija la carrera de danza en cinco cursos poniendo especial atención al estudio de los bailes folclóricos y se examinaba al final del curso mediante una reválida<sup>307</sup>. A partir de los años cincuenta, las enseñanzas de danza española que se desarrollaron en centros públicos de educación superior como la Escuela de Arte Dramático y Danza de Madrid y el Instituto del Teatro de Barcelona fueron evolucionando a un nivel formativo y organizativo<sup>308</sup>.

Sin embargo, la carencia de disposiciones legales propició una situación académica y administrativa muy heterogénea entre distintos centros. Así, las enseñanzas de danza española se han venido impartiendo, durante las últimas décadas, en centros tan dispares como conservatorios de música, escuelas de arte dramático, escuelas de arte dramático y danza y conservatorios de

---

<sup>306</sup> Preámbulo en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de Danza, en BOE, 38, 2004, p. 6658.

<sup>307</sup> *Ibidem*, p. 6659.

<sup>308</sup> *Idem*.

danza<sup>309</sup>. Esta circunstancia ha provocado posteriormente la dificultad de alcanzar títulos oficiales y, en consecuencia, la homologación de dichos títulos<sup>310</sup>.

#### 1.4.2. La especialidad del Baile Flamenco en los Conservatorios españoles

La enseñanza reglada del baile flamenco posee una historia breve, pues su implantación como estudio oficial es muy reciente. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE), 2/2006, de 3 de mayo, implanta como especialidad independiente el Baile Flamenco a través del Real Decreto 85/2007, de 28 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Esto significa que a partir del 2007 el Baile Flamenco forma parte de las especialidades de danza junto con la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Danza Española. Hasta entonces, el Baile Flamenco estaba integrada como mera asignatura dentro de la especialidad de Danza Española.

Andalucía lleva siendo desde hace más de un siglo el máximo exponente de la creación y producción del baile flamenco, y la distribución de espectáculos a nivel internacional supone la representación de la identidad cultural andaluza y española por todo el mundo. Como argumenta el propio decreto, citado anteriormente, existe una enorme demanda del sector de la educación de la danza hacia dicha especialidad y su protagonismo dentro de las artes escénicas es indiscutible. Este hecho ha provocado que la enseñanza del baile flamenco a nivel profesional se haya desarrollado prácticamente desde la educación privada. Las academias de baile flamenco privadas han supuesto el sostén de la formación profesional de alto nivel de las y los artistas que han desarrollado sus carreras laborales en tablaos, compañías de danza o como solistas, festivales, teatros, etc.

---

<sup>309</sup> *Idem.*

<sup>310</sup> Moreno Bonilla, María Dolores (2008, marzo). Los Estudios de Danza en la Estructura del Sistema Educativo, *DANZARATTE*, año 3, nº 4, p. 19.

## 2. Hacia una Historia de la Educación del Baile Flamenco

### 2.1. Retos de la Pedagogía actual

#### 2.1.1. Desarrollo de la Pedagogía actual

La emergente ciencia de la educación se inspiró desde sus inicios en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre la misma práctica<sup>311</sup>. La Pedagogía como ciencia social no siempre ha gozado del estatus científico que tiene actualmente, sino que ha ido experimentando distintos cambios que le han llevado a configurar la nueva educación del siglo XXI. Dentro de este recorrido histórico se puede observar distintos autores que han ido marcando pautas y tendencias que han servido como referentes educativos en cada etapa histórica. Aunque también han sido constantes los debates de todos los agentes educativos que defienden posturas diversas atendiendo a intereses, ya sean de tipo partidistas, ideológicos, territoriales, religiosos o culturales.

El actual orden del saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión de distintas corrientes de pensamiento que han influido en los varios modelos de educación-instrucción-formación y, en consecuencia, en los respectivos modelos de escuela. A su vez, los proyectos de formación han intervenido en la concepción de diferentes modos de pensamiento<sup>312</sup>. Después de la Segunda Guerra Mundial se produce una profunda crisis a nivel internacional debido a las consecuencias devastadoras y catastróficas que ésta ocasiona y se reconsidera la idoneidad de los modelos económicos, sociales, culturales y educativos vigentes hasta ese momento<sup>313</sup>. En consecuencia, y según Frabonni y Pinto Minerva<sup>314</sup>, durante los años cincuenta y sesenta todo Occidente entra en un proceso de disenso y de impugnación, comenzando en Estados Unidos y extendiéndose a Europa Occidental. Lo que comienza siendo una reivindicación por el reconocimiento y

---

<sup>311</sup> Escolano, Agustín (2002). Memoria de la educación y cultura de la escuela. En Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz. (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 38.

<sup>312</sup> Frabonni, Franco y Pinto Minerva, Franca. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Madrid: Siglo XXI [Primera edición en italiano, 2003. Título original: *Introduzione alla pedagogia generale*], p. 15.

<sup>313</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 16.

aplicación de los derechos humanos más allá de la propia cultura occidental, evoluciona en un fuerte movimiento de crítica y de transformación social mediante acciones comprometidas por una renovación social y política, protagonizada principalmente por la juventud estadounidense, al inicio, y la europea, con posterioridad.

En el campo pedagógico, estos acontecimientos tienen una influencia significativa a partir de la segunda mitad del siglo XX, pues generan un importante debate en el ámbito académico, político y social. Así, en los años sesenta y setenta se denuncia el carácter ideológico de la escuela, deliberando sobre la función de reproducción y de reforzamiento de la misma a través de una ideología dominante totalizadora. Desde entonces, la pedagogía inicia un proceso de autocrítica que deriva en un creciente interés por desvincularse de su histórica subordinación a los saberes filosóficos y ganar así independencia como disciplina científica<sup>315</sup>. Lo que le hace entrar en un proceso abierto de interdisciplinariedad utilizando saberes de otras disciplinas y, a partir de entonces, comienzan a utilizarse categorías clave como *pluralidad y diferencia, creatividad y cambio*<sup>316</sup>.

Una contribución en tal sentido fue la de corrientes como el psicoanálisis freudiano, el neomarxismo, el personalismo laico y religioso, la fenomenología, la hermenéutica, las cuales contribuyeron a centrar la atención de la cultura contemporánea en la subjetividad individual, el carácter parcial y contingente de la experiencia cognoscitiva y de la misma investigación científica. La centralidad en la persona es afirmada explícitamente<sup>317</sup>. Por ello, para Frabonni y Pinto Minerva, no se puede hablar de pedagogía en singular, sino de una pluralidad de enfoques pedagógicos ligados a diferentes y múltiples concepciones y “versiones del mundo”<sup>318</sup> que están llamados a colaborar entre

---

<sup>315</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>316</sup> *Idem*.

<sup>317</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>318</sup> Los autores distinguen entre la visión religiosa en la que predomina la dimensión filosófica (“personalismo pedagógico”); la visión laica, referida a la vida (del hombre y de la mujer, de la naturaleza y del espíritu, de la sociedad y de la cultura), la cual reconoce una función irrenunciable de la reflexión filosófica, pero atribuye iguales valores a los aportes de la investigación científica; y otras visiones relativas a trayectos de investigación de naturaleza problematista, fenomenológica, hermenéutica, crítico-metateórica, de pedagogía clínica y de biopedagogía (*Ibidem*, p. 33).

sí para afrontar juntos los desafíos que plantea la sociedad de la globalización y del cambio y, sobre todo, para combatir los riesgos vinculados a la persistencia de las guerras, injusticias y desigualdades, así como la inminente nueva pobreza y nuevos genocidios<sup>319</sup>.

### 2.1.2. *Hacia un nuevo paradigma educativo*

Gardner<sup>320</sup> ya vaticinaba en 2008 la necesaria modificación de los planteamientos en los procesos y modelos educativos debido a los cambios que en este tercer milenio se vienen aconteciendo en relación al poder de la ciencia y la tecnología, así como el desarrollo inexorable de la globalización<sup>321</sup>. En relación a lo cual, Navarro Hinojosa encuentra que en la actualidad los jóvenes tienen que aprender a reflexionar de manera científica para poder pensar y participar en el mundo contemporáneo, lo cual no sólo afecta a las áreas de conocimiento de la ciencia y de la tecnología, sino también a las Artes y Humanidades<sup>322</sup>. Por ello, la preparación de las nuevas generaciones de jóvenes debe tener en cuenta, y siguiendo a Gardner nuevamente, la dominación de una o varias disciplinas, que tengan capacidad de síntesis para no verse superados por la información, que sean creativos, respetuosos y éticos<sup>323</sup>.

Dentro de este panorama que se nos avecina, se contextualiza la presencia progresiva del concepto *educación emocional*. Sin embargo, el sistema escolar tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo cognitivo, con

---

<sup>319</sup> *Idem.*

<sup>320</sup> Howard Gardner ha estudiado el modo en que los seres humanos aprenden, crean y dirigen, y la manera en que cambian las formas de pensar y actuar de otras personas o las suyas propias.

<sup>321</sup> Gardner, Howard (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

<sup>322</sup> Navarro Hinojosa, Rosario (Coord.). (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson, pp. 8-9.

<sup>323</sup> Gardner, psicólogo estadounidense que se centra en cinco tipologías de mentes que, a su modo de ver, serán necesarias desarrollar si queremos prosperar en un futuro como sociedad: la mente disciplinada (académica, profesional), la mente sintética (capacidad sintética de la variada y vertiginosa información actual), la mente creativa (tomando como base las dos anteriores, permite la capacidad de plantear nuevas ideas, preguntas y soluciones a los problemas), la mente respetuosa (capacidad de aceptar y respetar las diferencias de los individuos) y la mente ética (capacidad de reflexionar sobre los fines que trascienden a los intereses personales). (Cfr. Gardner, H., *op. cit.*, pp. 13-16).

el olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, existe un acuerdo prácticamente unánime actualmente en el campo de la educación que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. En palabras de Rafael Bisquerra<sup>324</sup>, "la educación emocional tiene como finalidad el bienestar personal y social. Por eso toma como referencia el desarrollo de la personalidad integral del individuo"<sup>325</sup>, de esta manera, sostiene que la idea y la finalidad principal de la educación emocional es optimizar el *bienestar*. En este sentido, el autor habla de "revolución emocional"<sup>326</sup>, que se está introduciendo cada vez más en los debates educativos actuales, así como también se están creando nuevas formas de pensar y hacer en la práctica educativa.

Podríamos incluso afirmar, que el sector de la educación se encuentra ante la necesidad de un cambio de paradigma educativo, que incluya la dimensión emocional en todas sus múltiples facetas<sup>327</sup>, entre ellas:

- Finalidad de la educación.- Tomando como base de la educación el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado.
- El proceso educativo.- Está sustentado por las relaciones interpersonales, por tanto hay que prestar especial atención a los procesos emocionales.
- La salud emocional.- La tensión emocional producida por estímulos estresores lleva a que en el sector educativo sea una realidad palpable los síntomas graves que a veces padece el profesorado.
- El analfabetismo emocional.- La tradicional falta de atención en las escuelas de la dimensión emocional, ha hecho que, a pesar de que tecnológicamente hemos avanzado mucho a lo largo del siglo XX, en lo

---

<sup>324</sup> Investigador en el ámbito psicopedagógico y catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona, en su obra *Educación emocional y bienestar* (2008).

<sup>325</sup> Bisquerra Alzina, Rafael (2008). *Educación emocional y bienestar* (6ª ed.). Bilbao: Wolters Kluwer, p. 11.

<sup>326</sup> Siguiendo la visión y experiencia de Bisquerra en este tema, existen indicadores que constatan el incremento del interés por este tema, no sólo en el mundo educativo, sino en la sociedad en general, tales como la formación permanente sobre esta temática tanto en empresas como en centros educativos, aumento de las publicaciones, la celebración de congresos y cursos de verano que versan sobre esta temática (Bisquerra, R., *op. cit.*).

<sup>327</sup> *Ibidem*, pp. 22-24.

que respecta a las emociones no hemos evolucionado de forma paralela.

- La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.- Muchas de las relaciones interpersonales han quedado sustituidas por las tecnologías de la comunicación. Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo.
- El nuevo rol del profesor.- El rol tradicional del profesorado, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando debido fundamentalmente por dos fenómenos que se están dando interrelacionados: la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De esta manera, el rol de la/el docente cambia, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo.

#### Autores del nuevo paradigma educativo

Autores que han promovido este nuevo paradigma educativo en el que se incluya el aspecto emocional en el proceso educativo, entendemos que han sido fundamentalmente tres:

- *Howard Gardner* (psicólogo).- Es conocido en el campo de la educación por su *Teoría de las inteligencias múltiples* que presenta en *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983)<sup>328</sup>. En ella establece una crítica sobre la idea de la existencia de una sola inteligencia, a través de las pruebas psicométricas tan en auge hasta aquel momento. Considera que cada persona posee, por lo menos, siete tipos de inteligencias o habilidades cognoscitivas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. La persona inteligente en una de ellas no lo es necesariamente en todas las demás. Esta teoría supuso una nueva forma de entender la personalidad del educador y del educando, ya que considera que las competencias

---

<sup>328</sup> Gardner, Howard (2014). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (2ª ed., 10º reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.



cognitivas quedan mejor descritas en términos de un conjunto de habilidades. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos. Así, por ejemplo, la expresión de las propias opiniones o emociones es un producto cultural que puede ser crucial para el desarrollo personal. Además, Gardner, consideraba que el hecho de no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social. La diversificación del desarrollo cognitivo que preconiza la teoría de las inteligencias múltiples ha venido a indicar líneas de acción pedagógica adaptadas a las características del individuo<sup>329</sup>.

- *Daniel Goleman* (psicólogo).- La obra *La inteligencia emocional* (1995)<sup>330</sup> define la Inteligencia Emocional como la capacidad de interactuar con el mundo de forma receptiva y adecuada (Goleman, 1995). El hecho de que se haya convertido en un *best seller* demuestra la enorme difusión y el interés social por estos temas, lo cual pone en evidencia una necesidad desatendida. Goleman expone que los hábitos emocionales aprendidos en casa y en la escuela durante la infancia y la adolescencia serán los que gobiernen el resto de nuestras vidas. En la etapa de la madurez, según cómo controlemos el mundo emocional, pueden producirse una serie de deficiencias en la inteligencia emocional que puede desembocar en depresión, reacciones violentas para solucionar problemas, trastornos alimentarios o abuso de drogas (Goleman, 1995).
- *Ken Robinson* (pedagogo).- Es el más joven de todos, pero está suponiendo una continuidad en la línea de actuación de los anteriores. Además de su defensa por la incorporación de asignaturas artísticas al currículum oficial del sistema educativo, destacar el *Informe Robinson*<sup>331</sup> (1998) donde ponía de relieve el escaso papel que hasta entonces había recibido la creatividad y la importancia que sobre ella recaía el

---

<sup>329</sup> *Ibidem*, pp. 438-443.

<sup>330</sup> Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.

<sup>331</sup> Nombre con el que popularmente se conoce el informe *Todos nuestros futuros: La Creatividad y la Educación* en 1999, publicado por el Estado Británico.

futuro, ya no sólo de Reino Unido, sino de la propia humanidad<sup>332</sup>. Su obra principal ha sido *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo* (2009)<sup>333</sup>, en la que constata las capacidades de la imaginación y la intuición con las que nacemos y la necesidad de encontrar nuestro propio “Elemento” para poder encauzar de forma personalizada y exitosa el talento de cada persona.

### 2.1.3. La educación del siglo XXI

El momento actual que vivimos, el primer cuarto del siglo XXI, las y los profesionales de la educación seguimos inmersos en largas reflexiones en foros, congresos, jornadas y seminarios que, tanto en el ámbito universitario, como en el resto de niveles educativos de la educación obligatoria, así como en los distintos ámbitos no formales e informales, se comparten experiencias docentes y pedagógicas que sirven de intercambio de conocimientos de las prácticas educativas y de la epistemología de las metodologías de investigación y la teoría de los conceptos que ayuden a plantear y fijar en algunos casos pautas para el desarrollo de las sesiones de los profesores, la investigación en la educación, etc.

Autores antes mencionados como Rafael Bisquerra, en el campo de la educación emocional<sup>334</sup>, y Ken Robinson, en el campo de la educación creativa, constituyen referentes fundamentales<sup>335</sup> en la configuración de un nuevo sistema educativo que tiene cuentas pendientes en ambos campos en las

---

<sup>332</sup> Lucio, Anselmo (2011, junio 27). Del ‘Informe Robinson’ a la revolución del aprendizaje. *Sociedad reticular* (web). Recuperado de <https://anselmolucio.wordpress.com/2011/06/27/del-%E2%80%99informe-robinson%E2%80%99-a-la-revolucion-del-aprendizaje/>

<sup>333</sup> Robinson, Ken (2014). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo* (10º ed.). Barcelona: Debolsillo.

<sup>334</sup> Es prolífica su producción científica en los últimos años, a la par que especializada, por lo que está cubriendo una laguna que lleva ocurriendo por largo tiempo en la tradición académica (Véase Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez González, J. Carlos; y García Navarro, Esther (2015). *Inteligencia en educación*. Madrid: Síntesis; Bisquerra, Rafael (2016). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Barcelona: Grao).

<sup>335</sup> Ambos son invitados habituales en conferencias internacionales sobre la mejora de los problemas en la educación (véase Ken Robinson. Especialista en creatividad e innovación. (s.a.)(2015). *Thinking Heads* (web). Recogido de <http://www.thinkingheads.com/es/conferencista/ken-robinson/>).

sociedades occidentales. En el caso concreto del sistema español, desde nuestro punto de vista, adolece de estos enfoques, porque la solución no estriba sólo mediante la inclusión de asignaturas artísticas en el currículum escolar, sino que todavía falta la introducción de un tratamiento transversal de los enfoques emocional y creativo para, entre otras finalidades actuales, desarrollar la cultura emprendedora, tan en boga en las últimas leyes educativas españolas (LOE y LOMCE). Afortunadamente, la bibliografía en ambos campos es cada vez mayor, lo cual permite en el plano científico y académico el desarrollo de propuestas específicas que sirvan para desarrollar este nuevo paradigma educativo que se avecina de manera imparable y con cierta premura.

En el plano de la bibliografía española, van apareciendo obras colectivas que analizan los retos educativos de la sociedad actual desde distintos enfoques. Un denominador común observado es la constatación de que el siglo XXI conforma un escenario de transformaciones que están afectando a los fines y valores de la educación, así como cambiando cualitativamente la tarea educadora de la escuela. Existen autores que apuestan por un enfoque posmodernista, considerando que las ciencias de la educación deben plantearse desde la pluralidad y la complejidad, lo que denominan una *educación multirefencial*, es decir, que abarque los conocimientos de todas las disciplinas científicas<sup>336</sup>, dando importancia a la dialéctica constante entre la pedagogía de base y el nuevo sistema pedagógico que el propio individuo va conformando con el tiempo<sup>337</sup>.

Desde una concepción humanista y axiológica, en la obra *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI* (2010), se señala la situación de incertidumbre que atraviesa el país en el campo educativo debido a la crisis socio-económica y política actual, donde los expertos en educación y los informes internacionales reconocen que hay que seguir invirtiendo en educación. Entre los aspectos que se señalan es la importancia de la filosofía a la hora de redefinir y orientar las decisiones educativas, tanto institucionales

---

<sup>336</sup> Pourtois, Jean-Pierre y Desmet, Huguette (2006). *La Educación Postmoderna*. Madrid: Popular, p. 283.

<sup>337</sup> *Ibidem*, p. 291.

como docentes, enmarcado en el cuerpo normativo y axiológico del proyecto de la *Unión Europea*<sup>338</sup>. Se defiende los conceptos de autoridad y libertad, no como antónimos, como hasta hace pocos años se ha considerado, sino como el reconocimiento del valor o prestigio de la autoridad intelectual o académica del profesorado<sup>339</sup>.

Recalca la importancia de una “buena” comunicación entre las y los actores del acto educativo, estudiante-docente<sup>340</sup>, así como se acentúa la relevancia de la práctica docente desde criterios éticos ante el mundo, como la apertura, la creatividad y la imaginación; ante sí mismo, como la honestidad y sinceridad, valentía, modestia; ante el otro, como cercanía, escucha cercana, compromiso; ante la relación con los demás: interés por el otro, confianza, colaboración; ante el trabajo: cooperativo, participante y negociador; ante las ideas y opiniones: flexible, tolerante, respetuoso; y ante la imagen propia y de los demás, coherente, sereno y equilibrado<sup>341</sup>. Se apuesta por un modelo de aprendizaje-servicio basado en una metodología centrada en la participación del alumnado durante el proceso de la actividad<sup>342</sup>.

Recientemente, encontramos la obra colectiva de Buxarrais y Martínez (2015) donde se presenta distintos trabajos centrados en los ámbitos de la autonomía y la responsabilidad desde diferentes perspectivas como la filosófica, desde la familia, desde la escuela, desde los espacios generados por las tecnologías y desde los avances de la neurociencia justificado por el desarrollo de las distintas disciplinas que analizan el aprendizaje, como la neurociencia, ofrecen un nuevo conocimiento de cómo aprendemos y cómo nos construimos como personas<sup>343</sup>. En líneas generales, estos autores señalan como una de las transformaciones de la educación de nuestro siglo la falta de continuidad educativa –falta de referentes estables- entre los diferentes contextos de aprendizaje y educación. Esto es, que si existe una sincronía de

---

<sup>338</sup> García López, Rafaela; Gozávez Pérez, Vicent; Vázquez Verdera, Victoria y Escámez Sánchez, Juan (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief, pp. 24-25.

<sup>339</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>340</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>341</sup> *Ibidem*, p. 100.

<sup>342</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>343</sup> Buxarrais, Rosa y Martínez, Miquel (Eds.). (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, p. 7.

expectativas y valores similares entre los contextos de aprendizaje y de crianza, los aprendizajes que en ellos tienen lugar son más consistentes y se fijan mejor<sup>344</sup>.

En el campo de la neurología, cada vez más en auge en el ámbito educativo, García Carrasco (2015) habla de una *revolución biológica* a partir de los años cuarenta del siglo XX que a través de autores como Freud, Piaget o Vygotsky establecieron fundamentos para la creación de un discurso educativo poniéndose el énfasis en la biología y, en consecuencia, en la neurociencia<sup>345</sup>. Asegura el autor que actualmente filósofos y neurólogos estudian el proceso de la *experiencia consciente* que lleva al sujeto al aprendizaje, así como la *plasticidad* del cerebro indispensable para el desarrollo humano y la moldeabilidad del comportamiento del individuo mediado por la cultura<sup>346</sup>.

Desde una perspectiva socio-educativa, la flamante obra *La educación sí importa en el siglo XXI* (2016) recoge distintas aportaciones de autores que promueven un tipo de educación entendida como el desarrollo de la capacidad de pensar y de convivir con los demás en valores como la paz y la justicia. Se analizan fenómenos como el incremento del *bullying* en las aulas desde una perspectiva étnico-cultural, la atención a la diversidad, la cooperación internacional, el desarrollo social, la educación bilingüe, las desventajas de la inmigración o la acción tutorial<sup>347</sup>. Destacar, por ejemplo, el fracaso de la aplicación de *modelos de dominio de la cultura del país receptor* en clases donde se pretendía en un principio prevenir los prejuicios racistas y étnico-culturales<sup>348</sup>; que la formación del profesorado de educación primaria carece de un enfoque intercultural para el manejo de las diferencias y el etnorrelativismo cultural en las aulas<sup>349</sup>; o la importancia del diseño y aplicación de los métodos

---

<sup>344</sup> *Idem*.

<sup>345</sup> García Carrasco, Joaquín (2015). Neurociencia, aprendizaje y educación. En Buxarrais, Rosa y Martínez, Miquel (Eds.). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp. 119-153). Barcelona: Octaedro, p. 122.

<sup>346</sup> *Ibidem*, pp. 125-126.

<sup>347</sup> Serrano Rodríguez, Rocío; Gómez Parra, M. Elena; y Huertas Abril, Cristina A. (Coords.). (2016). *La educación sí importa en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

<sup>348</sup> *Ibidem*, pp. 39-41.

<sup>349</sup> *Ibidem*, pp. 64-65.

utilizados en la educación infantil para garantizar con éxito una formación plurilingüística posterior<sup>350</sup>, entre otras cuestiones analizadas.

Y, finalmente, desde una perspectiva de género, Calvo Charro (2016) realiza un estudio donde investiga la educación diferenciada entre mujeres y hombres. La autora sostiene que el modelo de escuela diferenciada actual parte de la idea de ofrecer las mismas oportunidades a ambos sexos para el desempeño profesional y personal en la sociedad, por ello defiende un método docente que sea capaz de superar el mito de la neutralidad sexual abogando por el reconocimiento de las diferencias y respetarlas<sup>351</sup>. Considera que las nuevas tecnologías han permitido la propagación de la ideología de género, sin embargo observa todavía una considerable “grieta sexual” en los resultados académicos entre mujeres y hombres<sup>352</sup>. Además, constata una crisis de identidad personal como consecuencia de la generalización de la ideología de género, por lo que apunta la conveniencia de una formación emocional, es decir, el fomento del autocontrol emocional desde el trabajo de la inteligencia emocional para saber encauzar una personalidad equilibrada desde el punto de vista de género<sup>353</sup>.

#### *2.1.4. El ámbito de la educación no formal*

Los conceptos de educación formal, no formal e informal constituyen formas de definir los tipos y modalidades educativas en cualquier ámbito educativo. Este planteamiento se viene proponiendo desde los años sesenta, pero será en los setenta cuando adquiera popularidad gracias a los trabajos de Coombs (1973, 1978)<sup>354</sup>. Advierte de la diversidad y confusión terminológica existente en el campo de la educación para referirse a un tipo de actividades (educación de adultos, formación en el trabajo, educación de continuidad, etc.) que, sin embargo, contribuyen muy positivamente al desarrollo de los

---

<sup>350</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>351</sup> Calvo Charro, María. (2016). La educación diferenciada en el siglo XXI. Regreso al futuro. Madrid: lustel, pp. 17-19.

<sup>352</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>353</sup> *Ibidem*, pp. 26-27.

<sup>354</sup> Lucio-Villegas Ramos, Emilio Luis. (2005). *Cuestiones Sobre Educación de Personas Adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico Ediciones, p. 37.

individuos y de las comunidades, así como al autoenriquecimiento cultural y autorrealización personal.

De esta manera, Coombs hace un reconocimiento claro y explícito de la existencia de «otro sistema indefinido» de enseñanza<sup>355</sup>. En la actualidad existen diferencias entre los expertos para delimitar los criterios para su clasificación, resulta recurrente su empleo para el análisis de la actividad educativa<sup>356</sup>. A este respecto, Touriñán López señala que existe una ausencia de estudios específicos sobre estos tres términos que delimiten y justifiquen el empleo de los mismos dentro del sistema conceptual de la educación<sup>357</sup>.

El término de educación no formal tiene relación con el clima y las inquietudes que rodearon su nacimiento, como concepto y como respuesta pedagógica, para superar los problemas no resueltos por la educación escolar. El interés del trabajo de Coombs y Ahmed<sup>358</sup> surge de su preocupación de la pobreza en el ámbito rural<sup>359</sup>. Según un estudio de La Belle, la expresión “no formal” se acuñó para satisfacer la necesidad de respuestas extraescolares a demandas nuevas y diferentes de las que se atiende normalmente en el sistema educativo.

En la década de los setenta, el crecimiento demográfico de los países denominados del Tercer Mundo hizo que la educación no formal cobrara mayor importancia como estrategia formativa orientada a aquellos grupos sociales que no habían completado la enseñanza básica. De esta manera, la educación no formal fue considerándose progresivamente en una orientación complementaria

---

<sup>355</sup> La primera obra donde Philip H. Coombs hace mención a esta taxonomía es en 1971 en *La crisis mundial de la educación*, en un capítulo bajo el título «Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar» (Pastor Homs, María Inmaculada. (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, n.º 220, p. 525).

<sup>356</sup> Cuadrado Esclapez, T., op. cit., pp. 36 y 58.

<sup>357</sup> Touriñán López, José Manuel (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación*, 8, pp. 55-79.

<sup>358</sup> Nos referimos a la obra, y citamos bibliográficamente: Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

<sup>359</sup> Vázquez, Gonzalo (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Jaime Sarramona, Gonzalo Vázquez y Antoni J. Colom. (Coords), *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel, p. 14.

de la educación escolar convencional<sup>360</sup>. Como afirmó Hamadache<sup>361</sup>, la escuela se desvincula de ser considerada como el único agente de la enseñanza, y a partir de su artículo, esta idea se ha aceptado cada vez más en la sociedad percibiendo a la escuela capaz de ofrecer una formación y competencias básicas para poder seguir aprendiendo, donde tiene un papel principal la educación no formal<sup>362</sup>.

A pesar de la reciente inclusión de este término en los sistemas educativos, ha experimentado un gran desarrollo considerándose “un conjunto de experiencias actividades y acciones educativas que la sociedad venía desarrollando desde antiguo, o bien en programas que la nueva sociedad en desarrollo requería en el clima del desarrollo social, económico y tecnológico. Esto explica por qué la educación no formal se presenta hoy como el enfoque educativo propio de la sociedad actual en la que (...) se están alcanzando cotas progresivas de escolarización”<sup>363</sup>. La creciente valoración y extensión del concepto de la educación no formal, en palabras de Gómez Gonzalo, debe sus razones, de un lado, a las progresivas cotas de escolarización como resultado de políticas y acciones educativas específicas encaminadas a la reducción de la pobreza mundial<sup>364</sup>.

Entre sus errores como enfoque inicial, Coombs señala tres principales: su ingenua consideración sistémica, su consideración de alternativa a la educación formal y su excesiva vinculación a poblaciones subdesarrolladas. Pues, como señala Gómez Gonzalo, reflexionando sobre la primera cuestión, desde una perspectiva histórica, la educación no formal carece de la potencia suficiente para resolver problemas de desarrollo social o comunitario, o para constituirse en un enfoque de política alternativa a otras políticas concretas.

Es evidente el carácter necesario pero insuficiente de la educación no formal para resolver problemas de formación en diversos campos, tales como

---

<sup>360</sup> La Belle, Thomas J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen, pp. 316-317. Cit. en *idem*.

<sup>361</sup> Véase Hamadache, A. (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas*, 21(1), 123-137.

<sup>362</sup> Vázquez, G., *op. cit.*, p. 14.

<sup>363</sup> *Ibidem*, pp. 14-15.

<sup>364</sup> *Idem*.



el desarrollo agrario y rural, acogida a inmigrantes, innovación y desarrollo tecnológico, corrección del desempleo, salud e higiene en el trabajo, conservación y mejora del patrimonio natural y cultural, uso del ocio y del tiempo libre, corrección del analfabetismo, lucha contra la violencia y el racismo, etcétera<sup>365</sup>. En cualquiera de estos campos podríamos comprobar que la resolución de los problemas exige el concurso de soluciones educativas y formativas que tienen lugar principalmente fuera de la escuela, pero en ninguno de los casos la educación es autosuficiente para resolver un problema de subdesarrollo<sup>366</sup>.

En el segundo caso, desde la perspectiva actual ante la relación existente entre la educación no formal y formal pone el énfasis en la complementariedad de ambas. Y, en último término, los programas de educación no formal han ido perdiendo progresivamente su estrecha vinculación con la pobreza y el subdesarrollo de grupos sociales desfavorecidos, “como si fuera un sustituto de categoría inferior de la auténtica educación”<sup>367</sup>. Cada vez más está adquiriendo nuevas posibilidades respecto de la actualización del conocimiento y el desarrollo de competencias en sujetos que han alcanzado los más altos niveles del sistema educativo<sup>368</sup>.

Con el tiempo, el enfoque que ha prevalecido ha sido el de la integración entre la educación no formal y la educación formal. Dicha integración tiene dos características: la superación antitética entre ambos conceptos y su inclusión dentro de una perspectiva dinámica. Tanto los autores fundadores del término - Coombs, La Belle y otros-, como los más actuales -Trilla, Touriñán, García Carrasco, etc., comparten el carácter convergente de todas las perspectivas educativas.

---

<sup>365</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>366</sup> *Idem*.

<sup>367</sup> Coombs, Phillip (1993). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana. Cit. en *idem*.

<sup>368</sup> *Idem*.

## 2.2. Tendencias actuales de la Historia de la Educación

### 2.2.1. Historiografía educativa actual

La Historia de la Educación y su aparición en el universo historiográfico ha sido un momento más del desarrollo de la ciencia histórica, constituyendo una parcela de la historia general, aunque su objeto de estudio son los hechos pedagógicos o educativos en su dimensión histórica<sup>369</sup>. En palabras de Buenaventura Delgado, la “bibliografía” de la Historia de la Educación es, por muy reciente, muy breve. Su objeto –la realidad educativa pretérita- forma parte integrante del objeto de la historia y, como tal, han sido –hasta fecha reciente- los historiadores profesionales los que principalmente se han ocupado de su estudio dentro del marco de la historia general, y, más concretamente, dentro del capítulo de la historia de la cultura. Poco a poco –como ha ocurrido con otras parcelas de la historia (por ejemplo, el arte o la filosofía)-, la educación, como objeto de la investigación histórica, se ha ido segregando del ámbito de la historia general y ha ido adquiriendo sustantividad propia. Este fenómeno se ha producido en una fecha relativamente reciente<sup>370</sup>.

Otro aspecto a tener en cuenta relacionado con el desarrollo de la Historia de la Educación como disciplina científica lo encontramos en Agustín Escolano, quien sostiene que “la historiografía educativa no nace asociada a la historiografía general, aunque tome de ella algunas pautas teóricas y metodológicas (...), sino de las exigencias pedagógicas de los nacientes sistemas nacionales de educación”<sup>371</sup>. Así, la historia educativa se configura en su nacimiento como un saber pedagógico más en el conjunto de los contenidos curriculares de los programas de formación del profesorado<sup>372</sup>. Aunque la Historia de la Educación posee una importante tradición científica y académica

---

<sup>369</sup> Delgado, Buenaventura (1992). Presentación. En Buenaventura Delgado. (Coord.), *Historia de la Educación en España y América. Tomo I* (pp. 19-56). Madrid: Fundación Santa María/ Morata, pp. 44-45.

<sup>370</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>371</sup> Escolano Benito, Agustín (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En Narciso de Gabriel y Antonio Viñao. (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 51-101). Barcelona: Ronsel, p. 52.

<sup>372</sup> *Ibidem*, p 53.

hay unanimidad en reconocer que, como disciplina científica con sustantividad propia, apenas ha pasado –si es que ha llegado- el umbral de la juventud<sup>373</sup>.

### 2.2.2. Nuevas temáticas y tendencias

#### Nuevas temáticas

La historiografía es el término usado para denominar la investigación sobre el pasado histórico y sus formas de expresión académica o literaria<sup>374</sup>. En la actualidad, podemos afirmar que la historiografía educativa ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas. Tiana Ferrer<sup>375</sup> afirma que a partir de la entrada del siglo XXI existe una fragmentación del objeto de estudio de la Historia de la Educación, tanto desde el punto de vista académico diversificándose las asignaturas universitarias, como desde el punto de vista de la investigación donde han aparecido nuevos temas que han atraído la atención de las y los investigadores. Por último, Tiana sostiene que se ha producido una “refundación” de la Historia de la Educación iniciado desde la década de los años setenta por los cambios ocurridos en el campo investigativo. Fruto de este giro de apertura y diversidad temática, se están desarrollando nuevas áreas de conocimiento o recuperando otras tradicionales dando lugar a la historia de la infancia, de jóvenes y adolescentes, la historia de la familia, la historia de la alfabetización o la historia de las ideas pedagógicas, así como, las tradicionales de la historia de la política educativa y de las instituciones escolares.

Gómez García centra su análisis en los problemas metodológicos derivados de la ausencia de fuentes escritas, que ha motivado la búsqueda de nuevas posibilidades de interpretación del hecho histórico. En este sentido, la autora argumenta que la investigación histórica ha evolucionado en el uso de las fuentes históricas tradicionales (orales y escritas, imagen, utensilios, etc.), cuyo manejo se considera desde una perspectiva diferente, pues hubo un

---

<sup>373</sup> Cfr. Escolano, Agustín (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación, t. I*, . Madrid: Anaya, p. 11. Cit. en Delgado, B., *op. cit.*, p. 41.

<sup>374</sup> Escolano, A. (1997)., *op. cit.*, p. 52.

<sup>375</sup> Tiana Ferrer, Alejandro (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-145). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 105-107.

tiempo en el que “sólo pareció necesario investigar el acontecimiento ‘singular’, despreciando el que se consideraba cotidiano<sup>376</sup>” Así, al variar el concepto de historia, las fuentes históricas se han empleado de forma distinta enriqueciendo de esta manera el conocimiento del pasado. Aunque, Gómez advierte de no prescindir de las denominadas Fuentes Historiográficas Tradicionales que se han considerado fuentes primarias de la historia, como documentos y obras impresas, a ser posible, inéditos, constituyendo la base fundamental de la investigación histórica. Pero, reconoce que el historiador actual requiere de otros medios, igualmente útiles y fiables que las fuentes tradicionales, para acceder al pasado<sup>377</sup>.

Finalmente, Nóvoa<sup>378</sup> alude a la aparición de cuatro nuevas corrientes historiográficas que expone en los conceptos de experiencia, discurso, cultura e identidad. Dichos términos son explicados por el autor como cuatro nuevos campos historiográfico-educativos: el primero, está centrado en los *actores educativos*, basado en el movimiento de la década de los noventa llamado “vuelta del sujeto” de la historiografía contemporánea basada en tesis posmodernas, el cual fija su atención en el estudio de las experiencias personales, el modo en que se ha vivido las situaciones educativas y cómo se han construido sus significados a través de las relaciones con su entorno. El segundo, se refiere a las *prácticas escolares*, vistas desde el prisma de la “cultura escolar” y la realidad cotidiana; el tercero, atiende a las *ideas pedagógicas* consideradas desde las prácticas discursivas que se producen en contextos determinados; y, el cuarto, menciona los *sistemas educativos* como el espacio social donde se desenvuelven los actores, se desarrollan las prácticas, y se producen y difunden los discursos.

---

<sup>376</sup> Gómez García, María Nieves (2006). El aula escolar, escenario, narración y metáfora. *Historia de la Educación*, 25, pp. 342-343.

<sup>377</sup> *Ibidem*, p. 343.

<sup>378</sup> Nóvoa, António (1996). El passat de l'educació: la construcció de noves històries. *Temps d'educació*, 15, 245-279. Cit. en *ibidem*, pp. 143-144.

## Nuevas tendencias

Varios autores explican distintas tendencias historiográficas que se están produciendo en los últimos años como las nuevas audiencias, la influencia de la posmodernidad y la historia de los discursos. Viñao plantea la controvertida cuestión de las futuras y posibles audiencias de la Historia de la Educación, lo cual implica nuevos retos a la disciplina, entre ellos, corregir los usos incorrectos del pasado como apropiaciones, mitificaciones y manipulaciones; potenciar su papel comprensivo de los problemas y cuestiones contemporáneas dando luz al presente; publicar el pasado de modo diferente teniendo en cuenta a las audiencias a las que va dirigida; y, por último, como *profesional de la investigación*, mejorar los instrumentos de análisis y estudio<sup>379</sup>. De esta manera, establece cuatro audiencias posibles de la Historia de la Educación: *la oficial*, referida a los poderes y la administración pública que ofrecen “versiones oficiales” del pasado; *la social o cultural*, cuya tarea historiadora se plantea como la conformación, recuperación y preservación de la memoria individual y social atendiendo a la biografía, historias individuales y sociales (historia de la infancia, la adolescencia o la juventud, y “formas populares” de educación de las actividades formativas de la vida adulta), recuperados en los archivos de historia oral y los museos pedagógicos; y, por último, la estrictamente *profesional* en su doble vertiente relacionada con la formación inicial de los profesores y con la comunidad científica de los historiadores.

En cuanto a la influencia del enfoque posmoderno en la disciplina de la Historia de la Educación, Laspalas<sup>380</sup> indica que en los últimos años se ha dejado sentir la influencia del posmodernismo en España, aunque con cierto retraso en relación a otros países. Ferraz<sup>381</sup> alude a la influencia de la corriente postmodernista en la Historia de la Educación como disciplina científica en la

---

<sup>379</sup> Viñao, Antonio (2005). La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 147-165). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 152-153.

<sup>380</sup> Laspalas, Javier (2002). *Introducción a la historiografía de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.

<sup>381</sup> Ferraz Lorenzo, Manuel (2005). La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 167-190). Madrid: Biblioteca Nueva.

medida en que ésta plantea nuevas formas de concebir e interpretar la realidad, pues la posmodernidad puede aportar la pluralidad de pensamiento, la revisión de las verdades absolutas y el mantenimiento de las obligaciones contraídas con los más desfavorecidos. En palabras de Ferraz Lorenzo:

La dependencia de la Historia de la Educación de la Historia (sin adjetivaciones) ha obligado a aquélla a replantearse su capacidad analítica y explicativa, siendo influida durante esta última década [referido a 1995-2005], además, por los nuevos aires que soplaban a favor de la postmodernidad pese a la inicial reticencia mostrada por los miembros de nuestro colectivo [historiadores de la educación].<sup>382</sup>

Aunque Laspalas señala que a comienzos del siglo XXI es todavía difícil establecer sus características pues su implantación en el campo histórico y en el histórico-educativo es todavía reciente. También hay que tener en cuenta que la influencia del paradigma posmoderno ha sido muy aguda porque ha irrumpido en un momento de crisis de la disciplina histórica, ya que está sufriendo una fragmentación por la irrupción de las “nuevas” historias<sup>383</sup>. En el caso concreto de la Historia de la Educación, la influencia del posmodernismo ha supuesto un eslabón más en una cadena vertiginosa de cambios, como la sustitución progresiva de la tradicional Historia de la educación<sup>384</sup> en los años 60 por la Historia social de la educación<sup>385</sup> o la aparición de la “nueva” Historia cultural<sup>386</sup> a partir de 1980. Y apenas quince años después, como afirma el autor, asistimos a una verdadera crisis de la “nueva” historia, “o si se quiere dar un sentido positivo a dicha situación, vivimos las consecuencias de una constante renovación historiográfica que ha puesto en cuestión certidumbres pasadas”<sup>387</sup>.

Por otra parte, Conrad Vilanou plantea el renacimiento de una historia de los discursos pedagógicos que se han dado a lo largo de la Pedagogía a partir de su institucionalización académica a comienzos del siglo XIX, después de

---

<sup>382</sup> *Ibidem*, pp. 181-182.

<sup>383</sup> Laspalas, J., *op. cit.*, p. 78.

<sup>384</sup> Basada en el estudio de las ideas, la política y las instituciones educativas.

<sup>385</sup> Que prestaba atención sobre todo a los condicionamientos sociales a que se veía sometida la escuela.

<sup>386</sup> Centrada en el estudio de la infancia, las mujeres, las minorías étnicas y culturales, el cuerpo, la higiene, el espacio y el tiempo escolar, la cultura material de las aulas, los exámenes, la disciplina, etc.

<sup>387</sup> Laspalas, J., *op. cit.*, p. 78.

que la Historia de la Educación haya abandonado la concepción metafísica de la historia. El autor defiende la viabilidad de una Historia de la Educación que enfatice las ideas, los conceptos y los discursos pedagógicos, sin olvidarse de los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones ni los contextos sociales, por ello reclama volver a la nomenclatura original, Historia de la Pedagogía<sup>388</sup>. De ahí, pues, el autor reivindica el ejercicio de una hermenéutica conceptual y cultural que promueva el análisis de los discursos pedagógicos con el fin de protegerse de la codificación tecnológica de la pedagogía surgida de una racionalidad instrumental que, con el olvido del ser (Heidegger), nos ha precipitado a un mundo sin memoria histórica que descarta las perspectivas de futuro<sup>389</sup>. Por ello, alude a la tradición hermenéutica, ya iniciada en la Grecia Clásica con Platón en el campo filosófico y definida por Gadamer como la “disciplina que se ocupa clásicamente del arte de comprender textos”<sup>390</sup>, como “una especie de arte, técnica o método que desea descifrar el sentido de la creación cultural humana y que, por consiguiente, puede ser aplicada con éxito a la Pedagogía”<sup>391</sup>.

Pero dentro de la Historia de la Educación, para Vilanou lo que interesa de la hermenéutica es la comprensión histórica, esto es, el ejercicio de comprensión de las intenciones del autor en un momento histórico determinado. Nos afecta no tanto la verdad de *lo que se dice*, sino la evolución hermenéutica que puede extraerse de un mismo texto en diferentes épocas. Según Vilanou, la hermenéutica constituye una de las novedades que han afectado metodológicamente a la historia<sup>392</sup>, pues justo cuando la historia entra en crisis en la década de los 80, el planteamiento de Gadamer cobra una gran fuerza con la publicación de *Verdad y Método* (1973)<sup>393</sup>. Otro elemento de la hermenéutica es la tradición, en concreto, la comprensión de la tradición desde

---

<sup>388</sup> Vilanou, Conrad (2005). El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 239-281). Madrid: Biblioteca Nueva, p. 279.

<sup>389</sup> *Ibidem*, p. 281.

<sup>390</sup> Gadamer, Hans-Georg (2012). *Verdad y método* (13ª ed.). Salamanca: Sígueme, p. 217.

<sup>391</sup> Vilanou, C., *op. cit.*, p. 240.

<sup>392</sup> *Ibidem*, p. 259.

<sup>393</sup> *Idem*.

dos planos: la sincronía, a través del diálogo con los otros, y la diacronía, mediante el diálogo con los textos para encontrar una realidad reflejada en los mismos<sup>394</sup>.

### 2.2.3. Memoria oral

En las dos últimas décadas los historiadores de la educación estamos asistiendo a lo que Agustín Escolano ha denominado *revival* de la memoria, aludiendo a la reivindicación de su valor, una reconstrucción de la memoria de la educación<sup>395</sup>. Pero esta valoración no ha sido siempre así, la Ilustración condujo al rechazo de la tradición y al desprestigio de la historia en pro de la defensa de un racionalismo exacerbado y una modernidad universal. En los inicios del siglo XX, el pensamiento occidental volvió a la búsqueda de la identidad y a la recuperación de las memorias reprimidas, a la investigación de los sentimientos de pertenencia a un grupo, a la narración simbólica. Sin embargo, las dos guerras mundiales volvieron a desvalorizar la tradición, así como, se puso en cuestión muchas identidades, desembocando de nuevo a la desmemoria<sup>396</sup>.

En cuanto al uso la utilización de los términos memoria e historia como sinónimos por parte de algunos autores, Mate<sup>397</sup> advierte que hay una clara diferencia, historia se refiere al conocimiento del pasado y memoria es la actualidad del pretérito. Asimismo, considera que la memoria es una mirada específica sobre el pasado que permite una construcción del presente desde el pasado, es decir, se trataría de traer al presente un pasado ausente que aún no ha sido objeto de investigación histórica.

Para Escolano, la memoria constituye un diálogo desde el presente con las huellas del pasado como estrategia de comunicación orientada a abrir

---

<sup>394</sup> *Ibidem*, p. 260.

<sup>395</sup> La introducción del término en el ámbito historiográfico-educativo es relativamente reciente, de hecho, su definición no está aún lo suficientemente consensuada. Autores como Dominique Julia (1995, primera conceptualización del término) o Marc Depaepe y Frank Simon ("caja negra" de la historia de la educación dentro del ámbito de la práctica cotidiana educativa). [Escolano. A. (2002)., *op. cit.*, p. 29].

<sup>396</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>397</sup> Mate, Reyes (2006). Memoria e Historia: dos lecturas del pasado. *Letras libres*, p. 44. Recuperado de <http://www.ifs.csic.es/>. Cit. en *ibidem*, p. 97.



cauces críticos que contribuyan a la educación histórica<sup>398</sup>. La recuperación de la memoria asegura la imagen de identidad de los docentes y sus actitudes ante el cambio sociocultural<sup>399</sup>, puesto que los registros de la memoria constituyen las pautas en que se difunden los códigos y las reglas de la cultura escolar, esto es, sus señas de identidad<sup>400</sup>. En la actualidad hablamos de memoria oral, escrita, icónica u objetual en base al tipo de archivo registrado. Antonio Viñao define la cultura escolar como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los “modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros e integrarse en la vida cotidiana del centro”<sup>401</sup>.

Escolano indica que “la recuperación de la memoria es hoy, aunque parezca paradójico, un verdadero *leitmotiv* de toda pedagogía crítica y emancipadora”<sup>402</sup>. Aunque, como afirma Carreño, no es este *revival* un fenómeno específico de nuestro campo de estudio, sino que se trata de un movimiento que afecta a distintas esferas de la vida en distintos estratos sociales y geografías diversas ampliándose a fronteras internacionales<sup>403</sup>. En este sentido, la autora se detiene en la posición de Hussen<sup>404</sup>, quien resalta que en el fin del siglo XX se ha pasado de los “futuros presentes” de la cultura de la modernidad, a los “pretéritos presentes” propios de la posmodernidad<sup>405</sup>. Para Carreño:

Es sintomático de una sensibilidad nueva. Asistimos a un momento donde está teniendo lugar la transición de los estudios cuantitativos a los cualitativos, de la macro a la microhistoria, de los análisis estructurales a los relatos, la vuelta a lo individual y

---

<sup>398</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>399</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>400</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>401</sup> Viñao, Antonio (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. En Celso Almuiña. (Ed.), *Culturas y civilizaciones*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad, pp. 168-169. Cit. en *ibidem*, p. 29.

<sup>402</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>403</sup> Carreño, Miryam (2010). Memoria e Historia de la Educación. En Julio Ruiz Berrio. (Ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 91-113). Madrid: Biblioteca Nueva, p. 92.

<sup>404</sup> Se refiere a la obra: Hussen, Ahmed (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE, p. 13. Cit. en *ibidem*, p. 93.

<sup>405</sup> *Ibidem*, p. 92.

el advenimiento de nuevas corrientes que indagan de las prácticas culturales de los sujetos en el pasado.<sup>406</sup>

Estos cambios historiográficos van a influir en la forma de llevar a cabo las investigaciones histórico-educativas, en definitiva, se puede decir que la memoria va a marcar el quehacer histórico-educativo de fin del siglo XX: “Parece que se descubre o redescubre el potencial heurístico del sujeto”<sup>407</sup>. También Escolano constata la evolución hacia el estudio de la escuela más que de los sistemas educativos, haciendo uso de la etnografía y la microhistoria, así como, existe un retorno del sujeto, de la experiencia, de la memoria y de los textos<sup>408</sup>. En este sentido, con mayor frecuencia, los enfoques de historia de la educación centrados en la mirada de la cultura escolar y, en concreto, en la cultura material e inmaterial están cobrando mayor importancia y extensión<sup>409</sup>.

Yanes Cabrera reflexiona sobre la idea del *patrimonio educativo intangible* aplicado a diferentes realidades como las tradiciones y expresiones orales, las prácticas, rituales y festividades, etc.<sup>410</sup> que conviven en el contexto educativo. Entiende que la cultura intangible no debe ser considerada como lo contrario a lo material o tangible, pues ambos se encuentran íntimamente relacionados, ya que lo intangible proporciona significado a lo tangible<sup>411</sup>. Esta nueva comprensión de la cultura educativa está provocando el cambio de metodologías de investigación en la forma de acercarse a la realidad educativa, como es la *etnografía de la escuela*.

---

<sup>406</sup> *Ibidem*, pp. 93-94.

<sup>407</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>408</sup> Escolano, A. (2002)., *op. cit.*, p. 302.

<sup>409</sup> Ruiz Berrio, Julio (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>410</sup> Yanes Cabrera, Cristina (2010). El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia. En Julio Ruiz Berrio. (Coord.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, pp. 63-90.

<sup>411</sup> *Ibidem* [Yanes Cabrera parafraseando a Pastor Alfonso, María José (2001). *De la teoría a la práctica antropológica. Materiales de apoyo docente*. Alicante: Publicaciones de alicante, p. 43].

### **2.3. Construcción de la Historia de la Educación del Baile Flamenco**

En nuestra tesis doctoral pretendemos comenzar la construcción de una Historia de la Educación del Baile Flamenco, no escrita hasta ahora. Nuestro objeto de estudio se basa en el análisis de la práctica de enseñanza de las maestras y maestros de baile flamenco, la historia de vida hasta llegar a ello y el pensamiento educativo que hay detrás de sus acciones pedagógicas.

Entendemos que Historia-educación-cultura se funden en un trinomio, el cual se hace fundamental en la conformación de la Historia de la Educación del Baile Flamenco. Pues cada sociedad está asentada en su propia cultura y trabaja desde un planteamiento educativo concreto con el fin de organizar y optimizar las condiciones de vida en un momento histórico determinado. Teniendo en cuenta esta premisa, a la hora de delimitar el contenido que debe albergar la Historia de la Educación del Baile Flamenco, nos apoyamos en el planteamiento de Buenaventura Delgado<sup>412</sup> quien delimita de manera clara y concisa la circunscripción del objeto de estudio de la Historia de la Educación y que nosotros adaptamos a nuestra propuesta.

Por ello, “nuestra” Historia de la Educación del Baile Flamenco se ocupa: primero, del hecho de la educación en su dimensión histórica (la evolución de la enseñanza del baile flamenco en las academias sevillanas desde tres generaciones de maestras y maestros); segundo, del saber acerca de la realidad educativa pretérita –saber pedagógico-, también en su dimensión histórica (estudio de la práctica de enseñanza del baile flamenco, así como el pensamiento educativo que hay detrás de las acciones pedagógicas del profesorado); y, tercero, de la expresión (oral, escrita, icónica) del saber acerca de la realidad educativa pretérita, que, en nuestro caso, extraemos de la bibliografía escrita acerca del tema, pero, por ser muy escasa, fundamentalmente, desde fuentes orales a través del testimonio de los profesionales del baile flamenco, e icónicas mediante archivos audiovisuales de los protagonistas de la acción educativa del baile flamenco.

---

<sup>412</sup> Delgado, B., *op. cit.*, p. 22.

Siguiendo a Buenaventura, quien advierte y reconoce que la denominación Historia de la educación es inadecuada<sup>413</sup>, teniendo en cuenta que no lo constituyen solamente el pensamiento histórico-pedagógico y la ciencia de la educación en su breve biografía, sino también, y sobre todo, la realidad educativa (hechos educativos pasados) dentro de su integridad y natural contexto. En nuestro caso, nos centramos en la práctica de enseñanza de las maestras y maestros de baile flamenco y a partir de este objeto de análisis, incorporamos el recorrido formativo y profesional (l' historia de vida) y el pensamiento educativo que hay detrás de sus acciones pedagógicas.

También, nuestro planteamiento atiende a las proposiciones que aporta el profesor Viñao cuando señala que existe una nueva manera de escribir la Historia de la Educación desde una visión más plural y global, tanto en el tratamiento de la cultura y de los datos intangibles que la componen, como en el carácter interdisciplinario que la nueva historia requiere cada vez más<sup>414</sup>. Partimos de la consideración de que el sistema de enseñanza del baile flamenco forma parte de la cultura andaluza, y esta integración se produce desde procesos dinámicos y creativos; contemplamos tanto los aspectos materiales como los mentales (emociones, sentimientos, imaginarios); así como nos servimos de la ayuda del conocimiento interdisciplinar, fuera del ámbito de acción de la tradicional manera de hacer la historia, y nos posicionamos desde una visión global, cultural y social. Entendemos que el arte flamenco (concebido como ente independiente del desarrollo del baile flamenco), su desarrollo en la historia y su configuración como cultura, ha influido en la forma de enseñar del baile flamenco a lo largo de la historia.

---

<sup>413</sup> Buenaventura sostiene que la historia de nuestra disciplina, se ha venido a denominar como Historia de la educación o historia de la pedagogía, pero ninguno de los dos términos, considera el autor, que la expresan convenientemente debido a la polivalencia de significados de los términos "historia" y "pedagogía" (*Ibidem*, pp. 20-21).

<sup>414</sup> Estas premisas son: 1) rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario, cerrado y uniforme en el que predomina la conformidad; 2) ojo móvil del historiador que se ve obligado a escrutar todas las facetas de la cultura, que abarca tanto los aspectos materiales como los mentales (emociones, sentimientos, imaginarios) que afectan al proceso histórico-educativo; 3) carácter interdisciplinario y tendencia a la totalidad de esta nueva historia que es, a la vez, cultural y social, o si se quiere, social y cultural; 4) importancia de la cultura escolar como lugar privilegiado de la Historia de la Educación (Vilanou, C., *op. cit.*, pp. 278-279).

En este sentido, el baile flamenco es reflejo de su sociedad -explicado por los mismos sujetos entrevistados- lo cual se refleja en una variación del sistema de enseñanza, así como de los procesos laborales y conceptualizaciones del baile flamenco y su enseñanza entre las tres generaciones estudiadas. Este fenómeno histórico-educativo mantiene una relación directa también con otros fenómenos, además de los culturales y creativos, con los referidos a la producción artística, pues la profesionalización del baile flamenco también ha influenciado en buena parte a la evolución del sistema de enseñanza en cada etapa histórica.

Bello Reguera<sup>415</sup> plantea la cuestión ética de la Memoria en cuanto al “deber” desde un punto de vista teleológico, en nuestro caso, la recuperación de la educación del baile flamenco debe ser rescatada del olvido en el que se encuentra actualmente. A través de la memoria de las maestras y maestros sevillanos de baile flamenco pretendemos visibilizar esas voces silenciadas para poder divulgar el conocimiento pedagógico del baile flamenco. Así, nuestra intención es la de, en primer lugar, desmontar mitos y estereotipos que tienen que ver, entre otros, con el carácter alegre y social del andaluz que el imaginario colectivo comúnmente asocia con una personalidad perezosa e indisciplinada. Y nada más lejos de ello.

En segundo lugar, dar voz a las voces silenciadas, cuya labor pedagógica no es conocida internamente, en su ámbito “íntimo”, por lo que el “conocimiento” general que se tiene del baile flamenco es banal y superficial, entendido como una disciplina artística donde la impronta, la alegría, la fuerza expresiva, etc., son rasgos característicos de una forma de bailar que, “aparentemente”, en el ámbito “público”, le hacen perder su verdadero valor pedagógico exigente y disciplinado. En tercer lugar, “limpiar” la imagen que el régimen franquista se encargó de propagar del baile flamenco a nivel internacional mostrando una “marca España” del *typical spanish* con fines turísticos, que atendía más a criterios propagandísticos que artísticos para dar una “buena” imagen del país, visibilizando una imagen estereotipada de la mujer flamenca “guapa,

---

<sup>415</sup> Bello Reguera, Gabriel (2005). Memoria e Historia. Un enfoque ético-político. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 53-81). Madrid: Biblioteca Nueva.

extravagante y pasional”, que servía de escaparate atractivo enfocado a turistas de lo que representaba la mujer española. En cuarto lugar, estudiar la conjugación que se produce entre la cultura andaluza y el sistema de enseñanza del baile flamenco, y recabar información que nos lleve a analizar los procesos creativos por los cuales se dan estas integraciones.

Para poder embarcarnos en un ámbito temático nuevo como es la evolución de la enseñanza del baile flamenco en la ciudad de Sevilla necesitamos extraer la información de los propios actores, que son a su vez protagonistas de la acción, así como testigos de su época. Dualidad experiencial que les convierte en transmisores socio-culturales e histórico-educativos, pues son capaces de explicar los contextos formativos, profesionales y educativos en los que se desarrolla su profesión, así como, conocen de primera mano los elementos, circunstancias y consecuencias en las que se desarrolla el fenómeno del baile flamenco desde su vertiente artística y pedagógica. Por tratarse de la primera investigación que se inserta en la línea de investigación de la Historia de la Educación del Baile Flamenco, somos conscientes de que podríamos haberla propuesto o enfocado desde distintos ámbitos educativos: formal, no formal o informal.

Sin embargo, por nuestra propia experiencia profesional en el campo del baile flamenco, consideramos el ámbito no formal el más interesante y conveniente por el que comenzar esta andadura, ya que entendemos que el sistema de enseñanza del baile flamenco ha sido desarrollado fundamentalmente en el entorno de las academias privadas, lo cual le ha dotado de características particulares que, quizás, es lo que le ha hecho mantener su idiosincrasia como baile enérgico, fuerte y expresivo, a pesar de su origen informal y, posteriormente, academizarse. Por ello, consideramos que las academias de enseñanza del baile flamenco son centros donde se desarrollan procesos formativos, educativos, pedagógicos, culturales, de socialización y también profesionales, donde el alumnado tiene clara su vocación y su objetivo formativo. Estas características hacen dibujar un tipo de enseñanza desde parámetros muy diferentes a los llevado a cabo normalmente por las investigaciones histórico-educativas.

**CAPÍTULO 5**  
**La enseñanza del baile flamenco en**  
**la ciudad de Sevilla**  
**(siglos XIX y XX)**

---





## **CAPÍTULO 5. La enseñanza del baile flamenco en la ciudad de Sevilla (siglos XIX y XX)**

### **1. Contexto histórico-educativo del baile flamenco**

#### **1.1. La enseñanza del baile flamenco en el siglo XIX**

Los primeros datos que tenemos sobre los centros de enseñanza del baile flamenco lo encontramos a partir de la mitad del siglo XIX. Con la denominación de “salón”, se trataba de lugares donde se forjaron los estilos que dieron forma a lo que hoy conocemos como escuela bolera o baile flamenco y que, las academias constituían, además de espacios educativos donde se enseñaban todo tipo de bailes en boga, centros coreográficos donde se ensayaban pasos y variaciones constantemente, lo que derivó en la presentación en público de esos nuevos bailes que iban formando poco a poco lo que posteriormente se vendrá en denominar “baile flamenco”.

Rocío Plaza y Antonio Zoido<sup>416</sup>, en la nueva versión del Tratado de bailes del Maestro Otero, indican que los bailes de sociedad comenzaron a introducirse en Sevilla a lo largo de la década de 1840. Anterior a esta fecha, no existía tradición entre las casas nobles sevillanas la organización de fiestas que consistían en veladas con bailes de sociedad, destacando la concurrencia de las personalidades pertenecientes a las clases acomodadas de la ciudad. Fue en la estancia durante tres años, de 1830 a 1833, del británico Richard Ford en Sevilla junto a su esposa y sus hijos cuando organizaron en las diferentes residencias que tuvieron en la capital “veladas con bailes de sociedad, destacando la concurrencia y el éxito que tuvieron en una ciudad que no acostumbraba a organizar tales eventos”<sup>417</sup>.

Constatan los autores que a lo largo de las primeras décadas del siglo XIX son numerosos los extranjeros que informan de la ausencia de este tipo de fiestas entre las clases acomodadas, así como el desconocimiento o la inexperiencia

---

<sup>416</sup> Otero, José (2012). *Tratado de bailes, de sociedad, regionales españoles, especialmente andaluces, con su historia y modo de ejecutarlos* (reed.). Sevilla: La Bienal de Flamenco [Edición conmemorativa del centenario (1ª ed.: 1912) a cargo de Rocío Plaza Orellana, Antonio Zoido], p. 211.

<sup>417</sup> Véase *ibídem*, p. 211.

que sobre estos bailes tenían las clases acomodadas. Sin embargo, su historia se iniciaría con la aparición del Casino Sevillano hacia 1844, donde se organizaban grandes bailes de sociedad en su sede primera de la calle Sierpes y posteriormente en una casa en la Plaza del Duque, además de alquilar salones del Teatro San Fernando. La aparición de este tipo de fiestas con bailes como el vals, la mazurca, etc., a partir de la década de 1840, evidencia el cambio experimentado, manteniéndose ininterrumpidamente como una celebración de las élites sociales a lo largo de todo el siglo.

En la obra de Ortiz Nuevo<sup>418</sup> sobre la prensa sevillana del siglo XIX, recoge extractos de los diferentes periódicos de la época que hacen mención de las dimensiones culturales y artísticas de la ciudad de Sevilla. Gerard Steingress<sup>419</sup>, basándose en esa obra, realiza un análisis de las academias de Sevilla y señala que a mediados del siglo XIX se constatan seis centros educativos de danza: la “academia de baile” de Miguel de la Barrera que a partir de 1851 se denomina “Salón de baile de Oriente”; el “Salón de los Descalzos” de Félix Moreno fundado en 1853, el cual era maestro de baile de los teatros de la capital; el salón “La Aurora” de la bolera Amparo Álvarez “la Campanera”; el “Salón” de Manuel de la Barrera fundado en 1853 y cerrado poco después; y, por último, el “Salón de Recreo” del mismo Barrera, fundado en 1853 y dirigido por Silverio Franconetti.

Al parecer, las academias y salones se dedicaron a la enseñanza y presentación tanto de los “bailes de sociedad” como de aquellos “bailes populares” aceptados por el público burgués sevillano como bailes “decentes”. Todos los “bailes populares” de este tipo se presentaron bajo la conocida denominación de “bailes nacionales”, “bailes de jaleo” o de “palillos” y más tarde de “bailes andaluces”. Se trataron de funciones coreográficas cuyos elementos procedían del folclore, del teatro costumbrista o de la zarzuela, que sintetizaron, como sucedió con el bolero en el siglo XVIII.

---

<sup>418</sup> Cfr. Ortiz Nuevo, José Luis. (1990) *¿Se sabe algo? Viaje al conocimiento del Arte Flamenco en la prensa sevillana del siglo XIX*. Sevilla: El Carro de la Nieve.

<sup>419</sup> Steingress, Gerhard (2005) *Sociología del cante flamenco* (2ª ed.). Sevilla: Signatura, pp. 373-375.

Estas academias no solo se dedicaron a las enseñanzas de bailes de todo tipo, sino que pronto se convirtieron en “talleres”, lugares especiales para la renovación del bolero y la creación de nuevos estilos. De este modo, contaron con una creciente asistencia pública a las funciones. Las aficionadas y aficionados a estos bailes se convirtieron en públicos y las academias en “salones” de presentación de los bailes con fines económicos. En sus comienzos, las academias siguieron las tradiciones de la “escuela bolera<sup>420</sup>” y estuvieron encabezadas por boleras profesionales.

En ellas dominó el baile, y el canté les sirvió de acompañamiento para dar el tono y el compás, aunque posteriormente los cantaores adquirirían gran fama y jugarían un papel más decisivo. A partir de 1856 se tiene constancia de representaciones ejecutadas por gitanas junto a boleras, de lo que se deduce que se mezclaron dos tradiciones coreográficas: la del baile de las gitanas y la de la escuela bolera. De esta manera se funden el bolero y el baile de las gitanas, ambos con una larga tradición popular de diferentes procedencias, donde los “talleres trianeros” van a servir de espacios creativos entre ambos estilos.

En palabras de Steingress<sup>421</sup>, siguiendo las conclusiones de Ortiz Nuevo, el teatro tuvo un papel decisivo en el proceso de creación del género flamenco, aunque su aparición tuviera lugar en las academias. El nacimiento del teatro costumbrista favoreció la aparición del personaje gitano, dando lugar a una imagen artificial y estereotipada del mundo gitano fuera del teatro. A principio de los años setenta, el flamenco alcanza su apogeo en los teatros sevillanos sustituyendo al ya tradicional género andaluz derivado de los bailes nacionales. El teatro fue además el lugar preferido para presentar las nuevas producciones coreográficas de las maestras y maestros de bailes. En el caso de los cafés cantantes, el arte flamenco no apareció en estos locales hasta los años ochenta.

---

<sup>420</sup> La escuela bolera procede de la síntesis de variados bailes tradicionales del siglo XVIII.

<sup>421</sup> Steingress, G. (2005)., *op. cit.*, pp. 373-375.

## 1.2. La enseñanza del baile flamenco en el siglo XX

A comienzos del siglo XX el Maestro Otero en su *Tratado de bailes de sociedad* rememora el prolífico ambiente cultural en Sevilla, destacando la existencia de salones profesionales donde la enseñanza era impartida por grandes maestras y maestros:

No hace mucho tiempo que en Sevilla, en reuniones particulares y agradabilísimas veladas, se rendía con marcada preferencia y dentro de la más exquisita corrección culto a Terpsícore, sin que tampoco faltasen salones de profesionales donde un buen número de alumnas y alumnos aprendían, bajo la dirección de expertos maestros, ceremoniosos rigodones, rápidos valeses o clásicas seguidillas.<sup>422</sup>

Además, el maestro señala la conocida afición al baile de la joven sociedad sevillana de aquel tiempo, y alaba el conocimiento espacial y organizativo de los jóvenes a la hora de ejecutar los bailes:

Familiar era la juventud andaluza el saber bailar bien, y como tal, conocían lo más necesario para la organización del conjunto, la colocación de las parejas y la dirección en general, dando todo esto motivo, al mismo tiempo, de pasar agradables ratos, robados tal vez a otras no tan sencillas ocupaciones.<sup>423</sup>

A su vez, contrasta con nostalgia este fenómeno generalizado con la situación que en el momento de escribir el tratado a comienzos del siglo XX se está produciendo, y describe una ciudad donde ya no existen salones donde aprender ni buenos maestros, razón por la cual justifica la redacción de su obra didáctica:

Hoy que no hay salones donde aprender a bailar se pueda, donde los profesionales apenas si enseñan otras cosas que Garrotines o bailes de palillos (teniendo que ceder las imposiciones del gusto), creo que se hace necesario, a fin de conservar la tradición genuina y clásica de los bailes que parecen ya olvidados, la redacción del Tratado, donde al par que se marquen con claridad y precisión las reglas, se fomente y acreciente el trato de la cortesía y urbanidad entre los que el baile practican y que por desgracia hemos visto olvidado en muchas ocasiones.<sup>424</sup>

---

<sup>422</sup> Otero, José (1987). *Tratado de bailes* (facsimil). Madrid: Asociación Manuel Pareja Obregón [edición original: 1912], p. 2.

<sup>423</sup> *Idem.*

<sup>424</sup> *Idem.*

En la versión de 2012 de dicho tratado, anteriormente citada, Plaza Orellana y Zoido describen con detalle una situación de enseñanza que protagoniza el maestro al ser contratado por la familia noble, los condes de Laffite, para impartir clase a su hija de cuatro años como regalo de su santo. Esta hija, Reyes Laffite Pérez del Pulgar, Condesa de Campo Alange, escribe un libro, *Mi niñez y su mundo (1906-1917)*<sup>425</sup>, en el cual dedica un capítulo completo a las lecciones de baile junto al maestro Otero. Señala que las clases recibidas eran particulares y que “todos guardaban el secreto de aquellas lecciones”<sup>426</sup>. Por ejemplo, llama la atención la forma en la que el maestro se dirigía a ella para fomentar su motivación en cuanto observaba que la energía y las fuerzas de la niña decaían: “¡Vamos! –decía entonces-. ¡Esos brazos má altos! Hay que moverlos con má gracia. ¡Má salero, niña, má salero!”, a lo que ella exclamaba: “¡y qué difícil era!”<sup>427</sup>.

### 1.3. Primeras maestras y maestros sevillanos

La tradición de la danza española en la ciudad de Sevilla, ya tiene constancia en la publicación de 1642 del sevillano Juan Esquivel Navarro en los *Discursos sobre el arte del danzado*, en la cual se describen con sumo detalle el repertorio de pasos de la época. También, otros autores fuera del ámbito de la danza, hacen alusión a los bailes originales y genuinos que se practicaban en la ciudad sevillana como Serafín Estébanez Calderón (1847).

Marta Carrasco<sup>428</sup> afirma que es a partir del siglo XIX cuando se tienen noticias fidedignas de una serie de maestros sevillanos cuyas enseñanzas de la escuela bolera y de los bailes tradicionales andaluces se han mantenido hasta la actualidad. Así, encontramos a Félix Moreno y los hermanos Barrera, de los cuales aprendió Amparo Álvarez, *La Campanera*. En el siglo XX destaca el Maestro Realito, quien también representó un gran exponente de la

---

<sup>425</sup> Condesa de Campo Alange (1956). *Mi niñez y su mundo (1906-1917)*. Madrid: Revista de Occidente, pp. 65-74 (Véase en Otero, J. (2012).: *op. cit.*, p. 11).

<sup>426</sup> *Ibidem*, pp. 11-13.

<sup>427</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>428</sup> Carrasco, Marta (2013). *La Escuela Bolera Sevillana. Familia Pericet*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía, pp. 24-25.

enseñanza del baile flamenco en Sevilla, siendo el maestro de grandes bailaoras y bailarines sevillanos como Antonio Ruiz *El Bailarín*, Rosario, La Quica, Frasquillo, etc. A continuación describimos la biografía docente de algunos de ellos.

### *Amparo Álvarez, La Campanera*

Amparo Álvarez nació en Sevilla en 1830. El alias le viene dado porque era hija del campanero mayor de la Giralda. Fue discípula de Félix Moreno y de los hermanos de la Barrera, y actuó en los ensayos públicos de las academias, en los salones y en los teatros sevillanos. Viajó poco fuera de Sevilla consolidando su carrera profesional en un ámbito más local. Se sabe que dedicó toda su vida al baile y lo vivió con una intensidad y entrega absoluta. De hecho, llegó a regentar uno de los salones dedicados al baile de Sevilla con el nombre de *Aurora* y, como casi todos los bailarines de la época pasaron por allí.

Abrió una academia propia (calle De la Plata, Nº 4) y también daba clases particulares de baile. En palabras de Carrasco<sup>429</sup>, el desarrollo de la danza de Sevilla tuvo una importancia vital con la figura de *La Campanera*, pues representó una bailarina bolera y maestra que ayudó a consolidar y transmitir el estilo sevillano. Además de bailar, cantaba y si era necesario ella misma se acompañaba a la guitarra y con pandereta<sup>430</sup>. Poseía una riqueza de repertorio y un conocimiento de los bailes de la época de lo cual se tiene constancia en la prensa<sup>431</sup>.

---

<sup>429</sup> *Ibidem*, pp. 25-26.

<sup>430</sup> En esta época era habitual que las mujeres dominaran instrumentos musicales como la guitarra, la pandereta o el pandero para acompañar musicalmente los bailes.

<sup>431</sup> Cfr. Ortiz Nuevo, J. L. (1990)., *op. cit.*

### *El maestro Otero*

José Otero (1860-1934) fue maestro de danza en Sevilla y autor del libro *Tratado de bailes*<sup>432</sup> publicado en la misma ciudad en 1912, después de treinta y cinco años de experiencia como bailarín y docente. Fue alumno del maestro Alonso y de La Campanera, y pronto se inició como bailarín en los distintos salones de baile de la ciudad. Se dedicaba fundamentalmente a la enseñanza de los bailes “de zapatos” como se denominaba en la época a los bailes de la Escuela Española.

Fundó su propia academia y a él se le atribuye el invento del “cuadro flamenco”, que formaba con sus propios discípulos desde 1892 y que se exhibía, siempre en pareja, en los cafés cantantes y en los salones. Tuvo un gran éxito con su compañía, con la cual realizó giras internacionales, algo inusual en la época, actuando en la Exposición Universal de París y en la coronación del rey Jorge V de Inglaterra<sup>433</sup>. En el libro de la Condesa de Campo Alange describe al maestro como un hombre que le llamaba siempre de “usted”, y cuya “expresión de alegría inteligente, y sonrisa maliciosa y simpática le prestaban un singular atractivo”<sup>434</sup>.

### *Maestro Realito*

Manuel Real Montosa, "Realito" (1885-1969) fue bailarín y maestro de baile flamenco, nacido y fallecido en Sevilla y es conocido en el mundo del flamenco como "Maestro Realito" o "Realito". Se sabe que discípulo de *La Campanera* y debutó en el antiguo Teatro del Duque de Sevilla. Estuvo de gira por todo el mundo con un cuadro flamenco, con el cual bailó en el Palacio Imperial de Rusia, en Londres y ante el rey Alfonso XIII<sup>435</sup>.

---

<sup>432</sup> Según el maestro, su intención fue la de “vulgarizar los conocimientos del baile y hacer que no se pierdan por completo las reglas de este arte” (Otero, J. (1987)., *op. cit.*, p. 2).

<sup>433</sup> Carrasco, M., *op. cit.*, pp. 26-27

<sup>434</sup> Condesa de Campo Alange., *op. cit.* Cit. en Otero, J. (2012)., p. 12.

<sup>435</sup> París, Carmen y Bayo, Javier (s.f.). Real Montosa, Manuel, "Realito". *Mcnbiografias.com. La web de las biografías.* Recuperado de <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=realito>

Desde joven se dedicó a la enseñanza del baile flamenco en una academia particular de baile que estuvo situada en una casa en el número 51 de la calle Trajano, muy cerca de la céntrica Alameda de Hércules<sup>436</sup>, donde obtuvo un conocido prestigio debido a su valentía en la defensa de la pureza del cante y del baile flamenco. De hecho, actualmente se puede apreciar todavía el azulejo que recuerda con admiración su figura<sup>437</sup>. Durante algunos años, fue además catedrático del Real Conservatorio de Música de Sevilla. Entre sus alumnos estuvieron *Antonio y Rosario*, que presentó al público en la Exposición Internacional de Lieja (Bruselas) de 1928, con el nombre artístico de "Los Chavalillos Sevillanos"<sup>438</sup>.

### *Frasquillo y La Quica*

Frasquillo es el nombre artístico del bailar sevillano Francisco León (1898-1940). Realiza actuaciones en el Salón Variedades de Sevilla. Más tarde, hace una gira por toda España en el espectáculo de Antonio Chacón, visitando París. Además, interviene en Barcelona con motivo de la Exposición Internacional, junto al maestro Realito<sup>439</sup>. Francisca González Martínez (1905-1967), bailaora sevillana conocida artísticamente como "La Quica", se inicia en su ciudad natal en el mundo de la danza en la academia del maestro Otero y debuta junto a Antonio de Triana en el Salón Imperia.

Más tarde, en los años veinte, se une, tanto en la vida como en el arte, a Francisco León, Frasquillo, con quien abre una academia de baile en el Corral del Cristo, en la sevillana calle Pedro Miguel. La pareja también actúa en distintos escenarios, como el del antiguo Salón Olimpia, en la calle Amor de Dios. En 1933, la familia formada por La Quica y Frasquillo se traslada a Madrid, con el fin de impulsar la carrera artística de su hija Mercedes, que, a

---

<sup>436</sup> Manuel Real Montosa (s.a.)(2013). *Sevillapedia*. Recuperado de [https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Manuel\\_Real\\_Montosa](https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Manuel_Real_Montosa)

<sup>437</sup> Jiménez, Juan Manuel (2010, octubre 16). La Academia de "Realito". *Sevilla Daily Photo* (blog). Recuperado de <http://sevilladailyphoto.blogspot.com.es/2010/10/la-academia-de-realito.html>

<sup>438</sup> París, C. y Bayo, J., *op. cit.*

<sup>439</sup> Frasquillo (s.a.)(2013). *Andalupedia*. Recuperado de [http://www.andalupedia.es/p\\_termino\\_detalle.php?id\\_ter=8374](http://www.andalupedia.es/p_termino_detalle.php?id_ter=8374)



sus once años de edad, comienza a despuntar como una gran bailaora en potencia<sup>440</sup>.

### *Enrique El Cojo*

Enrique Jiménez Mendoza (Cáceres, 1912 - Sevilla, 1985), bailaor payo, conocido con el nombre artístico de Enrique *el Cojo*, por padecer una cojera en su pierna izquierda. A los tres años sus padres se trasladaron a Sevilla, viviendo en la calle Feria en el barrio de la Macarena, y desde muy niño comenzó a sentir la llamada del baile, pese a que su familia no veía con buenos ojos esa afición. Cuando contaba la edad de ocho años sufrió un tumor en la pierna izquierda que los muchos médicos que le observaron no lograron sanar. Por indicación de su madre se aplicó un ungüento conocido como el “purgante de la calle Relator”, por venderse en una botica de esa calle sevillana. Poco a poco sanó la calentura, pero su cuerpo quedó contrahecho y en sus andares permaneció la cojera. A pesar de su limitación física, pronto se dio a conocer en fiestas y ferias, su fama fue creciendo y comenzó a tener propuestas de alumnos. Instaló su primera escuela de baile en la calle del Peral, y poco después en el número 22 de la del Espíritu Santo, que sigue funcionando regentada por la hija de su sobrino Enrique, María del Carmen García<sup>441</sup>.

Aprendió con el maestro Pericet “baile español, flamenco y sevillanas”<sup>442</sup> y con Frasquillo “el único que tenía flamenco en Sevilla”<sup>443</sup> De sus 53 años de docencia, han bebido de sus enseñanzas figuras del baile flamenco como Manuela Vargas, Lola Flores o Cristina Hoyos, o la duquesa Cayetana de Alba, así como extranjeros. Pero, a pesar del orgullo que vuelca al hablar de su alumnado, así como del inmenso respeto que inspira entre ellos, confiesa sin rubor que nunca disfruta tanto como cuando ve un baile diferente, sin aroma de

---

<sup>440</sup> Cruzado, Ángeles (2015, enero 9). La Quica, maestría y temperamento (I). *Flamencas por derecho* (blog). Recuperado de <http://www.flamencasporderecho.com/la-quica-i/>

<sup>441</sup> Relaño, Alfredo. (1984, noviembre 5). Cit. en Ruiz Fuentes, José María. (2012). *Enrique El Cojo. El Arte de Vivir Flamenco* (web). Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras43.html>

<sup>442</sup> Ortiz Nuevo, José Luís (1984). *De las Danzas y Andanzas de Enrique el Cojo*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, pp. 29-30.

<sup>443</sup> *Ibidem*, p. 30.

academia; un baile personal, "salido de dentro, hecho por sí mismo, como el de Lola Flores, el de Manuela Vargas, el de tantas otras". Para Alfredo Relaño, quizá su fuerte sea el movimiento de los brazos y el dibujo de arabescos según un concepto personal y artístico de la geometría, muy a la cuerda de la Tía Juana de Jerez. También sabe moverse, y taconear, y darles una gracia imposible a los movimientos de su cuerpo corto, rechoncho y cojitranco. "El baile sale de lo profundo de uno, y da lo mismo dónde se exprese, porque su expresión es válida siempre que uno lo deje brotar"<sup>444</sup>.

### *Eloísa Albéniz*

La bailaora Eloísa Sánchez, más conocida como Eloísa Albéniz (s. XX – 1995), desarrolló la mayor parte de su carrera artística durante los años treinta, en los cafés cantantes sevillanos. De forma paralela, se dedicó a la enseñanza del baile flamenco en su academia de la Alameda de Hércules, donde se forjaron grandes bailaoras, como Matilde Coral y Maleni Loreto. Eloísa se casó con el cantaor Arturo Pavón, hermano de la Niña de los Peines, y es la madre del pianista del mismo nombre. Su trayectoria artística se desarrolló en su ciudad natal principalmente, actuando en los cafés cantantes de su época, entre ellos el Salón Variedades, en 1934, y en el Kursaal Internacional, en 1935.

Alternó sus actuaciones con la dedicación a la enseñanza de su arte. La maestra Eloísa Albéniz enseñó en su academia a Malena Díaz Loreto que era sobrina de una gran bailaora jerezana, La Malena, que vivió durante muchos años en la Alameda de Hércules, en Sevilla, donde Maleni aprendió a bailar siendo aún una niña viendo a su propia tía y a La Macarrona, entre otras grandes artistas del baile afincadas en la Alameda<sup>445</sup>.

---

<sup>444</sup> Ruiz Fuentes, José María (2012). Enrique *El Cojo. El Arte de Vivir Flamenco* (web). Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras43.html>

<sup>445</sup> Ruiz Fuentes, José María (2012). Eloísa Albéniz. *El Arte de Vivir Flamenco* (web). Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras285.html>

## Adelita Domingo

Adela Domingo Carmona (1930-2012), nacida en Sevilla, es concertista de piano y maestra de cante y baile, y es conocida popularmente como Adelita Domingo. Nació en el antiguo Teatro San Fernando de esta ciudad, donde su padre trabajaba como conserje. En dicho teatro se crió y se hizo artista, aunque nunca llegó a subirse a un escenario, permaneciendo en un segundo plano enseñando a jóvenes talentos, algunos de los cuales luego se convirtieron en estrellas del cante.

Fue discípula de La Macarrona y de Ángel Pericet. Laboralmente, se inició en compañías juveniles, para dedicarse seguidamente a la enseñanza de su arte en su propia academia<sup>446</sup>. Tenía su casa y su academia en la Alameda de Hércules de Sevilla, donde descubrió y formó a varias generaciones de artistas del cante y el baile. Entre sus alumnas, se encontraban las folclóricas de la copla más reconocidas, como Paquita Rico, Lolita Sevilla, Gracia Montes, Marifé de Triana, Rocío Jurado o Isabel Pantoja, y bailaoras como Matilde Coral, Merche Esmeralda, Milagros Mengíbar o Ana María Bueno<sup>447</sup>.

Ella siempre mostró sentirse orgullosa de haber nacido en Sevilla: “Le doy gracias a Dios por haber nacido aquí, nacer aquí es un orgullo”<sup>448</sup>, reconocía en una entrevista realizada hace algunos años. De hecho, era una enamorada de todas las costumbres sevillanas. Como dato curioso, dado el prestigio de su centro de enseñanza, Francisco Correal explica que la llamaron de Madrid para montar allí una academia similar y la tentaron del extranjero, pero decía con sorna al respecto: “En Madrid estaban las artistas, pero la fábrica estaba aquí”. Lo sabía Lauren Postigo<sup>449</sup>, que acudía a su escuela por nuevos valores<sup>450</sup>. Entre los premios recibidos por su trayectoria docente,

---

<sup>446</sup> Ruiz Fuentes, José María (2012). Adelita Domingo. *El Arte de Vivir Flamenco* (web). Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/cancionespanola274.html>

<sup>447</sup> Carrasco, Marta (2012, agosto 1). Muere Adelita Domingo, histórica maestra de la copla y el baile de Sevilla. *ABC* (edición digital). Recuperado de <http://sevilla.abc.es/20120801/sevilla/sevi-muere-adelita-domingo-201207312009.html>

<sup>448</sup> Ruiz Fuentes, J. M. (2012). Adelita Domingo., *op. cit.*

<sup>449</sup> Famoso crítico musical e impulsor de la copla andaluza, fue presentador en los años 70 por dirigir y presentar la serie *Cantares* (1978-1979) en TVE, emitido desde el famoso Corral de la Pacheca.

<sup>450</sup> Correal, Francisco (2012, agosto 1). Fallece Adelita Domingo, maestra de tonadilleras. *Diario de Sevilla* (edición digital). Recuperado de

destacan la medalla de la ciudad de Sevilla en el año 2007, la medalla de Andalucía en el 2009, y en el 2001 fue galardonada con el Premio a la Mujer sevillana 2001<sup>451</sup>.

#### **1.4. La enseñanza actual del baile flamenco**

En el arte flamenco (concebido como ente independiente del desarrollo del baile flamenco), su desarrollo en la historia y su configuración como cultura, ha influido en la forma de enseñar del baile flamenco a lo largo de la historia. Digamos que la enseñanza del baile flamenco ha sido llevada a cabo de forma espontánea e inconsciente en sus inicios, una acción conjunta en la sociedad, que le llamaba la atención determinadas formas musicales y dancísticas e iban fusionándose diversas formas en una sola; y los extranjeros viajeros y los señoritos andaluces y españoles que les llamaba la atención esta nueva forma de bailar y donde las maestras y maestros de las academias instaladas en los palacios nobles aprovecharon para hacer de la enseñanza un negocio, a lo que después se crearon los primeros cafés cantantes.

Hay que tener en cuenta que, en el momento en que el baile flamenco ha tenido una mayor demanda de bailarines, es decir, una mayor salida profesional debido al aumento de compañías de flamenco y apertura de tablaos, ha aumentado considerablemente la demanda de enseñanza del mismo y se ha diversificado su oferta formativa. El aumento del interés por su enseñanza, en nuestra opinión, debido a un aumento de la demanda de bailarinas y bailarines profesionales, es decir, que se ha visto una oportunidad laboral vocacional y viable económicamente, ha provocado que el baile flamenco sea la disciplina de danza más cara del resto de disciplinas dancísticas, dotándola de un caché superior. Es más, algunos artistas, se cotizan con precios realmente elevados, solo posibles de ser pagados por personas con capacidad adquisitiva, mayoritariamente, alumnado extranjero.

---

<http://www.diariodesevilla.es/article/sevilla/1320514/fallece/adelita/domingo/maestra/tonadilleras.html>

<sup>451</sup> Ruiz Fuentes, J. M. (2012). Adelita Domingo., *op. cit.*

En la actualidad, y desde hace dos décadas, la industria artística cultural del flamenco ha dado un vuelco espectacular, ampliando el abanico del mercado de trabajo. Las y los profesionales se han especializado en distintas áreas como el cante, toque y baile, e incluso, en otras disciplinas como la percusión o el piano, así como el concepto del grupo musical que arroja al artista o el diálogo musical que es mucho más participativo. Esta conceptualización “difiere con el aprendizaje omnicompreensivo de una etapa anterior donde el artista cantaba, sabía tocar la guitarra y además bailaba lo aprendido por genealogía o el hábitat próximo”<sup>452</sup>. Para Lineros, las herramientas de aprendizaje y la oferta formativa que actualmente poseemos desbordan el fenómeno transmisor anterior a través de la herencia familiar o, a lo sumo, lo que las compañías flamencas ofrecían cuando una bailaora o bailaor alcanzaba a enrolarse.

## **2. Contexto histórico-social de las tres generaciones de maestras y maestros de Sevilla (1940-2010)**

En este apartado vamos a centrarnos en el aspecto histórico y social de la ciudad de Sevilla para poder comprender las formas sociales y los contextos históricos donde los participantes de nuestra investigación se han podido desenvolver. Para ello, apuntamos al principio algunos datos históricos de la ciudad de Sevilla para ayudar a visualizar la relevancia de la ciudad que ha tenido durante algunas etapas de la historia española.

Centrándonos en el segmento temporal de la investigación (1940-2010), vamos a realizar una somera descripción de los distintos contextos históricos en los que vivieron nuestros participantes con idea de justificar la época en la que desarrollaron su formación inicial y su experiencia laboral, así como estimamos oportuno puntualizar también someramente la etapa anterior, es decir, desde principios de siglo hasta la década de los cuarenta, para poder hacernos una idea del contexto socio-político y cultural heredado.

---

<sup>452</sup> Lineros Gómez, José M. (2008b). *Catálogo flamenco*. Sevilla: Tartessos, p. 89.

## **2.1. Breves apuntes históricos de Sevilla**

Sevilla ha sido una ciudad que por su situación geográfica, afincada en un valle a la vera de un río, el Guadalquivir, ha constituido una de las ciudades más importantes a lo largo de la historia española. En la antigüedad, en el primer milenio a. de C. fue poblada por los Tartessos, posteriormente fue romanizada con la denominación de Híspalis entre los siglos II a. de C. y III d. de C. Más tarde, el reino visigodo estuvo asentado varios siglos (V-VIII) y, seguidamente, los musulmanes conquistan la península ibérica desde los siglos VIII al XV bajo la denominación de al-Andalus y Sevilla (Ishbiliya) fue durante un periodo reino de Taifa. Fernando III el Santo ocupa en 1248 la ciudad y la incorpora al reino de Castilla, por lo que se repuebla de población cristiana. En la Baja Edad Media destacaba por el comercio importante establecido con Europa a través del puerto y la colonia de genoveses instalada en la ciudad.

El descubrimiento de América en 1492 fue un hecho clave que le convirtió en el puerto más importante, junto al de Cádiz, al cual provenían las materias primas que se extraían del continente americano y se entregaban a la corona desde la Casa de la Contratación de Indias (1502), lo cual le permitió vivir con prosperidad el Siglo de Oro de las artes y las letras. El siglo XVII trajo una disminución de la población (la peste negra de 1649) y del comercio (traslado de la Casa de la Contratación a Cádiz). Y a pesar de vivir la grave crisis del siglo XVIII, ha sido capaz de recuperarse en el XIX gracias a la revolución industrial y la introducción del ferrocarril. Ya en el siglo XX, se celebra en 1929 la Exposición Iberoamericana, a partir de la cual el paisaje urbanístico de Sevilla no solo se moderniza, sino que se edifican una serie de construcciones que otorgarán de un sello particular al paisaje urbanístico con carácter regionalista andaluz, así como la creación de pabellones con detalles de la arquitectura amerindia gracias a los arquitectos Aníbal González o Juan Talavera y Heredia.

Además de la relevancia histórica de la ciudad de Sevilla, muy resumida en los párrafos anteriores, hay que señalar que, desde el punto de vista socio-político y económico, como capital de Andalucía, ha sido protagonista y gestora

de la vida política e institucional de la comunidad autónoma, circunstancia que le ha dotado de un carácter particular y diferente al resto de provincias andaluzas, hecho que, por otra parte, es compartido por todas las capitales de cualquier región del mundo.

## **2.2. La sociedad sevillana**

### *2.2.1. Sociabilidad andaluza*

Es un hecho axiomático que los seres humanos somos de naturaleza social. La sociabilidad que se da de manera instintiva, pero es modelada y canalizada culturalmente, y las formas en las que se expresa, son transmitidas de unos individuos a otros mediante mecanismos de aprendizaje<sup>453</sup>.

Entre los rasgos que caracterizan las expresiones de la sociabilidad de la sociedad andaluza, Escalera<sup>454</sup> señala los siguientes: a) la conformación de una estructura de clases fuertemente polarizada que ha dificultado el desarrollo de espacios y expresiones informales y formales de sociabilidad interclasistas; b) en consecuencia con lo anterior, la importancia que tienen las relaciones personalizadas, directas y cargadas de afectividad, y la desconfianza en las relaciones puramente instrumentales y formales; c) la importancia del ámbito local como marco fundamental de la vida social y política, de ahí la escasez de las manifestaciones en el ámbito supralocal; d) el relativismo ideológico que hace posible la participación en contextos y asociaciones cuyas finalidades pueden parecer contrapuestas a la ideología con la que teóricamente se le pudiera identificar, como es el caso de la participación de muchos andaluces agnósticos en momentos festivos y asociaciones de carácter formalmente religioso (hermandades y cofradías); e) la importancia que tiene lo lúdico, lo festivo y lo recreativo, constituyendo la fiesta un motivo relevante para el desarrollo de la sociabilidad (asociaciones rocieras y carnavalescas).

---

<sup>453</sup> Escalera Reyes, Javier (2001). Sociabilidad, relaciones de poder y cultura política. En Gabriel Cano García. (Dir.), *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 7, pp. 125-163). Sevilla: Tartessos, p. 126.

<sup>454</sup> *Ibidem*, pp. 127-129.

Concluye Escalera que estos rasgos explican la importancia que tienen en Andalucía las expresiones de sociabilidad no formalizadas, y de ahí, según él, debe interpretarse la fundamental significación que tienen las manifestaciones en los espacios públicos abiertos. En este sentido, el espacio es considerado no solo como delimitaciones físicas, sino donde se desarrolla y construye la acción social que sirve como marco para la expresión de la sociabilidad de los individuos. Aunque son escasos los estudios realizados en Andalucía sobre los usos sociales de los espacios (Chacón Holgado y Ruiz Ballesteros; Bosque Maurel y Vicent, 1982; Álvarez, Collantes y Zoido, 1982, entre otros)<sup>455</sup>, para Escalera se hace evidente la necesidad de entender el profundo arraigo que, a pesar de los cambios sociales y urbanísticos experimentados en las últimas décadas, tiene entre los andaluces el uso de la calle y del espacio público para desarrollar la interacción social<sup>456</sup>.

A su vez, desde el ámbito formal existen formas de asociacionismo en Andalucía, que desde comienzos del siglo XIX han tenido un carácter multifuncional y han desempeñado un papel destacado en la función reproductiva de la identificación local-étnica<sup>457</sup>. También, las cofradías y hermandades, más allá de sus finalidades religiosas cumplen y desarrollan otras funciones muy relevantes socialmente<sup>458</sup>. Se da un fuerte localismo y algunas llegan a constituir fenómenos simbólico-ceremoniales de carácter supranacional como la Romería de El Rocío.

Otro tipo de formas de asociacionismo que cumplen una destacada significación en la vida de muchas ciudades y pueblos andaluces son asociaciones de finalidad formal “recreativo-cultural”, como las peñas, que en nuestro caso destacamos las flamencas y taurinas y recreativo-culturales, así como los casinos, las tertulias, o los círculos –surgidos en la segunda mitad del

---

<sup>455</sup> Véase *ibidem*, p. 132.

<sup>456</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>457</sup> Martín Díaz, Emma (1990). Las asociaciones andaluzas en Catalunya y su función de reproducción de la identidad cultural. En Joan Josep Pujadas Muñoz y Josepa Cucó i Giner. (Coords.). *Identidades colectivas: etnicidad y sociabilidad en la Península Ibérica* (pp. 255-268). Valencia: Generalitat Valenciana. Cit. en *Ibidem*, p. 136.

<sup>458</sup> Véase en *ibidem*, p. 136.



XIX y el primer tercio del XX-, las cuales, más allá de su finalidad específica, son ámbitos de sociabilidad e interacción social generalizada<sup>459</sup>.

### 2.2.2. Festividades de Sevilla

En Sevilla tienen lugar una serie de festividades, bien de carácter profano como la Feria de Abril, velás en los barrios, etc., bien religiosas como la Semana Santa, la Cruz de Mayo, el Corpus, etc. que forman un tejido de actividades lúdico-recreativas, culturales y religiosas donde la sociedad sevillana justifica su salida a la intemperie para disfrutar de momentos agradables con familiares y amigos.

Enrique *el Cojo* habla de la festividad de la Cruz de Mayo en la que se organizaban concursos para los niños y la Velá del barrio de San Juan de la Palma donde también se bailaba en el tablao sobre el que se colocaba la banda de música<sup>460</sup>. En particular, nos centraremos en la Semana Santa y la Feria de Abril por su incidencia social en la ciudad hispalense.

## 2.3. Contexto socio-político de las tres generaciones

Para contextualizar cronológicamente las distintas etapas de cada generación de profesionales del baile flamenco de Sevilla, tenemos en cuenta la fracción temporal en la que desarrollaron su formación inicial, así como su trayectoria profesional artística. De esta manera, vamos a describir dicho contexto socio-político y económico desde tres tipos de sociedades que hemos clasificado teniendo en cuenta la fecha de nacimiento y de la trayectoria formativa y profesional de cada una de las generaciones. Así como, hemos considerado oportuno añadir una generación previa que nos ayuda a contextualizar el ambiente sevillano anterior a las tres generaciones en estudio.

En la Tabla 2 (véase ss. pág.) puede observarse esta clasificación en la que se refleja la *Sociedad sevillana del primer tercio del siglo XX* (1900-35), la cual no corresponde a ninguna generación en estudio; la *1ª Generación* (1935-70); la *2ª Generación* (1960-90) y la *3ª Generación* (1975-2010):

---

<sup>459</sup> Escalera (1987, 1990, 1995, 1997). Véase en *ibidem*, pp. 140 y 163.

<sup>460</sup> Ortiz Nuevo, J.L. (1984)., *op.cit.*, p. 21.

Tabla 2. *Contextualización cronológica de las tres generaciones*

Sociedad sevillana del primer tercio del siglo XX	1900-35
1ª Generación	1935-70
2ª Generación	1960-90
3ª Generación	1975-2010

### 2.3.1. *Sociedad sevillana del primer tercio del siglo XX (1900-35)*

La década de los años treinta supone una coyuntura crucial, tanto en el mundo occidental como en España y, consecuentemente, en Andalucía. Es el tiempo de la II República y la Guerra Civil, irrumpiendo la primera como un proyecto de esperanza que propone un proyecto de transformación y modernización socioeconómica y, la segunda, es el resultado de una dura y tensa confrontación sociopolítica entre dos bandos: el progresista y el conservador, que desemboca en una guerra por el golpe de estado ejercido por los últimos. La victoria de las clases conservadoras traerá consigo la larga etapa franquista que condicionará la posterior evolución económica, social y política del país<sup>461</sup>. En este momento en España existe un predominio de lo local, donde cada provincia, ciudad y localidad presenta y mantiene sus tradiciones y características particulares fuertemente arraigadas en su cultura idiosincrática.

#### Los corrales de vecinos

Los corrales de vecinos fueron una de las construcciones urbanas más peculiares en la Sevilla de la primera mitad del siglo XX. Surgieron del fenómeno de la industrialización y del éxodo campo-ciudad a finales del siglo XIX<sup>462</sup>. Su estructura cerrada consistente en la concatenación de una serie de viviendas seguidas en varias plantas alrededor de un patio interior producía un efecto socializador importante entre sus habitantes pues contribuía al

<sup>461</sup> Lacomba Avellán, Juan Antonio (2002a). De la esperanza a la dependencia. Andalucía en la II República, la Guerra Civil y el Franquismo (1931-1975). En Gabriel Cano García. (Dir.), *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 3, pp. 287-321). Sevilla: Tartessos, p. 288.

<sup>462</sup> Morales Padrón, Francisco (1991). *Los corrales de vecinos de Sevilla* (2ª ed.). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 23-25.

encuentro constante de vecinos en los pasillos y se realizaban fiestas en la explanada de los patios.

En el caso concreto de nuestro objeto de estudio, el baile flamenco, los corrales de vecinos tuvieron un papel socializador muy destacado en la configuración del carácter de la sociedad sevillana, además de contribuir a la perpetuación y dinamización de las tradiciones locales y la cultura popular andaluza. Por ejemplo, Enrique *el Cojo* manifestaba que vivió en un corral de vecinos llamado El Convento de la Paz formado por cien viviendas, cerca de la calle Feria, el cual describe como:

Esto era como un pueblo, un pueblo, así que cuando pasaba algo, ¡cálculate! (...). Había de todo y mucha gente que tocaba las guitarras y las bandurrias (...). De allí no había que salir porque te divertías allí solo, y como se sentaba la gente, po contaba cuentos, chascarrillos verdes.<sup>463</sup>

También, la convivencia vecinal en los corrales hacía eco de las festividades y celebraciones típicas de las costumbres populares sevillanas:

En los corralones la gente joven y los niños se suelen poner los trajes folclóricos en los días de feria bailando en el patio si no van al ferial. Las mujeres se visten de “gitanas”, mientras son soleras, una vez casadas casi nunca, imposibilitadas por el número de hijos, la obesidad y el temor al ridículo (nunca porque el marido lo prohíba). Tanto la Feria, la Semana Santa o las bodas son fechas y efemérides que se aprovechan para festejar en la vecindad.<sup>464</sup>

### 2.3.2. Primera Generación (1935-70)

En plena guerra civil y después de la misma, Andalucía sufrió una durísima represión, republicana y franquista, bélica y posbélica, generando una dramática quiebra social entre el bando vencedor y vencido. Durante el largo franquismo, la sociedad se encuentra empobrecida, desarticulada y sojuzgada, viviendo una regresión económica en las décadas de los cuarenta y cincuenta, lo que rompe el esfuerzo modernizador de la etapa republicana ocasionando, para Lacomba, el afianzamiento de la periferización andaluza que se consolidará en los sesenta y setenta con la posición dependiente “asignada” a

---

<sup>463</sup> Ortiz Nuevo, José Luís. (1984)., op. cit., pp. 16-17.

<sup>464</sup> Morales Padrón, F., op. cit., p. 55.

Andalucía<sup>465</sup>. Podemos decir que el período del régimen franquista se divide en dos etapas: la primera, donde predomina una autarquía y un aislacionismo en los años cuarenta y se atisban unos cambios e inicios de apertura en los cincuenta; y la segunda, abarca el desarrollismo de los sesenta y principios de los setenta, finalizando con la crisis, económica y política<sup>466</sup>.

En este contexto, la sociedad andaluza mostrará una estructura fuertemente polarizada, con una reducida minoría que concentra la renta y la riqueza, y detenta el poder, y una inmensa mayoría empobrecida y empujada a emigrar, sobre todo a Cataluña, debido a que el proceso de industrialización no se produjo en Andalucía, en especial desde los sesenta<sup>467</sup>. Lacomba define en este momento la realidad social andaluza como atrasada (tradicional), desequilibrada (desigualdad) y tensa (conflictividad social)<sup>468</sup>. En los sesenta y primeros de los setenta la realidad social andaluza experimentó ciertos cambios: se reduce el campesinado y surge un proletariado industrial en algunas provincias, se afianza una burguesía especialmente agraria, pudiéndose decir que se produce una etapa de desarrollismo económico, realizándose reajustes sociales modernizando algunos aspectos.

Finalmente, cabe señalar que Andalucía, a lo largo del franquismo, sufrió una manipulación de *lo andaluz* pasando a ser representación de España y reclamo del turismo. Para Lacomba, este “sobredimensionamiento” de su imagen provocaba la destrucción de la identidad cultural andaluza real, así como de la historia y la memoria como pueblo, “por lo que se le condenaba a la ignorancia y al desarraigo”<sup>469</sup>. Es fundamentalmente, desde núcleos académicos y grupos intelectuales, cuando se inicia la “recuperación de Andalucía”, base conceptual para el proceso de concienciación y recuperación de su identidad defendiendo el impulso autonómico en la siguiente fase.

En cuanto a las formas de vida de la sociedad andaluza, de un lado, los corrales de vecinos van quedando obsoletos y las viviendas pasan a ser

---

<sup>465</sup> Lacomba Avellán, J. A. (2002a)., *op. cit.* , p. 288.

<sup>466</sup> *Ibidem*, p. 306.

<sup>467</sup> *Idem*.

<sup>468</sup> *Idem*.

<sup>469</sup> *Ibidem*, p. 319.

construcciones unifamiliares, perdiéndose la convivencia familiar e íntima que caracterizaba los procesos de socialización en la primera mitad del siglo XX.

De otro lado, las políticas desarrollistas impulsadas por el franquismo hasta la transición democrática (1957-1979), provoca en Sevilla los Planes Generales de Ordenación Urbana de 1947 y 1963 que definirían los objetivos de crecimiento de la ciudad con graves consecuencias como el abandono y deterioro del patrimonio arquitectónico y la permisividad de un crecimiento en exceso desordenado y especulativo que terminaría por afectar a la morfología e imagen de Sevilla como ciudad monumental, de forma que gran parte de la población de Triana es diversificada en tres macro polígonos de la ciudad (Norte, Sur y San Pablo)<sup>470</sup>. Para el flamenco, este fenómeno urbanístico supuso la fractura de la convivencia socio-artística que se había fraguado en las arrabales trianeros durante tantos siglos. Así, el carácter local sevillano vivido en los corrales antiguos se va perdiendo y se transforma en un *modus vivendi* más individualista fruto de las nuevas formas de vida que la nueva propuesta de vivienda disponía con un baño en su interior y sin tener que convivir impepinablemente con los convecinos.

En lo que respecta a la vida cultural, Radio Sevilla posee un papel considerable en la promoción de artistas durante la década de los sesenta a través de programas y concursos musicales. Daba la oportunidad a algunas bailaoras y bailaores a darse a conocer y poder impulsar su carrera artística, aunque la demostración se hacía de forma sonora. Teatros que durante la primera mitad del siglo XX tuvieron una vida cultural muy activa, como el de San Fernando o el Teatro Duque, fueron desapareciendo del mapa artístico de la ciudad. Por ejemplo, en el caso del Teatro de San Bernardo, Medina del Campo afirma que “entre los crímenes urbanísticos perpetrados en la Sevilla de los años sesenta y setenta, destacamos de entre otros muchos el derribo del Teatro San Fernando”, construido en la calle Tetuán –centro de la ciudad– desde mediados del siglo XIX, convirtiéndose en la principal sala sevillana

---

<sup>470</sup> Guerrero Mayo, María José y López Igual, Purificación (2012). Políticas urbanas en la ciudad de Sevilla. *Geopolítica(s)*, 3(1), 61-81, p. 64.

dedicada al menester teatral, y erigiéndose como el segundo teatro más importante de España en paralelo al Teatro Real de Madrid<sup>471</sup>.

### 2.3.3. Segunda Generación (1960-90)

A la finalización de la Dictadura franquista en 1975 con motivo del fallecimiento de su impulsor y dictador, Francisco Franco, Andalucía entra en un proceso de transición a la autonomía, que alcanza hasta 1982. Este periodo se enmarca en el proceso de la transición democrática española, pero en Andalucía se sufre un retraso que le afectará en su posterior desenvolvimiento, caracterizándose, en palabras de Lacomba<sup>472</sup>, por tres aspectos: 1) la problemática económica andaluza debido al “atraso” y “dependencia”, y la falta de “modernidad” de su estructura productiva; 2) el singular camino andaluz hacia la autonomía; y 3) la difícil recuperación de la propia identidad y de la conciencia de pueblo.

Como hemos explicado en el apartado anterior, se establece en Sevilla una fragmentación de la población trianera en tres grandes barrios: Polígonos Norte, Sur y Norte. Durante la etapa de la transición, los núcleos de población se van ampliando dibujando un mapa urbanístico cada vez más variado y heterogéneo, donde se va perdiendo la tradición y las costumbres localistas, reconfigurando de alguna manera nuevas identidades de la sociedad sevillana desde un mundo que cada vez más se ve influenciado por el fenómeno de la globalización, donde la idiosincrasia de los pueblos se va perdiendo en pro de una cultura más cercana a cánones internacionales que localistas.

Desde el punto de vista cultural, durante la *época de la revalorización*<sup>473</sup>, mientras va ganando peso el *mairénismo*<sup>474</sup>, surgen los *festivales de verano*<sup>475</sup>

---

<sup>471</sup> Medina del Campo, Rafael (2012/02/24). El Teatro San Fernando de Sevilla (1847-1969). *sevilladesaparecida.com* [blogger]. Recogido en <http://www.sevilladesaparecida.com/2012/02/el-teatro-san-fernando-1847-1969.html>

<sup>472</sup> Lacomba Avellán, Juan Antonio (2002b). La comunidad autónoma andaluza. En Gabriel Cano García. (Dir.), *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 3, pp. 324-363). Sevilla: Tartessos, p. 324.

<sup>473</sup> La época de la revalorización supuso la reacción de algunos intelectuales en la década de los 50 que opinaban que el arte flamenco se encontraba infravalorado y desprestigiado. Por lo que, se comienzan a ejercer acciones que promueven y fomentan el

de flamenco en los setenta. Viven su auge en las décadas de los ochenta y noventa, y actualmente se encuentran en declive. Tienen lugar en numerosos pueblos andaluces, están organizados por las peñas y la programación destacada es el cante<sup>476</sup>. En definitiva, la falta de espacios de sociabilidad que anteriormente se daban de forma informal en los corrales de vecinos, se va transformando en espacios organizados por instituciones u organizaciones voluntarias con finalidades específicas, como festivales, encuentros en peñas, tertulias, círculos, etc.

#### 2.3.4. Tercera Generación (1975-2010)

Una vez alcanzado el estatus autonómico en 1982, Andalucía vive un proceso que llega hasta nuestros días. Esta etapa supone el ejercicio por una Andalucía Autónoma, que gobernará el PSOE (gobierno progresista) y hasta 1996 coincidirá con el gobierno central<sup>477</sup>. Es evidente que Andalucía, desde el arranque de la autonomía, se ha ido transformando y modernizando, aunque no se han producido las mejoras sociales y económicas suficientes. Inmersa en el contexto del creciente proceso de la globalización, acelerado en la segunda mitad del siglo XX, gracias al desarrollo de las comunicaciones y de las tecnologías de la información, sin embargo, persiste el retraso económico (especialización productiva tradicional), así como, se hace necesario la transformación de la sociedad andaluza, como señala Lacomba, desde la “recuperación de la identidad”, pues entiende que el despliegue del capitalismo a lo largo del siglo XX ha producido la “dominación económica” de Andalucía, lo

---

desarrollo del flamenco como la organización de concursos, cátedras, estudios, festivales, creación de peñas y asociaciones flamencas, etc.

<sup>474</sup> El *mairénismo* se llama al movimiento creado por Antonio Mairena, que trataba de dignificar y revalorizar el cante flamenco desde un enfoque clasista y ortodoxo. Dando enorme importancia al quehacer de los cantaos del pasado, realizó una labor arqueológica sobre los cantos del flamenco de toda la geografía andaluza dando orden y estructura a los palos básicos y primitivos.

<sup>475</sup> La financiación de estos eventos es una de las nuevas iniciativas de democracia cultural a cargo de los primeros ayuntamientos democráticos tras la dictadura franquista.

<sup>476</sup> Aix Gracia, Francisco (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual, *Música Oral del Sur*, 6, pp. 153-186, p. 154.

<sup>477</sup> Lacomba Avellán, J. A. (2002b)., *op. cit.*, p. 324.

que ha implicado una “subordinación social” que puede dar lugar a una progresiva “alienación cultural”<sup>478</sup>.

Durante la celebración de la Exposición Universal de 1992 (Expo'92), destaca el rol desempeñado por Sevilla como capital administrativa de la incipiente Comunidad Autónoma andaluza y el importante legado de infraestructuras que la celebración del evento deja en la ciudad. En la etapa de 1993-1999, Sevilla presenta una economía cada vez más globalizada y, finalmente, de 1999-2011, refleja los cambios producidos en la ciudad como resultado del desarrollo de nuevas políticas municipales, así como por la inserción de la ciudad en la sociedad globalizada<sup>479</sup>.

En el ámbito cultural, a partir de la década de los ochenta nacen los *Grandes Festivales Globales* que consisten en eventos musicales de flamenco de gran formato, *grandes espectáculos*, destacando la Bienal de Flamenco de Sevilla<sup>480</sup> a lo largo del tiempo desde los años noventa. En palabras de Aix García, una atención preferente que se mantiene como denominador común de la mayoría de festivales globales es la *atención privilegiada* al subgénero del baile flamenco, gracias a lo cual, el baile se sofisticaba en la coreografía y en otros aspectos<sup>481</sup>.

La divulgación del flamenco aumenta a merced de la actividad promovida por los medios de comunicación como la *Tertulia de Radio Sevilla* (Rafael Belmonte), o a inicios de los setenta el grupo de La Cuadra bajo la dirección de Salvador Távora, la publicación en los ochenta de la revista *Sevilla flamenca* y el inicio de la *Bienal de Arte Flamenco* (1980). Podemos destacar las programaciones estables que diversos teatros de la ciudad lleva ofreciendo a lo largo del tiempo como los *Jueves Flamencos* promovida por la Fundación Cajasol, la actividad de los teatros de la Maestranza y Central (programación *Flamenco viene del Sur* desde 1996), construidos en los años noventa a colación de la Exposición Universal de 1992, y el Teatro Lope de Vega<sup>482</sup>.

---

<sup>478</sup> *Ibidem*, pp. 360-361.

<sup>479</sup> *Ibidem*, p. 324.

<sup>480</sup> La I edición de la Bienal de Sevilla fue en el año 1980.

<sup>481</sup> Aix Gracia, F., *op. cit.*, p. 155.

<sup>482</sup> Martín Martín, Manuel (2009). Sevilla, una encrucijada de caminos. *Música Oral del Sur*, 8 (bianual), 177-198, p. 189.



### **3. El baile flamenco en la ciudad de Sevilla**

#### **3.1. Origen del flamenco en la ciudad de Sevilla**

Ya hemos afirmado que el origen del flamenco ocurre fundamentalmente en el territorio de la Baja Andalucía, constituyendo la zona geográfica un elemento clave para su génesis y desarrollo modelando la esencia flamenca en virtud de las características socio-culturales de cada área geográfica. Los núcleos urbanos, y fundamentalmente los arrabales con importante presencia de población gitana e inmigrantes del mundo rural en busca de oportunidades, así como las agrocidades que ocupaban zonas latifundistas (explotaciones agrarias y oficios vinculados) y las zonas rurales (cortijos y focos mineros) fueron centros neurálgicos para el desarrollo de la manifestación artística del flamenco. De aquí se fue extendiendo a otras zonas andaluzas, extremeñas y murcianas.

Fundamentalmente, se fragua en la convivencia de reuniones familiares y profesionales después de la jornada laboral, o celebraciones donde las y los artistas impregnaban su impronta desde las diversas disciplinas del cante, toque y baile (artistas anónimos y proletarios del arte). En el caso que nos ocupa, Sevilla, existen dos núcleos claves en el nacimiento y desarrollo del flamenco: los barrios de Triana y la Alameda, además de pueblos periféricos como Alcalá de Guadaíra, Utrera, Morón de la Frontera, Lebrija, etc., lugares que, como afirma Linero Gómez, poseen una “extraordinaria significación flamenca”<sup>483</sup> y, de los cuales surgieron auténticos genios que revolucionaron las pautas musicales del arte flamenco.

---

<sup>483</sup> Lineros Gómez, J. M. (2008b)., *op. cit.*, p. 21.

### 3.2. Dos espacios destacados: Triana y la Alameda

Triana y la Alameda de Hércules han sido los dos lugares donde se ha concentrado la expresión artística del flamenco en todas sus facetas, cante, toque y baile. Montoya establece una diferencia entre ambos barrios que describe de la siguiente manera:

Triana ha alumbrado cantes, y la Macarena-Alameda más cantaores profesionales, aunque con esta afirmación no pretenda yo decir, ni por asomo, que Triana no haya dado también cantaores, aunque mayormente aficionados, y algunos muy buenos. Y no solo que la Macarena-Alameda haya alumbrado más profesionales, sino que también los que en los tiempos gloriosos de las fiestas, juergas y reservados venían de otras latitudes a ganarse el pan, se afincaban en los alrededores del Arco o de los Hércules, que era por donde estaba el tajo.<sup>484</sup>

#### 3.2.1. Barrio de Triana

En relación al género flamenco, Triana ha significado un espacio de creación artística debido a su ubicación geográfica en la ciudad de Sevilla. El hecho de estar separada físicamente por el río Guadalquivir, le ha hecho vivir con independencia de lo que acontecía en la otra orilla de la ciudad, aprovechando esta situación territorial por la corte o gobierno de cada etapa histórica como alojamiento de hampa, esclavos, inmigrantes del ámbito rural, zonas carcelarias, recogimiento monacal, etc. Ya indicaba Blas Vega que “siempre que se trate de los orígenes y de las fuentes del flamenco, hay que referirse ineludiblemente a Triana como uno de los centros fundamentales del nacimiento y desarrollo del flamenco”<sup>485</sup>.

A partir del siglo XVI, Triana albergó la mayor comunidad morisca de la ciudad de Sevilla especialmente a consecuencia de la Guerra de las Alpujarras<sup>486</sup>. Al mismo tiempo, llegaba la población negra, en su gran mayoría esclava, siendo la mayoría de mulatos bastardos, cuyos hijos ilegítimos

---

<sup>484</sup> Montoya, José Luis (2008, julio 26). La «Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla», en libro, CD y DVD. *ABC Hemeroteca*. Recuperado de [http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-26-07-2008/sevilla/Opinion/la-alameda-de-hercules-universidad-flamenca-de-sevilla-en-libro-cd-y-dvd\\_1642026302600.html](http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-26-07-2008/sevilla/Opinion/la-alameda-de-hercules-universidad-flamenca-de-sevilla-en-libro-cd-y-dvd_1642026302600.html)

<sup>485</sup> Blas Vega, José (1995). Triana. En José Luís Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dirs.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 389-405). Sevilla: Tartessos, p. 389.

<sup>486</sup> Leblon, Bernard (1995). Los Gitanos. En José Luís Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dirs.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 149-170). Sevilla: Tartessos, pp. 162-163.

acababan siendo *libertos*. Desde mediados del siglo XV los gitanos ya están presentes en Sevilla e irán asentándose en los nuevos arrabales junto a negros, mulatos, moriscos y gente recién llegada del campo -zona de la puerta Osario-.

Posteriormente, la peste de 1649 y las hambrunas como consecuencia de las potentes avenidas del río provoca que a finales del siglo XVII y principios del XVIII la población morisca y negra desaparece, aunque la comunidad mulata censada aumenta<sup>487</sup>. Sin olvidar el trasiego de ida y vuelta entre Sevilla y Cádiz, siendo el puerto de Sevilla y, consecuentemente Triana, lugar de experimentación durante siglos donde se va gestando el arte flamenco a través de las innovaciones y evoluciones compartidas entre ambos enclaves portuarios.

En el siglo XIX Estébanez Calderón, en sus *Escenas andaluzas*, describe una fiesta de gitanos en el barrio de Triana en 1840, el cual mezcla – probablemente porque así se producía- modos expresivos gitanos con otras variantes folclóricas andaluzas. Este ejemplo lo utiliza Bonald para insistir en el intercambio de influjos entre lo gitano y lo andaluz<sup>488</sup>. Más tarde, la inauguración del Puente de Triana en el año 1852 fue la causa del resurgimiento de los Cafés Cantantes, ya que esta inauguración unió ambas orillas, naciendo un "modus vivendi" diferenciado del anterior, al salvar las dificultades que representaba el puente de barcas.

Este hecho provocó el surgimiento de una forma distinta de la ejecución del cante flamenco hasta aquellos momentos desconocidas al ser interpretado en los cafés cantantes (de finales del siglo XIX a principios del XX). Triana inconscientemente aportó al flamenco toda una cantera de cantaores<sup>489</sup>. Para García Matos, el gran incremento que había tomado la afición al cante motivó a los dueños de cafés a organizar en sus salas de espectáculos de Arte Flamenco (cante y baile) con la idea de aumentar los ingresos de su negocio. Y

---

<sup>487</sup> Navarro García, José Luis (1995). Los moriscos y sus zambras. En José Luís Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dir.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 175-183). Sevilla: Tartessos, p. 180.

<sup>488</sup> Caballero Bonald, J. M. y Colita., *op. cit.*, p. 53.

<sup>489</sup> López Mohiño, José Manuel (2012). De Triana a La Alameda (Los Cafés Cantantes y el Puente de Triana). *Revista Electrónica Alboreá*, 11. Recuperado de <http://flun.cica.es/revista-alborea/n011/salida06.html>

como consecuencia de este suceso, la fila de cantaores y bailaores comenzaron a engrosar en forma hasta entonces desconocida<sup>490</sup>.

### 3.2.2. Barrio de la Alameda

De los cafés cantantes aparecidos en la Edad de Oro, los cuales significaron el espacio de configuración y desarrollo de las normas técnico-estéticas del baile flamenco que rigen en la actualidad, la Alameda de Hércules tuvo una importancia fundamental, pues además del afamado Café de Silverio en la calle Rosario, se encontraban el Café del Burrero, el Café Filarmónico, el gran Café Suizo, el Kursaal o el Café Novedades. En palabras de Blas Vega, los cafés cantantes de Sevilla marcaron la pauta por la que se movieron los demás cafés. Para darnos cuenta de tal magnitud, Pauloski, un afamado empresario teatral de Moscú de la época, vino a Sevilla en 1894 con el propósito de contratar las primeras cantaoras y bailaoras, a fin de introducir en Rusia estos espectáculos<sup>491</sup>. Por ello, surgieron varias generaciones de artistas sevillanos en el campo del flamenco que han constituido grandes referentes desde el punto de vista creativo y, en su caso, estético, del flamenco y del baile flamenco.

Una vez desaparecidos la mayoría de los cafés cantantes sevillanos, los aficionados flamencos se ven “huérfanos –por así decirlo- de un lugar público donde poder continuar dando expresión musical y anímica a su genuino sentir popular, primordialmente el flamenco”, por lo que este sentimiento comienza a desarrollarse de forma acusada a comienzos del siglo XX en la misma explanada de la Alameda de Hércules. De esta manera, la Alameda sevillana se va convirtiendo en un entorno artístico donde llegan múltiples artistas de otros lugares y se va forjando una nueva vida músico-popular que dará una nueva proyección al cante, por lo que será considerada como una escuela de aprendizaje, lo que delata una etapa de revalorización de la expresión autóctona e idiosincrática flamenca sevillana.

---

<sup>490</sup> García Matos, Manuel (1950). *Anuario Musical* (Vol. V). Barcelona: Instituto Español de Musicología, C.S.I.C. En *Ibidem*.

<sup>491</sup> Blas Vega, José (1987). *Los cafés cantantes de Sevilla*. Madrid: Cinterco, p. 13.

Esta explanada llamada también anteriormente La Laguna y, con posterioridad, la Europa, a finales del XIX varios comerciantes del sector vinícola establecieron locales que sirvieron de abrigo para las múltiples reuniones flamencas. Entre estos establecimientos destacan La Sacristía, Las 7 Puertas, Casa Postigo, Parrita, Los Majarones, Casa Isidoro, etc. Así como, a finales del XIX Silverio Franconetti obtuvo el permiso del propio ayuntamiento para abrir un café cantante de verano, lo que denota que la Alameda constituía un emplazamiento ideal para la diversión de la sociedad sevillana.

De esta manera, la Alameda comienza a ser habitada por múltiples familias de artistas, sevillanas y andaluzas, lo que posibilitó el intercambio de estilos artísticos de distintas zonas de Andalucía (provincias de Sevilla –Utrera, Lebrija, Morón de la Frontera, Alcalá de Guadaíra, Carmona, etc.-, Jerez, Cádiz, Córdoba, Málaga, Huelva, Jaén y Badajoz) y encontraron una plataforma de intercambio y experiencias de las distintas disciplinas artísticas (cante, toque y baile). Entre los artistas podemos destacar a Fernando el de Triana, Manuel Torre, Tomás Pavón, la Niña de los Peines, Pepe Pinto La Pompei, Fregenal Canalejas, Niña de la Alfalfa, etc.<sup>492</sup>. Por tanto, la Alameda significó a comienzos del XX un “centro neurálgico donde el cante tuvo su más fiel expresión y, consecuentemente, lugar de aprendizaje y superación incluso para figuras por aquel entonces ya conocidas”<sup>493</sup>.

Concretamente, de las bailaoras y bailaores que vivieron en la Alameda podemos citar a Antonio, La Borbolla, Eloísa Albéniz, Enrique *el Cojo*, Fernanda Romero, Frasquillo, La Ignacia, La Macarrona, La Malena, Pepe Ríos, Maestro Realito, Rafael Ortega y Rosario, entre otros. En las primeras décadas del siglo XX, el cante <sup>494</sup> se expresa “en estado puro, sin artificios ni colorantes (...) en reuniones íntimas por cantaores poco dados a las

---

<sup>492</sup> Martín Martín, M., *op. cit.*, pp. 177-198.

<sup>493</sup> Hita, Antonio (2008). Si los Hércules hablaran. En Cerrejón, Manuel. *Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla*. Sevilla: Marita, p. 9.

<sup>494</sup> Queremos destacar el valor de recopilación que realiza la discografía Marita en el año 2008 de la memoria histórica del flamenco de Sevilla, donde se recogen en un CD los cantes de muchos de los cantaores de principios del XX, concretamente de discos de pizarra de las décadas de los 20 y 30, y en un DVD se muestran las entrevistas de distintos artistas que vivieron y cantaron en la Alameda, todo esto a cargo del criterio y la dirección del crítico e investigador Manuel Cerrejón (Cfr. Cerrejón, Manuel (2008). *Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla*. Sevilla: Marita).

grabaciones ortodoxas que ignoraban los vericuetos de la comercialidad”<sup>495</sup>. Esta etapa *alamedista* del cante perduró hasta la llegada de la Guerra Civil, motivo por el cual el flamenco sufrió funestos efectos pues perdió el ardor y la pureza de la que había disfrutado anteriormente, aunque con posterioridad, finalizada la guerra, vuelve a escena “de forma similar a la conocida Ópera Flamenca, aunque con gran diferencia, pues fue representado en locales con espectáculos mayormente aflamencados”<sup>496</sup>.

### 3.3. El flamenco actual en Sevilla

En el presente asistimos a una nueva configuración del panorama flamenco que temporalizamos desde el comienzo de los años noventa hasta la actualidad, donde se evidencia una clara tendencia hacia la *especialización de los espectáculos* liderada por el baile. En palabras de Aix (2005), se aprecia una sofisticación y mayor elaboración de la coreografía, pero también de la dirección escénica, iluminación, sonido y música. Los *festivales globales* forman parte de una nueva configuración de las dinámicas artísticas propia de la globalización cultural dada la legitimación de las llamadas *ciudades globales*<sup>497</sup>. Éstos plantean una amalgama de propuestas escénicas que lleva a un concepto de arte integral.

Otro aspecto que caracteriza el panorama del baile flamenco actual es el modelo de financiación del espectáculo basado en el *mecenazgo institucional*. El flamenco de primera línea hoy no es rentable a través de la iniciativa privada, es decir, la producción de espectáculos es inviable sin el mecenazgo institucional. La atención (recursos materiales) que la cultura pública destina al flamenco depende, como en algunas otras artes, de su prestigio social. Este prestigio supone a su vez un reclamo económico y turístico, pero también tiene mucho que ver con su *rentabilidad mediática* para la ciudad anfitriona (city marketing), para las instituciones públicas (legitimización institucional a través de la cultura) y para la clase política (promoción de figuras políticas)<sup>498</sup>.

---

<sup>495</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>496</sup> Hita, A., *op. cit.*, p. 9.

<sup>497</sup> Aix Gracia, F., *op. cit.*, p. 156.

<sup>498</sup> *Ibidem*, p. 167.

También, este autor sostiene que ha tenido lugar una importante *renovación de los públicos*, que ha tendido hacia la heterogeneidad y la especialización. Una diversidad de públicos que ha hecho posible el seguimiento de las diferentes tendencias artísticas, es decir, la pluralidad artística. Está cambiando con la incorporación de públicos a la que asistimos desde los años noventa, que ha contribuido aún más en cuanto a pluralidad de gustos, pero lo ha hecho de forma definitiva en apertura artística. Se trata de unos públicos conformados por personal local, pero de forma importante por *público de origen extranjero*. El público extranjero consumidor de flamenco (en sus distintas especies: espectáculos, clases de baile, complementos, etc.) en las ciudades globales supone una nueva audiencia que actúa como revulsivo artístico (demanda de innovaciones) y como fuente de recursos complementaria para la renovación y expansión del baile flamenco<sup>499</sup>.

En cuanto a los estilos de baile flamenco, actualmente conviven, enriqueciéndose mutuamente, formas tradicionales y antiguas hasta fórmulas y modelos que han ido surgiendo y consolidándose durante todo el siglo XX. Las fórmulas estéticas que hoy resultan más llamativas y que se están imponiendo, especialmente en los escenarios internacionales, están marcadas por la multiculturalidad, que consiste en ajustar los pasos y movimientos flamencos con músicas de otros orígenes. La primera en transitar los caminos del nuevo mestizaje musical es la sevillana María Pagés en *Tango* (1992), siguiendo otros sevillanos como Antonio Canales en *Fuerza Latina* (1999), Israel Galván en *¡Mira!* (1998) o Rafaela Carrasco.

Otra manera de fusionar tendencias es efectuando la simbiosis de escuelas dancísticas diferentes, ya sean flamenco y clásico, flamenco y jazz, flamenco y contemporáneo o flamenco y otras danzas étnicas. Por ejemplo, Israel Galván es un bailarín que ha sufrido una gran metamorfosis en su baile. De ser un gran conocedor y ejecutor de la técnica flamenca, ha pasado a diseñar un estilo de baile personal y diferente, pero de una limpieza y brillantez absolutas. Sus obras más destacadas son: *Zapatos rojos*, *Metamorfosis*, *Galvánicas* y *Arena*.

---

<sup>499</sup> *Ibidem*, p. 179.

## 4. La escuela sevillana de baile flamenco

### 4.1. Definición y características

En el *Expediente sobre la escuela sevillana de baile para su declaración como bien de interés cultural*<sup>500</sup>, aclara que, aunque muchos de los rasgos de la escuela sevillana pueden identificarse también en el baile de hombre, la escuela sevillana constituye un pilar básico en el baile de mujer, vinculado a la mujer sevillana y por extensión a la andaluza. Considera que el baile actual de mujer se ha ampliado con el dominio y la técnica del *zapateado*, pero en la mayoría de los casos, lo ha hecho desatendiendo otros elementos asociados tradicionalmente a la mujer. Lo mismo ocurre con su indumentaria, pues existen prendas que han formado parte de la estética flamenca femenina, como la bata de cola.

En cuanto a la manera en que ejecutan los pasos y movimientos, se distinguen tres cualidades principales: naturalidad, elegancia y plasticidad. Siguiendo el mismo documento, se establece una sistematización de ordenación de las principales características que definen el estilo de baile de la Escuela Sevillana, que recogemos a continuación. Se trata de un estilo de baile donde en la mujer:

(...) impera la estética y la plasticidad. Un baile depurado, estilizado y esencialmente femenino, en el que destaca la gracia con la que mueven el cuerpo, bracean y juegan con las manos. Es el baile de mujer por antonomasia, unas veces seductor y coqueto; otras apasionado, y siempre airoso y encantador. Y elegante. Sus actitudes son un canon estético. En su baile hay, además, señorío, sabiduría, conocimiento y apostura. Un baile que es puro narcisismo, porque, como muy bien dicen los flamencos, para bailar bien hay que gustarse (...). Hay plasticidad y donaire en la posición del cuerpo y en la ejecución de los pasos.<sup>501</sup>

---

<sup>500</sup> Consejería de Cultura (2002). Expediente sobre la escuela sevillana de baile para su declaración como bien de interés cultural. *Junta de Andalucía* (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/redportales/comunidadprofesional/libro-blanco-flamenco/expedientes-bic>, pp. 1-2.

<sup>501</sup> *Ibidem*, p. 2.



En cuanto a los rasgos comunes, tanto en la mujer como en el hombre, el baile sevillano se caracteriza por el respeto que sienten y transmiten por el cante, esto es, escuchan y bailan el cante. Sus rasgos básicos<sup>502</sup> son:

1. Composición de la figura: cabeza erguida, hombros alineados y espalda derecha.
2. Colocación básica de los pies en tercera posición.
3. Braceo armonioso.
4. Manos gráciles.
5. Movimientos de hombros y caderas.
6. Rostro expresivo.
7. Zapateado musical.
8. Uso de elementos externos: bata de cola, mantón, palillos y sombrero.

Una de sus máximas representantes, Matilde Coral, describe la escuela de Sevilla de baile flamenco como un baile “más de plasticidad, más definido, más definido el braceo, más braceo de la mujer hacia dentro, hacia fuera, unas caderas, una cabeza colocada, un bien vestir, un vender imagen, sin perder su flamenquería”<sup>503</sup>. En este sentido, relaciona la influencia de la ciudad de Sevilla en los rasgos característicos de esta escuela de baile: “Sevilla ha sido muy bonita, muy alada bailando, desde el hombre a la mujer, muy sutil, muy rápida, muy alegre sin llegar a la alegría, sino como muy fresca, nunca mejor dicho, un baile muy primaveral”<sup>504</sup>. En su caso personal, menciona el barrio de Triana como espacio donde se bailaba de una manera característica:

Yo bailo como se baila en Triana. Muy buena cadera redonda, una cabeza muy bonita puesta, los pies muy colocaítos y unos brazos muy redondos y muy al aire. Así baila la gente de Triana. Y eso está en la escuela de Sevilla, es igual. Porque hay que pasar el puente, pero en la parte de allá ha habido buenos gitanos del río que también bailan con ese estilo.<sup>505</sup>

---

<sup>502</sup> *Idem.*

<sup>503</sup> Coral, Matilde; Álvarez Caballero, Ángel y Valdés, Juan (2003). *Tratado de la bata de cola. Matilde Coral, una vida de arte y magisterio*. Madrid: Alianza, p. 80.

<sup>504</sup> *Ibidem*, pp. 80-81.

<sup>505</sup> *Ibidem*, p. 81.

## 4.2. Origen de la escuela sevillana

Desde el siglo XIX, cuando el baile flamenco comienza a dar sus primeros balbuceos, ya se habla en términos elogiosos de la Escuela de Sevilla. Posiblemente la primera fuente documental de esta forma de bailar procede del escritor costumbrista malagueño Serafín Estébanez Calderón, un singular personaje que firmaba sus escritos con el pseudónimo de *El Solitario*, y que había descrito sus vivencias como aficionado a la fiesta popular. Lo hace en *Un baile en Triana*, una estampa publicada en Barcelona en 1842, en el *Álbum del Imparcial*, y recogida después, en 1847, en sus *Escenas andaluzas*<sup>506</sup>. Allí llama a la Escuela de Sevilla “universidad” del baile andaluz, al tiempo que nos describe, con precisión y belleza literaria, cómo la capital hispalense ejercía su influencia, cómo imponía sus maneras y marcaba con su sello cuantos bailes llegaban a ella<sup>507</sup>. A continuación, se muestra un extracto de su relato:

Sevilla es la depositaria de los universos recuerdos de este género, el taller donde se funden, modifican y recomponen en otros nuevos los bailes antiguos, y la universidad donde se aprenden las gracias inimitables, la sal sin cuento, las dulcísimas actitudes, los vistosos volteos y los quiebros delicados del baile andaluz. En vano es que de las dos Indias lleguen a Cádiz nuevos cantares y bailes de distinta, aunque siempre sabrosa y lasciva prosapia; jamás se aclimatarán, si antes pasando por Sevilla no dejan en vil sedimento lo demasiado torpe y lo muy fastidioso y monótono, a fuerza de ser exagerado. Saliendo un baile de la escuela de Sevilla, como de un crisol, puro y vestido a la andaluza, pronto se deja conocer y es admitido desde Tarifa a Almería y desde Córdoba a Málaga y Ronda.<sup>508</sup>

Y así se bailarían en los “ensayos públicos” que las academias de baile sevillanas de mediados del XIX organizaban para solaz y gozo de los turistas de la época. Unos espectáculos en los que las mejores bailarinas boleras sevillanas daban lecciones de arte y, como recordaba *El Solitario*, enseñaban a las gitanillas que compartían con ellas cartel “las gracias inimitables, la sal sin

---

<sup>506</sup> Estébanez Calderón, Serafín, *El Solitario* (1847). *Escenas andaluzas* (facsímil). Madrid: Extramuros.

<sup>507</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>508</sup> *Idem*. Cit. en Consejería de Cultura (2002).: *op. cit.*, p. 4.

cuento, las dulcísimas actitudes, los vistosos volteos y los quiebros delicados del baile andaluz”<sup>509</sup>.

Fue precisamente en aquellas academias donde se fue fraguando el baile flamenco como es entendido en la actualidad, fundiéndose los estilos populares y gitanos con los académicos. De todas las profesionales boleras que fueron referentes por quienes que se iniciaban en el baile y que sin duda contribuyeron a consolidar y transmitir el estilo sevillano, destaca Amparo Álvarez *la Campanera*. Fue una sevillana nacida por la década de los treinta del mil ochocientos que bailaba, cantaba y, cuando la ocasión lo requería, sabía incluso acompañarse ella misma a la guitarra. Otras renombradas boleras que destacaron en el baile sevillano fueron Manuela Perea *la Nena* y Petra Cámara<sup>510</sup>.

#### 4.3. Principales figuras

Rosario Monge (Cádiz, 1862) es considerada el primer eslabón de esa cadena de influencias y aportaciones personales de la escuela sevillana. Ella fue la primera que vistió bata de cola, que adornaba con un bonito mantón de Manila; fue también la primera que levantó los brazos más allá de lo que entonces era habitual, estilizando la figura y dotando a su baile de una personal elegancia. Su estilo y sus modos fueron recogidos por sus contemporáneas y, muy especialmente, por su hija, la genial Pastora Imperio<sup>511</sup>.

La Escuela Sevillana de baile en realidad nace con Pastora Imperio. En ella cristalizan los modos y maneras que son hoy rasgos característicos de este estilo y fue la fuente de la que bebieron cuantas han hecho posible que esta escuela haya llegado hasta hoy. En 1885 nace en Sevilla en el popular barrio de La Alfalfa. En 1915 es un momento clave en su vida pues Manuel de Falla compone para ella la obra de *El amor brujo*<sup>512</sup>. En la década de los veinte Pastora Imperio es sin lugar a dudas la artista más popular de cuantas actúan en los espectáculos de variedades. En 1958 abre otro tablao en pleno Madrid,

---

<sup>509</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>510</sup> Consejería de Cultura: *op. cit.*, p. 7.

<sup>511</sup> *Ibidem*, pp. 7-8.

<sup>512</sup> *Ibidem*, p. 9.

El Duende, donde dio sus últimas lecciones de baile, produciéndose la transmisión de saberes que posibilitaría la consolidación de toda una escuela: la escuela sevillana<sup>513</sup>. Su baile, sugestivo y arrollador, fue una mezcla explosiva de gracia, majeza, temperamento, empaque y majestad. Unas veces derrochaba salero, picardía, fuego; otras, como cuando bailaba por soleá, se tornaba solemne<sup>514</sup>.

También, Matilde Coral ha sido la maestra por excelencia que lo ha "codificado", transmitido y difundido a través de su academia en el barrio de Triana, cuya dirección ha sido trasladada a su hija Rocío Coral. Matilde Coral siempre ha reconocido que su modelo y referente artístico ha sido Pastora Imperio, con quien tuvo la oportunidad de trabajar y acompañar en sus actuaciones durante un periodo de tiempo y de la que absorbió en vivo todos los recursos que pudo<sup>515</sup>. En la práctica profesional han destacado artistas como Pepa Montes, Milagros Mengíbar, Ana María Bueno, Loly Flores, Ana Moya, Merche Esmeralda e Isabel Bayón. En el baile de hombre, que también se caracteriza por la apostura y la elegancia, han dejado huella Manuel Corrales González *el Mimbres* y Enrique Jiménez Mendoza, más conocido como Enrique *el Cojo*.

---

<sup>513</sup> *Ibidem*, pp. 14-15.

<sup>514</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>515</sup> Coral, M. *et al.*, *op. cit.*, p. 37.

#### 4.4. Bien de Interés Cultural

El 6 de noviembre de 2012, el Consejo de Gobierno acuerda inscribir a la Escuela Sevillana de Baile en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA)<sup>516</sup> como Bien de Interés Cultural<sup>517</sup> por considerarla una actividad de interés etnológico andaluz<sup>518</sup>. Esta decisión de la Consejería de Cultura y Deporte de proteger y salvaguardar la Escuela Sevillana de Baile se enmarca dentro de un contexto histórico marcado por la inclusión de la Unesco en 2010 del arte flamenco en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

En la web oficial de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, se puede ver el expediente utilizado para la fundamentación documental que justifica la necesaria inscripción de la Escuela Sevillana en el Catálogo General de Patrimonio Histórico Andaluz, como Bien de Interés Cultural, participando en su redacción la crítica de danza y periodista Marta Carrasco. En este documento se explica que la decisión de incluirla en el CGPHA viene justificada dentro del marco legislativo de la Ley 14/2007 de 26 de noviembre de Patrimonio Histórico de Andalucía, cuyo Artículo 63 dice:

Asimismo, serán especialmente protegidos aquellos conocimientos o actividades que estén en peligro de desaparición, auspiciando su estudio y difusión, como parte integrante de la identidad andaluza. A tal fin se promoverá su investigación y la recogida de los mismos en soportes materiales que garanticen su transmisión a las futuras generaciones.<sup>519</sup>

---

<sup>516</sup> La Junta de Andalucía ha publicado en internet, a través de la web del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH), toda la información recopilada sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial de Andalucía mediante una aplicación de consulta del Sistema de Gestión e Información de los Bienes Culturales (Mosaico) [Véase: La Junta publica en internet información sobre más de 1.700 bienes del Patrimonio Inmaterial de Andalucía. (s.a.) (2015, abril/junio). *Nueva Alboréa*, VIII(32), 18-23, 18].

<sup>517</sup> Decreto 518/2012, de 6 de noviembre, por el que se inscribe en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz, como Bien de Interés Cultural, la actividad de interés etnológico denominada Escuela Sevillana de Baile, en Sevilla.

<sup>518</sup> También se ha incluido en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA) como Bien de Interés Cultural la Fiesta de Verdiales de Málaga (2012), la Escuela Bolera de Baile (2012), el Fandango de Huelva (2015), la Zambomba de Jerez (2015) y la Zambra de Granada (2015).

<sup>519</sup> Junta de Andalucía, Presidencia (2007, diciembre 19), Ley 14/2007 de 26 de noviembre de Patrimonio Histórico de Andalucía. En *BOJA*, 248, pp. 6-28. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/248/1>, p. 20.

#### 4.5. Situación actual

Aunque sigue practicándose por algunas bailaoras andaluzas, en los últimos tiempos ha comenzado a perder parte de sus elementos definitorios, como la riqueza gestual y, especialmente, la utilización de la bata de cola, que requiere un aprendizaje específico para su manejo<sup>520</sup>. Sobre la evolución de la escuela sevillana y de su vigencia en la actualidad, Matilde Coral explica: “la escuela sevillana no ha decaído, está un poco, no diría yo en desuso, pero sí tranquilizándose porque creen que la han dejado aparcada, pero ya están volviendo, ya están volviendo”<sup>521</sup>. Otra figura de la escuela sevillana, Milagros Mengíbar, además de hablar sobre las características de la escuela sevillana, realiza una observación en la manera de bailar actual:

Para bailar la escuela sevillana hay que tener mucho arte, porque hay que ser muy rica de cintura para arriba, los pasos muy marcados, muy de escuela bolera, muy de clásico español, pero a la misma vez muy flamenca, con muchos brazos, mucha expresión del cuerpo, y muy melodiosa. Y los pies, claro que sí, porque los pies están bien para zapatear, pero lo justo.<sup>522</sup>

---

<sup>520</sup> La prensa hace eco de la evolución de la escuela sevillana de baile flamenco (Véase EFE, Agencia (2012, noviembre 6). La Escuela Sevillana de Baile, declarada Bien de Interés Cultural. *El Mundo. Andalucía* (versión digital). Recuperado de [http://www.elmundo.es/elmundo/2012/11/06/andalucia\\_sevilla/1352217242.html](http://www.elmundo.es/elmundo/2012/11/06/andalucia_sevilla/1352217242.html)).

<sup>521</sup> Coral, M. et al.: *op. cit.*, p. 80.

<sup>522</sup> Pablo, Eulalia (2006, noviembre-diciembre). *La Flamenca*, 18 (revista digital). Recuperado de <http://www.revistalaflamenca.com/milagros-menjibar/>

# **CAPÍTULO 6**

## **Diseño de la investigación**

---





## **PARTE II. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS: ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS**

### **CAPÍTULO 6. Diseño de la investigación**

#### **1. Planteamiento del estudio**

##### **1.1. Marco metodológico**

###### *Investigación cualitativa*

En cuanto al desarrollo de nuestra investigación, el *paradigma* desde donde hemos enmarcado la tesis doctoral es el *interpretativo*, ya que, además de interesarnos por la descripción y explicación de los fenómenos educativos del baile flamenco, pretendemos analizar la comprensión de dichos fenómenos extrayendo causas, procesos y consecuencias de los mismos. Como metodología de investigación hemos elegido la *investigación cualitativa* debido a que nuestra tesis doctoral es nueva en su campo específico, beneficiándonos de la versatilidad y flexibilidad que proporcionan sus métodos. Teniendo en cuenta que nuestro principal problema de investigación es la escasísima bibliografía específica en el campo histórico-educativo del baile flamenco en la ciudad de Sevilla, y esta carencia se extiende a nivel andaluz y nacional, los datos solo podíamos buscarlos en contextos reales donde se desarrollara la práctica educativa del baile flamenco.

La investigación cualitativa engloba una serie de enfoques, técnicas y procesos investigativos que se adaptan de manera flexible y creativa a la evolución progresiva de la fase de recogida de datos y el análisis posterior. Y además, la investigación cualitativa trabaja principalmente con textos, pues los métodos para recoger información, como las entrevistas u observaciones,

producen datos que se transforman en textos por el registro y la transcripción<sup>523</sup>.

### *Historia Oral*

Como método de investigación cualitativa, la aparición de la historia oral es un fenómeno relativamente nuevo que surge en las últimas décadas asociada a la Historia Social contemporánea. En concreto, la *Historia Oral* permite la producción y uso de fuentes orales en la reconstrucción histórica<sup>524</sup>. Consiste en la labor sistemática de recuperación de datos a través de la fuente oral, lo que exige un complejo diseño de proyecto de historia oral. Constituye la herramienta por excelencia que permite dar respuesta a los problemas que se derivan de la ausencia de fuentes escritas, por lo que hacen uso de testimonios directos de quienes participaron en un proceso histórico concreto. Nos permite rescatar relatos que, de otra forma, no podrían recogerse<sup>525</sup>. Así como, juega un papel relevante en el ámbito de la educación no formal en las investigaciones histórico-educativas<sup>526</sup>.

Mercedes Vilanova señala que entre la *Historia del Tiempo Presente* y la *Historia Oral* existen tres puntos de contactos: la necesidad de crear fuentes nuevas, construir la memoria y la importancia de las imágenes<sup>527</sup>. Para esta autora mucho de lo que ocurre se produce en nuestro interior, lo que hace indispensable el estudio de la memoria de las personas individualizadas<sup>528</sup>. Aunque, en este sentido, Sgarbi advierte de la posible confusión entre los conceptos de la memoria y la historia oral, subrayando que: “A memoria constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no

---

<sup>523</sup> Flick, Uwe (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata, p. 25.

<sup>524</sup> Mariezkurrena, David (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.

<sup>525</sup> Mateo, Eduardo (2004, diciembre). La recuperación de la memoria: la historia oral. *TK*, 16, 123-144.

<sup>526</sup> Guichot parafraseando a Cutler, W.W. (2007). Asking for answers: Oral History. En Best, J.H., *Historical Inquiry in Education: A research Agenda*. Washington: AERA, pp. 94-108, en Guichot Reina, Virginia (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-245.

<sup>527</sup> Vilanova, Mercedes (1998). La historia presente y la historia oral. Relaciones, balance y perspectivas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, p. 61.

<sup>528</sup> *Ibidem*, p. 62.

intuito de operacionalizar o diálogo entre teoría e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado”<sup>529</sup>. En definitiva, la Historia Oral constituye el medio de conexión entre la memoria y la historia.

Esta metodología se encuentra inserta dentro de los enfoques narrativos donde se analizan los datos biográficos<sup>530</sup> y de las historias de vida<sup>531</sup>. El enfoque biográfico-narrativo a través de las historias de vida nos posibilita un marco de referencia que sistematiza acontecimientos no normativos<sup>532</sup>. En el campo de la danza, Pereira *et al.* concibe la danza desde una perspectiva fenomenológica como una forma de expresión humana y creadora desde la que se experimenta una vivencia espacio-temporal, “permanecendo aberta a diferentes formas de interpretação, atualizando significações, que são intencionadas tanto por quem dança, quanto por quem a aprecia”<sup>533</sup>.

## 1.2. Proceso de investigación

Las distintas fases de investigación han venido marcadas por la principal fuente productora de datos, de carácter oral, y la técnica analítica. De un lado, el enfoque de recogida de información que hemos usado es el *método etnográfico*, cada vez más usado en el campo educativo desde la *etnografía escolar*<sup>534</sup>. Hemos producido una serie de datos nuevos mediante una fase de recogida de información a través de los protagonistas del quehacer educativo y otras personalidades del panorama artístico del baile flamenco sevillano mediante entrevistas y grabaciones de vídeo que han ayudado a discernir y

---

<sup>529</sup> Sgarbi, Luciane & Bittencourt, Dóris. (2012). *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. Sao Leopoldo, Brasil: Oikos, p. 36.

<sup>530</sup> Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

<sup>531</sup> González-Monteagudo, José (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación entendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.

<sup>532</sup> Medrano, Concepción; Aierbe, Ana y Cortés, Alejandra (2002, sep.-dic.). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *Revista Española de Pedagogía*, año LX, 223, 523-542.

<sup>533</sup> Pereira, Danieli Alves; Surdi, Aguinaldo Cesar; Grunennvaldt, José Tarcísio & Kunz, Elenor (2013, jan/mar). Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. *Movimento, Porto Alegre*, 19(1), 243-263, p. 244.

<sup>534</sup> Álvarez, Carmen (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>

desarrollar una aproximación histórico-educativa de nuestro objeto de estudio. El instrumento de recogida de información ha sido fundamentalmente la *entrevista* (30), que se complementa de *grabaciones de vídeo* de las clases (18). También, hemos acudido a *fuentes escritas y virtuales* para la búsqueda bibliográfica de estudios relacionados con la historiografía educativa, la historia de la educación del baile flamenco, la educación de la danza y del baile flamenco, etc. Los datos producidos de las entrevistas han sido considerados como *fuentes primarias* de nuestro estudio y los datos extraídos de las fuentes escritas y virtuales, así como del análisis de los vídeos, como *fuentes secundarias* (véase Tabla 3).

Y, de otro lado, el enfoque analítico que hemos elegido es la técnica *grounded theory*<sup>535</sup>, dando preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos. Pues se entiende que éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se “descubren” y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él<sup>536</sup>. En este sentido, Hoffman-Riem establece de forma muy clara la relación que existe entre la teoría con el trabajo empírico: “El principio de apertura supone que la estructuración teórica del problema en estudio se pospone hasta que haya surgido la estructuración de dicho problema por las personas estudiadas”<sup>537</sup>. Aunque es utilizado ampliamente en las disciplinas de las ciencias sociales, en el campo de la Pedagogía se encuentra poco extendida y, en concreto, en la Historia de la Educación, constituye una metodología de investigación apenas utilizada.

---

<sup>535</sup> Su traducción generalizada empleada es “Teoría fundamentada”, por lo que a lo largo del texto usaremos también esta expresión para aludir a dicha teoría.

<sup>536</sup> Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía.

<sup>537</sup> Hoffman-Riem, Christa (1980). La investigación social de una sociología interpretativa: los datos ganadores. *Revista Kölner de Sociología y Psicología Social*, 32, p. 343. Cit. en Flick, Uwe (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata, p. 56.

En la Tabla 3 se muestra el proceso de investigación llevado a cabo en las distintas fases de la investigación: los tipos de archivos, tipo de fuentes, la metodología y los diferentes métodos.

Tabla 3. *Proceso de investigación*

Archivos	Fuente	Metodología	Recogida de datos	Análisis de datos
Entrevistas	primaria	Cualitativa	Método etnográfico	Teoría fundamentada (software NVivo)
Videos	secundaria	Cualitativa	Método etnográfico	Análisis complementario a las entrevistas
Referencias escritas y virtuales	secundaria	Cualitativa	Método heurístico	Fundamentación teórica del estudio

Atendiendo a las razones anteriores, el proceso de investigación diseñado para nuestra tesis doctoral ha sido principalmente *circular*. De esta manera, las distintas fases de nuestra investigación (véase Figura 3, ss. pág.) se han secuenciado, en un primer momento, mediante una búsqueda bibliográfica del campo de estudio; posteriormente, diseñamos nuestra investigación eligiendo la metodología, enfoques y técnicas que mejor se adaptaban a nuestros objetivos; procedimos a la recogida de datos, realizamos el análisis e interpretación de los datos; más adelante, llevamos a cabo la redacción de los capítulos teóricos para, finalmente, establecer relaciones de complejidad entre la teoría construida mediante el análisis empírico y los supuestos teóricos que ayudan a explicar dicha teoría.

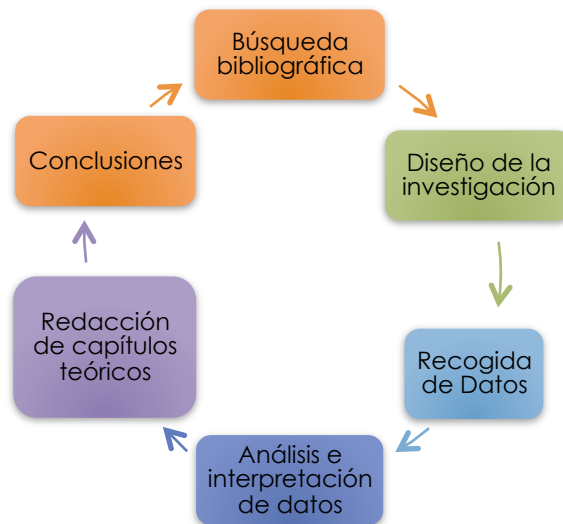


Figura 3. Fases de la investigación

Podemos afirmar, que todas las decisiones que han rodeado la selección de una metodología adecuada de investigación ha determinado por completo el orden de la consecución de las distintas fases de investigación, así como la estructura resultante del estudio condicionado por las categorías temáticas extraídas del análisis. Así, se ha convertido en el eje vertebrador de toda la investigación, constituyendo la acción metodológica un 70 % del trabajo total de la tesis doctoral.

## 2. Maestras y maestros

### 2.1. Selección de la muestra

El tipo de muestreo que hemos realizado es el *muestreo teórico*, que consiste en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de propiedades y dimensiones<sup>538</sup>. En este sentido, los criterios que debían cumplir

<sup>538</sup> Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía, p. 219.

todos los sujetos de la misma han sido: a) ser oriundo de Sevilla, b) haber realizado su formación inicial y experiencia profesional artística en Sevilla y c) poseer una reconocida profesionalidad docente y/o artística en el panorama del baile flamenco.

La muestra la compone un total de 31 profesionales, los cuales se han clasificado en tres generaciones diferentes y resultan de la siguiente manera: 4 personas de la 1ª generación (13%), 9 sujetos de la 2ª generación (30%), 16 de la 3ª generación (54%) y otras 2 participantes (3%) que tienen un especial interés para nuestro estudio (véase Gráfico 1).

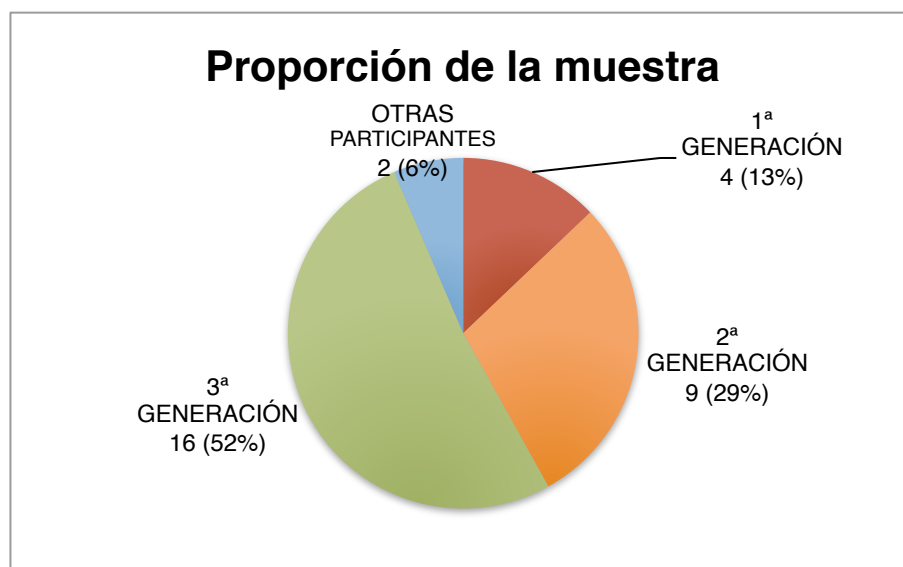


Gráfico 1. Proporción de la muestra

En relación a la clasificación de las tres generaciones (véase Tabla 4, ss. pág.), hemos atendido, de un lado, a la fecha de nacimiento de cada uno de los participantes, pero también a la percepción de los propios entrevistados en cuanto a su propia pertinencia a una generación u otra, lo cual ha ido surgiendo en las conversaciones mantenidas. De esta manera, en la Tabla 4, hemos señalado entre paréntesis la franja de fechas correspondiente al margen en el que hemos situado a los distintos participantes de nuestro estudio en relación a su año de nacimiento.

Tabla 4. Criterio temporal de las tres generaciones

Generaciones	Franja temporal
1ª Generación	1935-50
2ª Generación	1950-65
3ª Generación	1965-1980

Otro parámetro que hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar a los participantes es en calidad de qué *perfil profesional* han sido investigados, es decir, qué perfil se ajusta a la conveniencia de nuestro objeto de estudio. En este sentido, queremos puntualizar que este criterio de selección ha sido aplicado desde un punto de visto general, en el sentido de que reconocemos que las facetas profesionales de nuestros participantes son mucho más amplias y diversas, pero necesitábamos un criterio profesional específico para poder organizar a los participantes en base a su dedicación principal, resultando el siguiente: *maestra o maestro, bailaora o bailaor y otras participantes* (véase Tabla 5).

En cuanto a los datos extraídos de los dos últimos grupos de la taxonomía, desde el punto de vista interpretativo, nos han servido, de un lado, para complementar la información de algunas dimensiones ayudando a la comprensión de los significados y conceptos expresados y, de otro lado, para contextualizar temporalmente las generaciones 1ª y 2ª, ya que el número de profesores correspondientes a dichas generaciones es mucho menor que el de la 3ª.



Tabla 5. *Muestra seleccionada*

	Nombre	Año de nacimiento	En calidad de
Generación 1	1. Matilde Coral	1935	maestra
	2. Manolo Marín	1936	maestro
	3. José Galván	1947	maestro
	4. Cristina Hoyos	1946	bailaora
Generación 2	5. Milagros Mengibar	1952	maestra
	6. Loli Flores	1953	bailaora
	7. Pepa Montes	1954	bailaora
	8. Ana María Bueno	1955	maestra
	9. Carmen Ledesma	1956	maestra
	10. Concha Vargas	1956	maestra
	11. Paky del Río	1965	maestra
	12. Juan de los Reyes	1965	maestro
	13. María Pagés	1963	bailaora
	Generación 3	14. Yolanda Heredia	1967
15. Rocío Coral		1968	maestra
16. Ángel Atienza		1968	maestro
17. Juana Amaya		1968	maestra
18. Juan Polvillo		1968	maestro
19. Juan Paredes		1968	maestro
20. Isabel Bayón		1969	maestro
21. Andrés Marín		1969	maestro
22. Manuel Betanzos		1970	maestro
23. El Torombo		1971	maestro
24. Alicia Márquez		1972	maestra
25. Rafaela Carrasco		1972	maestra
26. Rafael Campallo		1974	maestro
27. Adela Campallo	1977	maestra	
28. Pastora Galván	1980	maestra	
29. Farruquito	1982	maestro	
Otras participantes	30. La Toná		maestra
	31. Marta Carrasco		periodista

Se muestra la lista de las personas entrevistadas (véase Tabla 5) organizada por el nombre, el año de nacimiento y en calidad del perfil profesional con el que se le ha identificado a esa persona. Esta clasificación

ayudará a llevar un registro organizado y garantizar de esta manera la coherencia del análisis posterior de los datos. Siguiendo la lógica descrita, los datos extraídos de los entrevistados con el perfil de bailaora/or o especialista solo se usarán para las dimensiones 1 y 2, y los datos recabados del resto, con perfil de maestra o maestro, serán incluidos en las tres dimensiones. Es decir, las personas entrevistadas en calidad de bailaoras y bailaorases o especialista aportan información que ayuda al contexto educativo, social y profesional de la época narrada por cada generación, ampliando de esta manera la información susceptible de análisis y posibilitando la contrastación de lo argumentado por las maestras y maestros, garantizando lo más posible la coherencia y validez de los datos producidos.

## 2.2. Breve trayectoria profesional de las personas participantes

Para presentar la muestra seleccionada en base a los criterios establecidos, hemos elaborado una figura por cada participante que contiene una breve reseña curricular, así como una fotografía de la persona (véase Figura 4-Figura 32).



Bailaora trianera. Dio los primeros pasos como bailaora en el tablao Cortijo El Guajiro de Sevilla. Fue primera bailaora en el Tablao El Duende de Madrid, de Pastora Imperio. Miembro del trio Los Bolecos. De entre sus premios, cuenta con la Llave de Oro del Baile en 1975, Premio Nacional de Córdoba (1967), Premio Nacional de Baile de la Cátedra de Flamencología. En 2001 fue galardonada con la Medalla de Oro de Andalucía en reconocimiento a su labor como conservadora de la Escuela Sevillana de Baile Andaluz. Desde 1970 abre su academia, la cual está reconocida como centro homologado y autorizado por la Junta de Andalucía hasta la fecha<sup>539</sup>.

Figura 4. Matilde Coral.

Fuente de imagen: [www.madrid.org](http://www.madrid.org)

---

<sup>539</sup> Matilde Coral. (s.a.)(s.f.). *Centro Autorizado de Danza Matilde Coral* [Web]. Recuperado de <http://www.matildecoral.com/biografia.jsp>



Bailaor trianero. Como bailarín se inicia en el tablao Cortijo El Guajiro de Sevilla. También en la compañía de Antonio *el Bailarín*. En el extranjero estudia técnicas de baile, y es becado por Marie Ramber en Londres. Monta su propio grupo con el que realiza numerosas giras mundiales.<sup>540</sup> Como coreógrafo se consolida como profesional del baile flamenco a nivel mundial, haciendo colaboraciones constantes con reconocidos bailaoras como Cristina Hoyos o María Pagés o en compañías como la Compañía Andaluza de Danza. Y como profesor se convierte en uno de los principales exponentes en el ámbito académico del baile flamenco sevillano.

Figura 5. Manolo Marín.

Fuente de imagen: Centro Andaluz de Danza



Comenzó su carrera artística de niño en un concurso radiofónico. Tras bailar por Andalucía y en Madrid, en 1965 debuta en el tablao Cortijo del Guajiro. A continuación, es contratado para las giras de Juanita Reina y Manolo Escobar<sup>541</sup>. En 1966 conoce a la bailaora Eugenia de los Reyes, formando una pareja sentimental y artística que actuó en tablaos como El Patio Andaluz, La Cochera y Los Gallos en Sevilla, así como realizan giras en el extranjero. En 1977 deciden montar una academia de baile en Sevilla, de la cual ha salido una gran cantera de bailaores.

Figura 6. José Galván.

Fuente de imagen: Centro Andaluz de Danza

---

<sup>540</sup> Biografía Manolo Marín (s.a.)(s.f.) *De flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.deflamenco.com/artistas/ver.jsp?codigo=510>

<sup>541</sup> José Galván (s.a.)(s.f.). *Flamenco-world* [web]. Recuperado de <https://www.flamenco-world.com/tienda/autor/jose-galvan/1685/>



Figura 7. Cristina Hoyos.

Fuente de imagen: [www.revistalaflamenca.com](http://www.revistalaflamenca.com)

Bailaora del barrio de la Alfalfa. Fue la primera bailaora de Antonio Gades durante dos décadas (1968-1988); participó, pues, en casi todas las grandes obras de éste -incluida la trilogía *Bodas de Sangre*, *Carmen* y *El Amor Brujo*-, y no solo como intérprete, sino también en las coreografías. Cuando se independizó y formó su propia compañía, tenía merecido prestigio internacional, y desde entonces ha presentado varios importantes espectáculos, entre ellos, *Al compás del tiempo* y *Arsa y toma*<sup>542</sup>. Entre sus premios destacan el Premio Nacional de Danza (1990), la Medalla de Oro de las Bellas Artes (1992) y el premio Andalucía de Cultura de danza (1997), entre otros.



Figura 8. Milagros Mengíbar.

Fuente de imagen: <http://flamencograna.blogspot.com.es>

Bailaora trianera. Con 14 años comienza a trabajar bailando en el tablao *El Patio Andaluz* compartiendo escenario con grandes figuras del cante, baile y toque. En 1974 es premiada con el Concurso Nacional de Arte Flamenco de Córdoba. Ha llevado a cabo diversas giras por países europeos como Holanda, Bélgica e Italia y por países de Oriente como Japón. Es la máxima exponente contemporánea del baile de la Escuela Sevillana con bata de cola, y una artista de exquisito refinamiento. Desde 1997 es profesora de baile en la Escuela de Arte Flamenco de la Fundación Cristina Heeren, donde enseña coreografías con bata de cola<sup>543</sup>.

---

<sup>542</sup> Cristina Hoyos (s.f). *Flamenco-world.com* [web]. Recuperado de <https://www.flamenco-world.com/tienda/autor/cristina-hoyos/163/>

<sup>543</sup> Milagros Mengíbar. (s.a.)(s.f.). *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaores148.html>



Figura 9. Loli Flores.

Fuente de imagen: [www.revistalaflamenca.com](http://www.revistalaflamenca.com)

Remedios Nieto, conocida con el nombre artístico de Loli Flores. Debutó en público a los diez años en su ciudad natal, pasando a formar parte de diversos elencos artísticos y tablaos andaluces. Ha actuado en numerosos países extranjeros y formado parte de la compañía del guitarrista Paco Peña. En 1971, obtuvo el premio Pastora Imperio del Concurso Nacional de Arte Flamenco de Córdoba. Está considerada una de las más destacadas artistas en su género<sup>544</sup>.



Figura 10. Pepa Montes.

Fuente de imagen: <http://carabos.blogspot.com.es>

Josefa Bastos Otero, conocida con el nombre artístico de Pepa Montes. Debutó con siete años en un teatro de Los Palacios. Pronto comenzó a trabajar en las compañías teatrales de maestros como Juan Valderrama, Rerre de Los Palacios, Pepe Marchena, Pepe Pinto, y Antonio *el Sevillano*, entre otros. En 1975 gana el Premio Juana la Macarrona en el Concurso Nacional de Córdoba, aval para su carrera en solitario. A finales de los setenta, forma con el guitarrista Ricardo Miño la compañía flamenco en Concierto. En 1985, se hace con el Premio cordobés de La Malena y el premio de la Cátedra de Flamencología de Jerez<sup>545</sup>.

---

<sup>544</sup> Loli Flores. (s.a.)(s.f.). *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaores14.html>

<sup>545</sup> Pepa Montes (s.a.)(s.f.). *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaores39.html>



Comenzó participando en concursos radiofónicos y actuaciones matinales. Fue Premio Nacional de Baile obtenido en Córdoba 1974. Su primera actuación profesional fue en el Tablao *Los Gallos* decidiendo después dedicarse por completo al baile. Contratada por el Tablao madrileño *Los Canasteros* como solista junto al bailar Güito. En 1989 fue primera bailarina del espectáculo *Tres Movimientos Flamencos* de Mario Maya. Una de sus grandes aportaciones al flamenco ha sido el magistral uso de los palillos y la bata de cola<sup>546</sup>.

Figura 11. Ana María Bueno.

Fuente de imagen: [www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es)



En 1983 ganó en el Concurso Nacional de Córdoba el premio Juana La Macarrona y desde entonces ha trabajado con infinitud de artistas, como Antonio Gades o El Lebrijano. También formó parte del espectáculo *El clan de los Pinini*, que lideraba el fallecido Pedro Bacán. En los últimos tiempos sigue manteniendo en alza su carrera en solitario, de manera que es una de las artistas habituales en el circuito de festivales<sup>547</sup>.

Figura 12. Carmen Ledesma.

Fuente de imagen: <http://elecodelamemoria.blogspot.com.es>

---

<sup>546</sup> Ana María Bueno (s.a.)(s.f.). *Agrupación Flamenca de Extremadura*. Recuperado de <http://www.agruflaex.com/enlaces/fijos/0205.html>

<sup>547</sup> Carmen Ledesma (s.a.)(s.f.). *Web Oficial de Turismo de Andalucía*. Recogido de <http://www.andalucia.org/es/flamenco/artistas/carmen-ledesma/>



Figura 13. Concha Vargas.

Fuente de imagen: [www.contradanzagranada.com](http://www.contradanzagranada.com)

Bailaora gitana. Nació en Lebrija, en el seno de una familia flamenca emparentada con los Pinini y los Peña, hija de Quintín Vargas. Se presentó con once años en el Gazpacho de Morón ante figuras de la talla de Fernanda de Utrera, Diego del Gastor y Antonio Mairena. Tras pasar por el tablao sevillano La Cochera, donde compartió tablas con Manuela Carrasco, en 1974 debutó en el tablao madrileño Zambra, donde hizo pareja con El Güito. Se dio a conocer dos años después gracias a su papel en *Camelamos naquerar*, dando la réplica a Mario Maya. Simultanea sus frecuentes actuaciones en países como España y Francia, con la enseñanza tanto en Sevilla como en el exterior<sup>548</sup>.



Figura 14. Paky del Río.

Fuente de imagen: [www.escuelaflamenca.com](http://www.escuelaflamenca.com)

Debutó por primera vez a los 13 años con Juanito Valderrama en 1978. Participó en el Homenaje a Manuel Torres compartiendo cartel con artistas de la talla de la Familia Fernández o Bernarda de Utrera. Ha trabajado en tablaos flamencos como *La Trocha*, obteniendo La Trocha de Oro, *Las Brujas* en Sevilla y *El Cordobés* o *El Duende*. En los años (1984–1985), fue galardonada con el primer premio del programa de televisión “Gente Joven”. Ha trabajado con grandes figuras del arte flamenco como: Manuela Carrasco, Meme Mengíbar, Carmen Ledesma, Israel Galván, Familia Fernández, Rafael de Carmen, Hiniesta Cortés, entre otros<sup>549</sup>.

<sup>548</sup> Concha Vargas (s.a.)(s.f.). *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras162.html>

<sup>549</sup> Paky del Río (s.f.). *Escuela flamenca Juan Polvillo* [web]. Recuperado de <http://www.escuelaflamenca.com/profesores/paky-del-rio/>



*Figura 15.* Juan de los Reyes.

Fuente de imagen: [flamenco.blogs.sudouest.fr](http://flamenco.blogs.sudouest.fr)

Con tan solo 11 años entra en la compañía del cantaor Juanito Valderrama. Más tarde empieza a trabajar en los principales tablaos de Sevilla: Los Gallos, La Trocha, Guajira, Zambra, El Palacio Andaluz... y de Barcelona: El Cordobés, Carmen, Los Tarantos... Colabora con Farruco Farruco en numerosos festivales y teatros y en la película *Bodas de Gloria*. Trabaja también en la compañía de Mario Maya, participando en los espectáculos: *¡Ay Jondo!*, *El Amargo*, *El Requiem*, *Tres Movimientos*, *Flamenco*, *El Amor Brujo*. Hoy en día se le considera uno de los grandes maestros y dedica su enseñanza en el Estudio de los Reyes<sup>550</sup>.



*Figura 16.* María Pagés.

Fuente de imagen: [www.noticias-de-santander.com](http://www.noticias-de-santander.com)

Es reconocida internacionalmente por su personal concepto estético del Arte Flamenco. María Pagés comenzó su carrera profesional con la compañía de Antonio Gades. En el año 1990 crea la Compañía María Pagés y desde esa fecha, ha estado presente en los mejores y más prestigiosos escenarios del mundo. En 2002 obtuvo el Premio Nacional de Danza (Creación) y el Premio de Coreografía ADE en 1996 y se le concede seis Premios Giraldillo en la Bienal de Arte Flamenco de Sevilla, entre otros muchos reconocimientos y galardones<sup>551</sup>.

---

<sup>550</sup> Juan de los Reyes (s.f.). [web oficial]. Recuperado de <http://www.juandelosreyes.com/espantildeol.html>

<sup>551</sup> María Pagés (s.f.) *Web oficial de María Pagés*. Recogido de <http://www.mariapages.com/mariapages.html>





Figura 17. Yolanda Heredia.

Fuente de imagen: [www.aflach.cl](http://www.aflach.cl)

Bailaora gitana. Proviene de una familia gitana y es hija del cantaor Jesús Heredia. A los doce años debutó como bailaora solista en el tablao flamenco "Los Gallos", en Sevilla y en el grupo flamenco de su padre, que posteriormente recorre tablaos de Japón. Entre 1989–1993 Forma parte de la Compañía de Mario Maya (*El Amor Brujo*) y recibe el Premio Nacional de Baile en Córdoba (La Malena). También realiza diversas grabaciones para Canal Sur.<sup>552</sup> A nivel artístico y docente, se ha especializado en el uso de la bata de cola en el baile, por lo cual es solicitada en todo el mundo.



Figura 18. Rocío Coral.

Fuente de imagen: [www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es)

Nace en el seno de una familia de grandes artistas del Baile Flamenco, su madre Matilde Coral, y su padre Rafael *el Negro*. Interviene como solista en el espectáculo *Metamorfosis* de Israel Galván en la Bienal del año 2000. Como coreógrafa interviene en las películas de Carlos Saura *Sevillanas* (1992) y *Flamenco* (1994), y en la película "Goya en Burdeos" Carlos Saura (1999). Colabora en la realización del libro "Tratado de la Bata de Cola", siendo Premio Nacional de Investigación sobre Flamenco en 2003. Su labor como docente se extiende desde 1979, cuando comienza a impartir clases de danza en el Centro autorizado de Danza Matilde Coral, el cual dirige actualmente<sup>553</sup>. Además, en el presente compatibiliza su labor educativa en el Centro Andaluz de Danza.

---

<sup>552</sup> Yolanda Heredia (s.f.). *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recuperado de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras86.html>

<sup>553</sup> Rocío Coral (s.f.) *Centro Andaluz de Danza* [web]. Recogido de [http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/cad/opencms/nav/formacion/profesores\\_permanentes/profesor\\_0007.html](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/cad/opencms/nav/formacion/profesores_permanentes/profesor_0007.html)



Figura 19. Ángel Atienza.

Fuente de imagen: [www.lunadelolivar.com.ar](http://www.lunadelolivar.com.ar)

Nace en Morón de la Frontera (Sevilla). Como bailarín ha trabajado con algunas de las compañías de flamenco más renombradas del país y ha actuado en varias ediciones de la "Bienal de Arte Flamenco de Sevilla". Formó parte en compañías como Mario Maya (1991-1993), la Compañía Andaluza de Danza, Manuela Carrasco o Javier Barón. En el año 2006 Ángel Atienza crea "Ados", su propia escuela de flamenco en Sevilla: actividad que compagina con espectáculos flamencos<sup>554</sup>.



Figura 20. Juana Amaya.

Fuente de imagen: Rosita Gracia, en [www.flickr.com](http://www.flickr.com)

Bailaora gitana. Juana García Gómez, conocida artísticamente como Juana Amaya. Nace en Morón de la Frontera (Sevilla). Pertenece a una familia de artistas flamencos, quienes destacan su abuela Francisca Amaya Amaya, es sobrina de la madre de Paco del Gastor y su primo es el bailarín Ramón Barrull. En 1983 figura como primera bailarina en la compañía de Mario Maya, con quien hizo pareja en *¡Ay jondo!* y *El Amargo* (1984). Hacia 1986 trabaja en el tablao Los Gallos, y dos años más tarde viaja por Europa con el concertista cordobés Paco Peña. Se instala en Madrid entre 1989 y 1994, donde participa como solista en las compañías de Antonio Canales y Joaquín Cortés. En 1996 es reclamada por Salvador Távora para protagonizar el papel de Carmen<sup>555</sup>. Compagina en la actualidad sus actuaciones con la impartición de clases en su propia academia.

---

<sup>554</sup> Ángel Atienza (s.f.) *Escuela de Flamenco Ángel Atienza* [web]. Recogido de <http://angelatienza.com/ados/biografias/biografia-angel-atienza-ados-atienza-escuela-de-flamenco-sevilla-triana.html>

<sup>555</sup> Juana Amaya (s.f.) *El Arte de Vivir el Flamenco* [web]. Recogido de <http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaoras77.html>



Ha sido reconocido con diferentes premios nacionales, entre los que destacan el Premio, Por Tarantos, del Festival Internacional de las Minas de La Unión, en Murcia, en 2004. Ha compartido escenario con artistas como Riqueni, Carmen Linares, Carmen Montoya y María Pagés. Ha participado en obras destacadas como *El Flamenco es vida* (1993), con Beatriz Martín, Antonio Canales y Milagros Menjíbar o como primer bailarín de la compañía Fiesta Gitana de Curro Vélez en 1997. Desde el 2000 emprende su carrera como solista y coreógrafo, acumulando un número interminable de actuaciones por todo el mundo. Actualmente, compagina su labor artística con la docente en su propia escuela<sup>556</sup>.

Figura 21. Juan Polvillo.

Fuente de imagen: [www.vk.com](http://www.vk.com)



Ha sido bailarín solista en 1983 junto a Juan Valderrama, primer bailarín del Ballet España dirigido por Mariemma en 1984, hasta 1987 trabaja con los Ballets de Paco Romero, Rafael Aguilar y Rosario. En 1988 actuó como actor protagonista de la película *Montoyas y Tarantos* dirigida por Vicente Escrivá. De 1989-1994 fue bailarín en el Ballet Cristina Hoyos durante 5 años. Posteriormente trabajó en la Compañía Andaluza de Danza dirigida por José Antonio. Ha sido director de la Escuela de Flamenco del Museo del Baile Flamenco<sup>557</sup>. Actualmente continúa desarrollando su labor docente a nivel nacional e internacional.

Figura 22. Juan Paredes.

Fuente de imagen: [www.whotalking.com](http://www.whotalking.com)

---

<sup>556</sup> Juan Polvillo (s.f.). *Escuela Flamenca Juan Polvillo* [web]. Recogido de <http://www.escuelaflamenca.com/profesores/juan-polvillo/>

<sup>557</sup> Sobre mí (s.f.) *Territorio Soniquetero* [Web de Juan Paredes] Recogido de <http://www.territoriosoniquetero.com/juanparedes/sobreMi/>



Figura 23. Isabel Bayón.

Fuente de imagen: [www.vivaespana.ru/esp/](http://www.vivaespana.ru/esp/)

A lo largo de su carrera ha participado en numerosos festivales dentro del ámbito nacional e internacional. Y ha compartido escenario con infinidad de artistas de gran renombre dentro del mundo flamenco, desde Antonio Mairena pasando por Chano Lobato, Mario Maya, El Pele, Israel Galván o Miguel Poveda, entre otros. En el 2001 forma su propia compañía, creando desde entonces espectáculos que han recibido el reconocimiento de premios de prestigiosos festivales. Entre otras compañías, como coreógrafa ha sido requerida por el Ballet Nacional de España, bajo la dirección de Aída Gómez, y la Compañía Andaluza de Danza, bajo la dirección de José Antonio Ruiz. Ha sido Premio Nacional de Danza en 2013. En la actualidad compagina su actividad artística con la docencia en el Conservatorio Superior María de Ávila de la Comunidad de Madrid<sup>558</sup>.



Figura 24. Andrés Marín.

Fuente de imagen: Luis Castilla, Bienal de Flamenco, en <http://www.deflamenco.com>

Hijo de artistas flamencos. Bailaor autodidacta, forma su propia compañía en 2002, siendo su primer montaje, *Más Allá del Tiempo*. Hasta la fecha ha creado obras como *Asimetría* (2004), *El Alba del Último Día* (2006), *Poeta en Nueva York* (2007), *El cielo de tu boca* (2008), *La pasión según se mire* (2010), entre otros, con reconocimiento de la crítica y recibiendo premios de festivales de prestigio nacionales e internacionales. Actualmente Marín compagina su actividad coreográfica y artística con la dirección de Andrés Marín Flamenco Abierto, una oficina de producción y estudio de baile propios con sede en Sevilla<sup>559</sup>.

---

<sup>558</sup> Isabel Bayón (s.f.). *Isabel Bayón. Bailaora de flamenco. Compañía de flamenco*[web]. Recogido de <http://www.isabelbayon.es/isabel-bayon/>

<sup>559</sup> Andrés Marín (s.f.) *Andrés Marín Espacio Abierto* [web]. Recogido de <http://www.andresmarin.es/estudio/>



Ala edad de catorce años debutó como profesional en el desaparecido tablao sevillano La Trocha, de la mano de José Galván. A los dieciséis años realizó en 1987 un espectáculo formando pareja junto a La Chunga. A los veinte entró en la Compañía de Mario Maya, y posteriormente, en el Centro Andaluz de Danza bajo la misma dirección. Ha compartido escenario con grandes figuras como Rafaela Carrasco en 1994, Manuela Carrasco, en 1998 y en el 2000, o con Rafael Amargo, entre otros. Como coreógrafo ha montado para infinidad de espectáculos, entre ellos, para la Exposición Universal del 92. Continúa con su labor didáctica en su academia y es solicitado en todo el mundo para impartir cursillos, dado el prestigio que le envuelve y la calidad de su enseñanza<sup>560</sup>.

Figura 25. Manuel Betanzos.

Fuente de imagen: Natasha Penknovich, en [www.flamencoworldletterottawa.wordpress.com](http://www.flamencoworldletterottawa.wordpress.com)



Francisco José Suárez *El Torombo*, se cría entre flamencos en Sevilla y empieza a bailar a los siete años. El apelativo “Torombo”, se lo puso su maestro, el gran Farruco, que significa tormenta, chubasco. A lo largo de su carrera ha recorrido varios países de Europa, América y Asia, trabajando al lado de figuras como Juana Amaya, Belén Maya, Mario Maya, Farruquito, Manuela Carrasco, La Susy, Tomatito y Potito, entre otros. Actualmente está dedicado a formar a jóvenes talentos a través de sus cursos “Despacito y a Compás”<sup>561</sup> en su Estudio de Arte Flamenco José Suárez “El Torombo”, donde “ofrece un Espacio Dedicado al Estudio y Desarrollo del Arte”, cuyo deseo es el de “servir a los más desfavorecidos”<sup>562</sup>.

Figura 26. Francisco José Suárez, *El Torombo*.

Fuente de imagen: Casa Patas, en <https://c2.staticflickr.com>

<sup>560</sup> Sobre Manuel Betanzos (2008). *ManuelBetanzos* [web]. Recogido de <http://www.manuelbetanzos.com/profesores/manuel-betanzos/>

<sup>561</sup> El Torombo (2015, febrero). *Contradanza Granada* [web]. Recogido de <http://www.contradanzagranada.com/flamenco-intensivo-con-el-torombo/>

<sup>562</sup> Ededart para la cooperación social internacional. (2013, diciembre) *Torombo Suárez* [red virtual] Recogido de <https://www.facebook.com/torombo.suarez/activity/10201129956951087>



*Figura 27.* Alicia Márquez.

Fuente de imagen: [www.flamenco.hk](http://www.flamenco.hk)

Entra a formar parte de la Compañía de Mario Maya y Rafael Aguilar. En el año 94 entra a formar parte de la Compañía Andaluza de Danza bajo la dirección de Mario Maya, desde la cual asume el papel principal de multitud de obras bajo la dirección coreográfica de Manolo Marín y de María Pagés en el 96; posteriormente, en 1997 bajo la dirección de José Antonio sigue participando en el año 98 los montajes de Javier Barón, José Antonio, Alejandro Granados, Isabel Bayón, Eva la Yerbabuena y Rafael Campallo. En el 2003 inicia su trayectoria en solitario estrenando espectáculos como “De la memoria” y continúa con “Dos mujeres dos miradas” y otros más, recibiendo el favor de la crítica. Actualmente mantiene una intensa actividad en giras artísticas y numerosos cursos en su propia academia en Sevilla<sup>563</sup>.



*Figura 28.* Rafaela Carrasco.

Fuente de imagen: [www.facebook.com/rafaelacarrascodirectora](http://www.facebook.com/rafaelacarrascodirectora)

Ingresa en la Compañía de Mario Maya, llegando a ser primera bailarina y repetidora. Forma parte, más tarde, de la Compañía Andaluza de Danza (C.A.D). A partir de allí, baila y coreografía para importantes compañías de flamenco. En 2002 comienza su andadura en solitario con su propia Compañía Rafaela Carrasco y en ese mismo año recibe tres premios en la XI edición del Certamen Coreográfico de Danza Española y Flamenco: Primer Premio Mejor Coreografía, Premio Mejor Composición Musical y Premio Bailarín Sobresaliente<sup>564</sup>. Fue nombrada directora del Ballet Flamenco de Andalucía en 2014 y, desde entonces, alterna esta labor junto a la docencia en el Conservatorio Superior María de Ávila de la Comunidad de Madrid.

---

<sup>563</sup>Biografía Alicia Márquez (s.a.) (s.f.). *Producciones Sonakay* [Web]. Recogido de <http://www.sonakay.com/index.php?id=93>

<sup>564</sup> Biografía (2010). *Rafaela Carrasco* [web]. Recogido de <http://www.rafaelacarrasco.com/rafaela-carrasco-biografia.html>



A los dieciséis años ya actuaba en solitario o como artista invitado por España y Japón. También estuvo trabajando en los tablaos sevillanos Los Gallos y El Arenal. Se consagra definitivamente en 1996, participó en dos montajes: *Por aquí te quiero ver* de Manuel Soler y *La raíz del grito* de Manuela Carrasco. Se incorporó a la Compañía Andaluza de Danza, dirigida por Mario Maya. En 1999 gana el premio de baile 'El Desplante' del Festival de La Unión. En la Bienal de Sevilla 2000 participa en el espectáculo *Trilogía* junto a Andrés Marín y El Torombo. También hace colaboraciones para María Pagés o con Juana Amaya. A partir de 2003 arranca su andadura desde su propia compañía donde colabora estrechamente con su hermana, Adela Campallo<sup>565</sup>. Su labor docente ha sido desempeñada durante años en la Fundación Cristina Heeren y en la actualidad imparte cursos en la Academia de Manuel Betanzos.

Figura 29. Rafael Campallo.

Fuente de imagen: [www.facebook.com/Rafael-Campallo](http://www.facebook.com/Rafael-Campallo)



Nace en el seno de una familia con gran tradición flamenca en el Cerro del Águila. Y es en realidad, dentro del núcleo familiar de los Campallo donde debuta con tan solo nueve años. A la edad de dieciséis años viaja a Japón con sus hermanos y trabaja en el Tablao El Flamenco. A su regreso a Sevilla en 1992, pasa a formar parte de la compañía de Manuela Carrasco. En 2002 queda como finalista en el Concurso de Jóvenes intérpretes de la Bienal de Sevilla. Al mismo tiempo, comienza una estrecha relación laboral con la compañía de Antonio Canales en la que es solista durante muchos años. También ha colaborado para la compañía de Farruquito, Andrés Marín y Javier Latorre, así como con Manolo Marín o Piar Távora. A partir de 2003 se presenta en solitario<sup>566</sup> y desde 2004 mantiene una colaboración constante en la compañía de su hermano Rafael Campallo hasta el momento. En la actualidad imparte cursos en la Academia de Manuel Betanzos.

Figura 30. Adela Campallo.

Fuente de imagen: [www.la-barraca.be](http://www.la-barraca.be)

---

<sup>565</sup> Rafael Campallo (s.f.). *Flamenco-World.com* [web]. <http://www.flamenco-world.com/tienda/autor/rafael-campallo/670/>

<sup>566</sup> Información de Adela (2016). *Adela Campallo* [red virtual]. Recogido de <https://es-la.facebook.com/people/Adela-Campallo/100009171506325>



Hija de José Galván y hermana del reconocido bailar Israel Galván. Obtuvo el premio 'Matilde Coral' del XVI Concurso Nacional de Arte Flamenco de Córdoba en 2001. A mediados de los 90 comienza a realizar sus primeros trabajos profesionales en nuestro país y en el extranjero. En 1996 actuó en Francia con la Compañía de Israel Galván, colaboración que perdura hasta hoy. Ha alternado la impartición de clases y la actuación por todo el mundo con distintas compañías y como bailaora solista en los principales teatros, tablaos españoles, y en los festivales de flamenco y de danza más importantes del mundo. Ha trabajado con grandes artistas como Eva Yerbabuena, Fernando Terremoto, María Pagés, José Luis Rodríguez, Joaquín Grilo, "La Tobala", Pedro Sierra, entre otros<sup>567</sup>.

Figura 31. Pastora Galván.

Fuente de imagen: <http://blog-flamenco-world.blogspot.com.es>



Bailaor gitano. Juan Manuel Fernández Montoya, *Farruquito*, es hijo del cantaor Juan Fernández Flores, *El Moreno*, y de la bailaora Rosario Montoya Manzano, *La Farruca*. Heredero de una escuela única fundada por Farruco, su abuelo. Debutó en la escena internacional a los 5 años en Broadway con el espectáculo *Flamenco Puro* compartiendo cartel con las figuras más legendarias del Flamenco. Con su abuelo participa en espectáculos de la talla de *Bodas de Gloria* o *Presente, Pasado y Futuro*. A partir del fallecimiento de Farruco en 1997, con 15 años se embarca en su primer espectáculo *Raíces Flamencas*, y desde entonces ha creado *Farruquito y familia*, *Por derecho*, *Alma vieja*, *Puro*, *Sonerías* o *Baile Flamenco*, de los cuales ha cosechado grandes éxitos y premios. A comienzos del 2000 su familia abre una escuela en Sevilla y su magisterio continúa transmitiéndolo hasta hoy<sup>568</sup>.

Figura 32. Juan Manuel Fernández, *Farruquito*.

Fuente de imagen: [www.taquilla.com](http://www.taquilla.com)

<sup>567</sup> Pastora Galván (s.f.). *Pastora Galván* [web]. Recogido de <http://www.pastoragalvan.com/esp/trayectoria03.htm>(1980)

<sup>568</sup> Farruquito (2016). *Farruquito* [web]. Recogido de <http://www.farruquito.eu/es/farruquito/>



## Otras participantes

Hemos tenido en cuenta también el testimonio de otras dos participantes que nos ha ayudado a complementar la información aportada por el resto de personas entrevistadas. En primer lugar, hemos elegido a la maestra, bailaora y coreógrafa Anunciación *La Toná*, puesto que, aunque nació en Barcelona, se casa con un bailar sevillano y se traslada a Sevilla desde muy joven, donde ejerce su labor docente durante décadas. De hecho, es mencionada como profesora de varios participantes de nuestro estudio y es conocedora del sistema de enseñanza sevillano en profundidad. En segundo lugar, se trata de Marta Carrasco<sup>569</sup>, periodista del periódico ABC de Sevilla y especializada en la crítica de baile flamenco y danza. En los últimos años sus trabajos de investigación han sido enfocados a la Escuela Bolera y la Escuela Sevillana de baile flamenco, siendo miembro de los comités originados para su proclamación como denominación de Bien de Interés Cultural. Sobre todo, sus argumentos giran en torno a la temática de la escuela sevillana de baile flamenco, categoría definida en nuestra investigación.

### 3. Instrumentos de recogida de datos. Técnicas y procedimientos

Durante el trabajo de campo, el instrumento de recogida de información ha sido fundamentalmente la *entrevista* (31), complementado con *grabaciones de vídeo* de las clases (18). En la Tabla 6 (véase ss. pág.) mostramos el número exacto de los instrumentos recabados por cada generación:

---

<sup>569</sup> Periodista y Crítica de Danza. Especialista en periodismo cultural. Es licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense y ha cursado también estudios de Danza y Crítica en la Universidad de York (Toronto, Canadá). En la actualidad colabora con el diario ABC de Sevilla y las publicaciones especializadas *Por la Danza*, *Casa de la Danza*, *Dance Magazine*, *Mercurio* o *Alboreá*, entre otras. También ha colaborado con medios audiovisuales, en programas radiofónicos de la Cadena SER, Canal Sur Radio, Radio Andalucía o Punto Radio. En 2015 ha sido nombrada miembro de la Academia de las Artes Escénicas de España (Díaz Pérez, Ignacio (2015, octubre 9). La periodista Marta Carrasco, académica de las Artes Escénicas de España. El mundo [prensa, versión digital]. Recogido de <http://www.elmundo.es/andalucia/2015/10/09/5617b391e2704e31478b4629.html>)

Tabla 6. *Instrumentos por cada generación*

Generaciones	Entrevistas	Vídeos
Generación 1	4	1
Generación 2	9	3
Generación 3	16	7
Otras participantes	2	
Total	31	18

### 3.1. Historias de la vida profesional de las maestras y maestros sevillanos: entrevistas

#### *Metodología etnográfica*

Como instrumento de recogida de datos hemos utilizado como fuente primaria la *entrevista*. En nuestro caso, hemos elegido el tipo de *entrevista no estructurada* por su carácter abierto tanto para el investigador como el entrevistado. Las preguntas planteadas son flexibles y permiten una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona que entrevista, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo<sup>570</sup>. Por ello, aunque elaboramos previamente un *guión de la entrevista* (Anexo 1), el cual recogía aquellos contenidos y aspectos que pretendíamos averiguar, sin embargo, íbamos adaptando las preguntas en base al perfil profesional (artista, docente o periodista), las respuestas o reacciones del conjunto de entrevistados. Este guión nos ha ayudado a la organización de la información en la posterior transcripción de las entrevistas. Así, las preguntas han sido desarrolladas ordenadamente, pero no formuladas al pie de la letra. Fundamente nos han servido como referencia para ir adaptándolas a las respuestas de las personas entrevistadas.

<sup>570</sup> Vargas Jiménez, Ileana (2012, mayo). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), p. 126.

También, hay que destacar que las preguntas se han ido modificando a medida que se han ido haciendo las entrevistas, pues la propia experiencia servía como autoevaluación de la eficacia de la misma, pues se reformulaban las preguntas. Si en ocasiones hemos encontrado que la persona se sentía incómoda con alguna pregunta o propuesta, o bien le hemos dado una alternativa y nos hemos explicado con total transparencia y tranquilidad, o bien desistíamos de nuestra intención.

Otro aspecto a mencionar es que el contacto directo con las personas que entrevistábamos era fundamental, ya que no están acostumbrados a ser entrevistados para una tesis doctoral, por tanto, no solo tuvimos que explicarle de forma clara y concisa nuestro objetivo de la investigación, sino que tuvimos que ganarnos la confianza de los participantes porque en su mayoría manifestaban una actitud algo suspicaz ya que no tenían un conocimiento certero del resultado del análisis de sus palabras o el trabajo que yo misma como investigadora iba a realizar.

#### *Selección de la muestra y Proceso de Recogida de datos*

La muestra definitiva seleccionada ha sido presentada anteriormente (véase Gráfico 1), por lo que en este apartado queremos señalar que el número de entrevistas fueron en un principio 38 y 21 vídeos, sin embargo, nos vimos forzados a realizar una reducción de los instrumentos por el proceso denominado de *saturación teórica*<sup>571</sup> debido a la extensión de los textos y la necesidad de adecuación de la tesis doctoral a los plazos establecidos por la Institución Universitaria. De esta manera, la muestra definitiva conforma un total de 30 entrevistados (véase Tabla 7, ss. pág.), de los cuales 4 corresponden a la Generación 1, 9 pertenecen a la Generación 2, 16 son de la Generación 3 y una persona se trata de una especialista en una de las temáticas tratadas en el estudio.

---

<sup>571</sup> Término que designa el proceso de “reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas”, esto es, que no se produzcan datos importantes, ni se puedan establecer comparaciones o que no se aporte información para establecer relaciones complejas (Strauss, A. & Corbin, J., *op. cit.*, 231).

Tabla 7. *Número de entrevistas por cada generación*

Generación 1	4
Generación 2	9
Generación 3	16
Otras participantes	2
Total	31

El proceso de recogida de datos para las entrevistas ha sido, en primer lugar, el *contacto personal o telefónico* con las academias y/o profesionales para explicarles el motivo de la investigación, así como las condiciones en las que se llevaba a cabo la entrevista; en segundo lugar, realizamos la *presentación directa* con la persona responsable de la academia y, en el caso, del docente de la escuela o profesional del baile flamenco a quienes se les explicó de manera detallada el objetivo de nuestra investigación; y, en tercer lugar, el acto de las *entrevistas* a docentes o profesionales donde en algunos casos llegaba a superar una hora el tiempo, e incluso, podría ampliarse a una segunda cita. En el momento de las entrevistas se les ofrecía a los participantes una *carta de compromiso* (véase Anexo 2) donde se detallaba el compromiso por parte de la investigadora a salvaguardar la protección de los datos en sus múltiples formatos, tanto de las grabaciones en audio de las entrevistas como de las grabaciones en vídeo de las clases, y el uso exclusivo de los datos de la investigación en foros y publicaciones con carácter meramente científico.

### **3.2. Grabaciones en vídeo**

#### *Metodología etnográfica*

Como hemos comentado anteriormente, hemos elaborado fuentes audiovisuales consideradas desde el punto de vista analítico como fuentes secundarias, donde se ha grabado la práctica educativa de cada docente con idea de observar *a posteriori* los diferentes aspectos que son objeto de estudio en nuestro análisis. La metodología, al igual que en el caso de las entrevistas,

ha sido *etnográfica* mediante la técnica de la *observación no participante*, pues nuestro papel ha sido secundario sin interrelacionarnos con los sujetos protagonistas de la acción educativa.

Para ello, nos hemos ubicado en un extremo de la clase donde grabamos únicamente la imagen del docente para recabar las escenas donde se pudiera apreciar claramente aspectos del proceso de enseñanza como: estrategias de enseñanza, contenidos, modelos y modalidades de enseñanza, estilos docentes, evaluación, etc. Es decir, nuestra intención ha sido recoger en la medida de lo posible la naturalidad donde se desarrolla el quehacer educativo dando protagonismo a la acción docente.

#### *Selección de la muestra*

La selección de la muestra ha venido condicionada por el número de entrevistas realizadas, pues al conjunto de entrevistados se les preguntaba si concedían su permiso para la grabación de las clases. No todo el profesorado manifestaba su acuerdo con la grabación de sus clases, así como algunos sí daban su permiso pero distintas circunstancias hacían inviable el cometido. Finalmente, hemos recabado 18 grabaciones (véase Tabla 8), de las cuales, 13 pertenecen a la 3ª generación, 4 a la 2ª y solo una a la 1ª generación.

Tabla 8. *Número de grabaciones por cada generación*

Generación 1	1
Generación 2	4
Generación 3	13
Total	18

También mostramos los nombres, las fechas y el lugar donde se realizaron dichas grabaciones (véase Tabla 9).

Tabla 9. *Grabaciones de vídeo*

Nº	Artista	Fecha	Lugar
<b>Generación 1</b>			
1a	José Galván	1)28/03/2012	Estudio Flamenco José Galván
1b	José Galván	2) 11/04/12	Estudio Flamenco José Galván
<b>Generación 2</b>			
2	Milagros Mengíbar	01/12/11	Fundación de Arte Flamenco <i>Cristina Heeren</i>
3	Paky del Río	11/04/12	Estudio Flamenco Juan Polvillo
4	Juan de los Reyes	13/09/12	Estudio de baile
5	Carmen Ledesma	12/02/13	Flamencos por el mundo
<b>Generación 3</b>			
6	Manuel Betanzos	30/11/2011	Escuela de Arte y Flamenco "Manuel Betanzos"
7	Andrés Marín	01/12/2011	Andrés Marín Flamenco Abierto
8	Alicia Márquez	02/12/2011	Estudio de baile "Alicia Márquez"
9	Rafael Campallo	15/02/2012	Escuela de Arte y Flamenco "Manuel Betanzos"
10	Juan Paredes	23/02/2012	<i>Territorio Soniquetero</i> . Escuela de flamenco Juan Paredes
11	Adela Campallo	29/02/2012	Escuela de Arte y Flamenco "Manuel Betanzos"
10	Yolanda Heredia	21/06/2012	ADOS. Ángel Atienza Escuela de Flamenco
11	Juan Polvillo	26/06/2012	Estudio Flamenco Juan Polvillo
14	Ángel Atienza	29/09/2012	ADOS. Ángel Atienza Escuela de Flamenco
15	Rocío Coral	23/01/2013	Centro Autorizado de Danza Matilde Coral
17	Farruquito	26/02/2013	Flamencos por el mundo
18	Pastora Galván	22/03/2013	Flamencos por el mundo

### *Proceso de Recogida de datos*

El proceso de la recogida de imágenes audiovisuales se establecía, en primer lugar, con la propia o propio docente en fecha y lugar quien pedía el permiso del centro, en su caso, y, en segundo lugar, se preguntaba a los discentes si permitían ser grabados pues, en muchos casos, era el propio alumnado quien se negaba por distintos motivos.

## 4. Dimensiones y categorías temáticas

### 4.1. Criterios de selección

A partir del *guión de la entrevista* (véase Anexo 1) y del análisis de las fuentes orales, escritas y audiovisuales, hemos diseñado un sistema de categorías y subcategorías resultando nueve principales y las hemos reunido básicamente en tres dimensiones (Ver Tabla 10).

Tabla 10. *Dimensiones y categorías principales*

Dimensiones	Categorías
1) Pensamiento educativo	1. ¿Qué entienden por baile flamenco? 2. ¿Qué entienden por la educación del baile flamenco? 3. ¿Qué entienden por Escuela Sevillana?
2) Fases previas a la práctica docente	4. Formación inicial 5. Experiencia profesional-artística 6. Acceso a la profesión docente
3) Aspectos de la práctica docente	7. Organización de la clase 8. Desarrollo de la práctica docente 9. Alumnado

Las categorías principales han sido creadas desde una perspectiva *diacrónica*, puesto que se ha atendido a la consecución natural de los acontecimientos explicados por las y los entrevistados manteniendo el orden temporal de los fenómenos. En este sentido, hemos encontrado fases coincidentes entre los participantes independientemente de la generación a la que pertenecían. En el caso de las subcategorías, atienden más a tipologías o clasificaciones que derivan de la categoría central, lo cual permite profundizar en aspectos que enriquecen el análisis de los datos recabados ayudando a la comprensión compleja de los fenómenos.

De esta manera, el análisis constante de las categorías y las subcategorías permite un enfoque interpretativo integrado que ayuda a observar cómo unas y otras han ido evolucionando desde la experiencia de las tres generaciones. En relación a todo lo dicho, la *Dimensión 1* tiene en cuenta aquellas reflexiones y puntos de vista realizados por los entrevistados en cuanto a cuestiones surgidas sobre el concepto y situación, tanto del baile

flamenco como de su enseñanza, así como de la denominada Escuela Sevillana. En el caso de la *Dimensión 2*, resalta las primeras fases hasta acceder a la profesión docente, como es la formación educativa, pasando por la experiencia profesional y, posteriormente, las circunstancias y decisiones que llevan al acceso de la actividad docente. Y, por último, en la *Dimensión 3* se considera los aspectos que intervienen en el acto educativo, es decir, cómo se plantea y se desarrolla la práctica docente en una clase de baile flamenco y las cuestiones que tienen que ver con el alumnado desde el punto de vista del profesorado.

#### 4.1.1. Análisis de las entrevistas

##### Proceso analítico de codificación

A partir del relato de las entrevistas hemos extraído la historia de la vida profesional de algunos docentes de baile flamenco. Los elementos de análisis que se han podido extraer de los relatos de las entrevistas son los temas, el contenido, el estilo y el contexto de la investigación, permitiendo comprender el significado que los entrevistados otorgan a su experiencia profesional en el campo del baile flamenco. El enfoque elegido para el análisis de datos de las transcripciones de las entrevistas ha sido una adaptación de la *Grounded Theory*, ya que nos ha permitido desarrollar una teoría a partir del análisis de los datos empíricos extraídos de la realidad educativa.

Para el análisis de las entrevistas hemos usado la técnica de la *codificación*, que en la investigación cualitativa constituye la acción de identificar un pasaje de texto de las entrevistas en un documento que ejemplifica una idea o concepto y, posteriormente se le asigna un nombre que representa esa idea o concepto denominada *código*<sup>572</sup>. La aplicación de nombres a pasajes de texto no es una tarea arbitraria, sino que implica un proceso deliberado y meditado<sup>573</sup>. Los códigos temáticos seleccionados y la

---

<sup>572</sup> Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, p. 190.

<sup>573</sup> Término utilizado por Gibbs, G., *op. cit.*, p. 65.



forma de organizarlos ha sido establecido en base a nuestro propósito de la investigación.

Hemos pasado por varias fases: a) la codificación inicial, b) el método de la comparación constante y c) la creación de modelos. En la primera fase, ha sido sin duda la parte más difícil de la codificación puesto que a medida que se ha ido leyendo el texto, ha sido necesario hacerse preguntas constantemente del tipo: quién, cuándo, dónde, qué, cómo, cuánto, por qué, etc., lo cual nos ha permitido desarrollar la sensibilidad ante los problemas teóricos y ser capaces de hacer análisis más profundos y significativos. Para el acto de codificación, hemos precisado de una *lectura intensiva* que nos ha llevado a diferentes procesos en la codificación y, en consecuencia, hemos extraído distintos tipos de códigos. Paralelamente al proceso de codificación, hemos ido creando un *libro de códigos*<sup>574</sup> (también denominado lista de códigos) que contiene una estructura de códigos dispuesta jerárquicamente, además de una definición de cada uno de los mismos.

En la segunda fase, hemos llevado a cabo una serie de técnicas que corresponden al denominado *método de comparación constante*<sup>575</sup>, cuya finalidad es la de cruzar determinados códigos con atributos o códigos para poder profundizar en el análisis de los textos de las entrevistas de manera que podamos advertir aspectos significativos que se nos han podido escapar en la fase inicial de codificación. En definitiva, el objetivo de la comparación es generar más códigos que formen dimensiones, propiedades o aspectos de la idea original. Por tanto, el proceso de codificación se sigue realizando, pero esta vez, las técnicas son más complicadas de aplicar a los datos y el nivel de análisis es mucho más complejo dada la cantidad de información que se maneja y la diversificación de taxonomías creadas. Para realizar estas comparaciones nos hemos servido de tablas.

Y en la tercera fase, se han elaborado una serie de modelos, entendidos cada uno como un marco que intenta explicar lo que se ha identificado como aspectos clave del fenómeno desde el punto de vista de otros aspectos o

---

<sup>574</sup> *Ibidem*, pp. 63-64.

<sup>575</sup> *Ibidem*, pp. 77-79.

elementos de la situación. Las tablas explicativas y las búsquedas matriciales se utilizan como instrumentos de análisis para crear los modelos. A partir de las comparaciones, asociaciones y explicaciones se pueden construir y apoyar los modelos centrales. Por tanto, se puede deducir que cualquier modelo producido ha derivado de una lectura cuidadosa de los datos y, así, sustentado estrechamente por los datos. De esta tercera fase se han derivado las interpretaciones de las categorías y subcategorías.

#### Análisis cualitativo con el software NVivo

Hemos utilizado el software NVivo en dos versiones: 10 para Windows y 11 para Mac. Realizamos un curso ofrecido por el Centro de Estudios Andaluces, y previamente hicimos otro sobre Atlas.ti en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Hay que señalar que el programa NVivo llama *nodos* a los códigos y distingue entre *nodos libres* y *nodos de árbol*. En nuestro caso, hemos creado fundamentalmente nodos de árbol pues suponen la creación de nodos libres pero organizándolos en una jerarquía o árbol.

Los enfoques usados en el proceso de codificación con el programa han sido las siguientes:


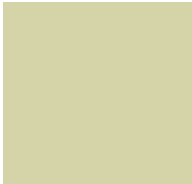



- *Creación de nodos nuevos.* Para este enfoque de tipo deductivo, hemos creado códigos sin referirnos directamente al texto, sino guiados por nuestra plantilla inicial que expresaba la jerarquía y definición de los distintos aspectos que se pretendían analizar. Paralelamente hemos elaborado memorandos con la descripción de cada uno de los códigos o nodos y opiniones y reflexiones acerca de los mismos. Para ello, se han llevado a cabo las siguientes estrategias:
- *Usar códigos existentes para la codificación.* Cuando hemos desarrollado una gran cantidad de códigos, hemos ido insertando directamente el texto seleccionado en los códigos ya existentes.
- *Examinar los códigos existentes.* Este enfoque permite explorar los códigos creados.

- *Mostrar el texto codificado en el contexto.* Este proceso es muy importante para la recontextualización de la codificación. Lo hemos usado cuando hemos llegado a tener un volumen considerable de texto codificado, así hemos procedido a inspeccionar los documentos para ver cómo se han codificado, lo cual nos ha ayudado a, por ejemplo, la reducción o ampliación del texto codificado. Pensamos que se trata de un enfoque vital para asegurar la validez y coherencia del análisis.
- *Recuperaciones.* Estando avanzado el proceso de codificación, hemos necesitado examinar todo el texto al que se le asignado un código particular, proceso denominado de *recuperación*. El texto recuperado nos ha informado lo que los sujetos participantes hablaron en particular sobre el código analizado. Esta función es clave para apoyar la comparación constante.

En la utilización de *matrices* y *mapas ramificados*, el programa NVivo ofrece varias opciones de visionado que ayuda a diferenciar más fácilmente el número o porcentajes de los datos. Se ha elegido una escala de sombreado de celda Rojo-Amarillo-Azul para facilitar la interpretación del lector (véase Tabla 11).

Tabla 11. *Escala de colores*

---

Muy poco	Poco	Medio	Alto	Muy alto
				

---

## Elementos de análisis de las entrevistas

Los elementos tenidos en cuenta en el análisis de las entrevistas, además de los datos de contenidos, son tres: a) la *retórica*, que nos ha sido muy útil para estudiar la forma en que se dicen los contenidos, es decir, analizar no solo el *qué* se dice sino también el *cómo* se dice; b) la *metáfora*, entendiéndolo como el reflejo de la manera cotidiana de conceptualizar el mundo y la forma de comprender la experiencia de los sujetos entrevistados desde su cultura y entorno<sup>576</sup> teniendo en cuenta el dialecto andaluz caracterizado precisamente por su creatividad léxica y semántica; y c) las *explicaciones*, como parte de la narración donde el entrevistado da sus razones, se justifica, se excusa, legitima, etc., sus acciones o su situación<sup>577</sup>.

### 4.1.2. Análisis de las grabaciones de vídeo

El análisis de las grabaciones de vídeo ha sido llevado a cabo mediante la técnica de *observación directa* y repetitiva de las imágenes, identificando y describiendo los pasajes educativos. Concretamente se ha visionado las categorías correspondientes a la dimensión 3, *Aspectos de la práctica docente*, es decir, las categorías 7. *Planteamiento de la clase*, 8. *Desarrollo de la práctica docente* y 9. *Alumnado* (véase Tabla 10). Para ello, hemos elaborado una *Ficha de observación* (ver Anexo 3) para cada participante donde recogemos si aparece o no determinados aspectos de las categorías y subcategorías, así como, dejamos un margen para poder escribir las observaciones que encontremos pertinentes anotar.

Entendemos que el análisis de las grabaciones ha sido muy enriquecedor gracias al uso de las imágenes, no tanto como técnica de triangulación, sino como complemento e incremento de la información, lo que ayuda al lector a la comprensión de los fenómenos educativos acontecidos en una clase de baile flamenco.

---

<sup>576</sup> *Ibidem*, pp. 85-86.

<sup>577</sup> *Ibidem*, p. 86.

# **Capítulo 7**

## **Las maestras y maestros y su pensamiento educativo**

---



## Capítulo 7. Las maestras y maestros y su pensamiento educativo

A partir de este capítulo<sup>578</sup>, y hasta el capítulo 11, vamos a presentar las distintas dimensiones, categorías y subcategorías que han sido analizadas a lo largo de nuestra investigación. El análisis constante de las categorías y las subcategorías permite un enfoque interpretativo integrado que ayuda a observar cómo unas y otras han ido evolucionando desde la experiencia de las tres generaciones.

En este capítulo nos centramos en la dimensión 1, *Pensamiento educativo*, que recoge los puntos de vista y razonamientos que el conjunto de entrevistados establecen de su experiencia educativa, profesional y docente. Está conformada por tres categorías principales (véase Tabla 12):

Tabla 12. Descripción de las categorías de la Dimensión 1

Categoría 1	En <i>¿Qué entienden por baile flamenco?</i> se indican los planteamientos reflexivos del entrevistado sobre el concepto, situación y desarrollo del baile flamenco desde su trayectoria artística.
Categoría 2	En <i>¿Qué entienden por educación del baile flamenco?</i> se señalan los puntos de vista del entrevistado sobre el concepto, situación y desarrollo de la educación del baile flamenco desde su trayectoria profesional docente.
Categoría 3	En <i>¿Qué entienden por Escuela Sevillana?</i> se muestra la definición, características y desarrollo de la Escuela Sevillana, así como la comparación con otras escuelas de baile flamenco.

Después de realizar el análisis de codificación de las transcripciones de las entrevistas, efectuamos una *Consulta de frecuencia de palabras* de la que extraímos una *Nube de palabras* (véase Figura 33, ss. pág.). Como podemos observar, las palabras de mayor tamaño son: flamenco, ejemplo, baile, bailar y clase.

<sup>578</sup> Queremos señalar que desde el capítulo 7 al 12, correspondientes al análisis e interpretación de los datos, se ha utilizado durante la redacción las abreviaturas que se muestran al final de este trabajo (pp. 544-545).





## 1. ¿Qué entienden las maestras y maestros por baile flamenco?

Dentro de la primera categoría, *¿Qué entienden por baile flamenco?*, se han estudiado ocho subcategorías, de las cuales se muestran las descripciones de cada una en la Tabla 13.

Tabla 13. Descripción de las subcategorías de la categoría 1

1. Punto de vista	Reflexiones que la persona entrevistada hace sobre cuestiones que encuentra relevantes.
2. <i>El baile flamenco</i> tradicional (1950-1975)	Punto de vista sobre la manera de bailar hace unas décadas y la situación en la que se hallaba el baile flamenco.
3. <i>El baile flamenco</i> moderno (1975-2010)	Punto de vista sobre la manera de bailar en la actualidad y la situación en la que se encuentra el baile flamenco.
4. Evolución del baile flamenco en las últimas décadas	Procesos que tienen que ver con el cambio de paradigma del baile flamenco.
5. Estilos del baile flamenco	Variaciones en el estilo del baile flamenco.
6. Prospectiva del baile flamenco actual	Reflexiones sobre la evolución probable de la situación del baile flamenco.
7. Baile gitano	Reflexiones sobre la comparación entre el baile flamenco bailado por personas de la etnia gitana y otras que no lo son.
8. Profesión del baile flamenco	Aspectos relacionados con la profesión del baile flamenco y las condiciones de un “buen bailar”.

De estas ocho subcategorías nos hemos centrado en el estudio de aquellos aspectos que han presentado un mayor interés cualitativo para nuestra tesis: 1. *Punto de vista (La cultura en el baile flamenco)*, 2. *El baile flamenco* tradicional (1950-1975), 3. *El baile flamenco* moderno (1975-2010), 4. *Evolución del baile flamenco en las últimas décadas* y 6. *Prospectiva del baile flamenco actual*. Todas ellas son analizadas en los siguientes subapartados.

## 1.1. Punto de vista (La cultura en el baile flamenco)

### *Influencia de la sociedad actual en el baile flamenco*

Cuando preguntamos a CV sobre la influencia de determinados factores del modo de vida de la sociedad actual, como la velocidad o abundancia de la información, lo cual se refleja en el concepto de rapidez y sobrecarga en la vida de las personas y, en consecuencia, el estrés vital que todo ello ocasiona; sobre las expectativas del alumnado por aprender mucho y rápido, ella nos contesta que sí lo observa, aunque no en todo el estudiantado:

Bárbara: ¿Usted piensa que hoy día, que se va más rápido y vivimos con mucho estrés... ¿En la enseñanza eso también se transmite, que el alumno, pues, quiere que el baile vaya más rápido?

Concha Vargas: Sí, lo percibo en muchos alumnos, en otros no. (CV)

AM utiliza una metáfora para describir el paralelismo que existe entre el control de calidad de un supermercado que se preocupa por ofrecer en los mostradores fruta donde cada unidad debe ser igual al resto, con un patrón estético similar, sin excepciones; con el concepto formativo de la mayoría del alumnado que reclaman una enseñanza estandarizada en parámetros de velocidad, cantidad y perfeccionismo técnico, sin gustarle la calidad y énfasis de los pasos. Observa que este fenómeno lleva a cambiar el sistema de enseñanza de muchas profesoras y profesores:

No que ahí salen 17 bailaoras, y todas igual. Parece que estamos viviendo en Cobreros (nombre de supermercado), en el control de calidad de las naranjas, todas iguales. A lo mejor, en vez de hacer, yo que sé... {compás}, todo suavito... A la gente no le gusta eso, ¿eh? vamos, que pena. Porque si no le duele (se refiere a un tipo de preparación del BF<sup>579</sup> cargante y dolorosa) (AM).

### *Elemento cultural del flamenco*

Un elemento que destacan la mayoría de las y los entrevistados es el aspecto cultural que contiene el flamenco y, en consecuencia, el BF, el cual consideran que es fundamental comprender para poder “bailar bien” y “enseñar bien” BF. Consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje del BF tiene

---

<sup>579</sup> A partir de este momento se empleará la abreviatura BF para designar el término “baile flamenco”.

más que ver con la transmisión y asimilación de la cultura flamenca que meramente la enseñanza y aprendizaje de un contenido técnico-dancístico y musical. En este sentido, CL se refiere a la actitud de seriedad que exige a su estudiantado (analizado con más detalle en la categoría 9, *Alumnado*) para que valore el aprendizaje del BF como una forma de vida: “Esto es una vida, esto es unas costumbres, y unas leyes también. Y entonces, si tú quieres bailar flamenco, tienes que empezar a saber que esto es... una vida, esto no es una tontería (CL).

## **1.2. El baile flamenco tradicional (1950-1975)**

Los participantes enumeran una serie de características que describen el baile flamenco antiguo, correspondiente a la franja temporal 1950-75:

- Tendencia de los cuerpos esbeltos
- Búsqueda del pellizco o el arte
- Baile “de gracia” y “de arte”

### *Tendencia de los cuerpos esbeltos*

MC nos explica la nueva concepción corporal que surgió entre los años 60-70, para ello alude a Manuela Vargas destacando su complexión delgada y esbelta “que se hizo notar en aquel momento” y atestigua la tendencia que comenzó a surgir en esos años: “fue cuando empezaron los cuerpos” imponiéndose poco a poco los cuerpos delgados y esbeltos en las bailaoras.

### *Búsqueda del pellizco o el arte*

También explica que la forma de bailar en esta época contenía una concepción de BF en la que se anteponía la inspiración del artista y los “oles” que, en consecuencia, se logra del público, a la colocación correcta del cuerpo: “yo veía que las formas eran necesarias para bailar bien, aunque a veces la impronta te haga sacar veinte oles, porque eso es así” (MC). JG nos explica que la finalidad del BF durante la década de los 50, la bailaora o bailaor buscaba en su interpretación “el pellizco” o “el arte” : “Antes, verás, yo te digo por mi experiencia. Antes, el baile era mucho más..., se buscaba más pellizco,

más arte” (JG). Se observa que en aquella época la personalidad de la/el artista tenía una gran importancia.

### *Baile “de gracia” y “de arte”*

JG define su estilo de baile como oriundo de Sevilla, de la época de los años 50, que fue cuando desarrolló su carrera profesional como bailar. Describe el baile de esa época como un “baile de gracia”, o un “baile de arte”:

Yo es que tengo el baile mío, mucho más de Sevilla, ¿eh? el baile que yo he vivido. En los años cincuenta, cincuenta y tantos... Pues entonces, quiere decir que era un baile de gracia, un baile de arte y lo que menos se hacía es lo que hoy día se baila ¿no? (JG)

### **1.3. El baile flamenco moderno (1975-2010)**

En cuanto a la situación del BF actual, los sujetos entrevistados mencionan una serie de características, tanto desde un punto de vista positivo como negativo. En términos generales, consideran que en la actualidad se está distorsionando el concepto del BF y, en consecuencia, la configuración estética se está diluyendo, llevando al riesgo de la deformación y ejecución incorrecta del BF. Entre los rasgos principales, observamos:

- Aumento de la técnica
- Principios de rapidez, fuerza y dificultad
- Pérdida de la esencia del baile flamenco
- Exceso de innovación-creatividad
- Tendencia al contemporáneo
- Influencia de bailaoras o bailaores carismáticos
- Desvirtuación de la estética del baile flamenco
- Falta de frescura e improvisación en directo
- Falta de respeto al cante y la guitarra
- Baile masculinizado de la mujer
- Mímesis del baile flamenco gitano
- Éxito rápido y efímero

### *Aumento de la técnica*

MMA considera que el nivel técnico del BF se ha incrementado considerablemente de forma insólita: “Ten en cuenta que la técnica ha avanzado tanto que todo el mundo baila bien”. Pero no todo lo que ve le gusta: “Indudablemente, yo veo montones de cosas, montones de gente que no me gusta”. Aunque sí reconoce una actitud estudiosa y disciplinada de la/el discente en lo que respecta a su desarrollo formativo:

No dejen de reconocer que se han pegado (.), que han trabajado mucho (0,2). Bueno, en fin, que han trabajado fuerte, que hacen cosas muy bien, con una fuerza, con una rapidez, que se matan estudiando, pero, sin embargo, se pierde un poquito el sentido, de, de (.) de eso que te digo. (MMA)

### *Principios de rapidez, fuerza y dificultad*

En relación a la forma de bailar en la actualidad, LF, entre las características que observa, resalta el aumento del zapateado en el baile de mujer, la falta de personalidad artística entre distintas bailaoras y la pérdida del recurso de los palillos. En definitiva, entiende que la concepción del BF actual se basa en principios de rapidez, fuerza y máxima dificultad:

Solamente zapateo, y a ver quién da más fuerte, y todas son iguales. Ves a una bailaora, hoy en día, y a ver quién tiene más fuerza. Se utiliza muy poco los brazos, y las castañuelas muy poco. Solamente piensan en los pies, a ver quién es la que da más vueltas, a ver quién hace al zapateo más difícil. (LF)

### *Pérdida de la esencia del baile flamenco*

Cuando MMA nos habla sobre el incremento progresivo del desarrollo de la técnica en el BF, denuncia que el grado de perfección técnica está llevando también a la pérdida de la “esencia” del BF, esto es, a una falta de sentimiento sincero por parte del artista, que se preocupa más por hacerlo bien, que por sentir de forma auténtica:

...muchacha que tú dices: "Es muy bonito todo, muy limpios, los pies, gira con la facilidad que han girado los hombres". Porque las mujeres nunca han girado tanto como (.), ¿comprendes? En el ballet sí, porque el hombre la coge y (.) da vueltas, ¿no? Pero los hombres han sido los que han girado. Ahora la perfección es increíble, pero se está perdiendo un poquito lo que es la *esencia*, lo que es el sentimiento de verdad. (MMA)

### *Exceso de innovación-creatividad*

La mayoría de grupo de entrevistados consideran que hay que formarse permanentemente, renovarse y crear, pero no hay que perder la esencia del flamenco, es decir, sus reglas a nivel técnico, musical y coreográfico. También, en relación a este tema, coinciden en decir que la clave de la creación no está en el qué, sino en el cómo, ya que, según ellos, todo está inventado. Lo único que se puede aportar es una forma de interpretación, un estilo determinado, una manera de bailar.

En relación a lo dicho, MMA observa que, en la actualidad, las bailaoras y bailarines poseen una inquietud importante en cuanto a la aportación personal en el campo del BF, centrando su empeño en la originalidad de sus piezas coreográficas: “todo el mundo quiere crear, todo el mundo quiere ser lo que no han hecho los demás”. En este sentido, MMA refuta esta idea con la siguiente: “Pero bueno, ¿qué no se ha hecho? Está todo hecho”. A lo que añade: “Siempre habrá artistas, nacerán gente genial, ¿comprendes? Pero, lo que es, está hecho todo”. Observa una sobredimensión de la aportación individual del artista, en detrimento de la configuración de la estética del BF ya madurada con el paso de los años. Como él mismo indica, pueden originarse nuevas o diferentes creaciones musicales o dancísticas, “pero la esencia no puede cambiar”:

En el cante flamenco puede haber una letra diferente, la guitarra podrá sacar una falseta diferente, pero la esencia no puede cambiar, ¿comprendes? Lo que pasa es que ahora es eso, todo el mundo quiere ser lo que nadie ha hecho: "yo quiero crear, yo quiero ser lo que no ha hecho nadie". (MMA)

Considera que actualmente, desde el punto de vista creativo, hay una necesidad de transmitir excesiva coreografía canalizada mediante la complicación de casos, pero encuentra que es más importante “bailar bien” y obtener el reconocimiento general de que bailas de acuerdo a la estética del BF:

Que muchas veces esas necesidades que le entra a la gente de contar algo. Primero preocúpate de bailar, que la gente te diga: "qué bien bailas", y ya está, "qué bonito, qué bien bailas". Y, ya ves, si una vez vas a ser yo qué sé, porque ya ni bailar... (MMA)

Otra consecuencia de este exceso de creatividad es que algunas bailaoras y bailarines actuales cometen el error de rebosar el contenido de los bailes, es decir, pretenden ocupar cada tiempo rítmico de manera que el resultado es una saturación de los elementos coreográficos. MMA nos lo explica así:

Queremos los bailarines, normalmente (.), quieren rellenarlo todo, queremos hacer (.). Eso tiene la juventud, que, claro, lo queremos meter todo. Una que llevaba diez años bailando, aprendió diez alegrías y luego quiere hacer todas en un baile. (MMA)

### *Tendencia al contemporáneo*

Una parte de los participantes comentan que existe en la actualidad una tendencia hacia un BF contemporáneo desde el punto de vista coreográfico. MMA destaca la predisposición en los últimos años a integrar el BF con la danza contemporánea que, en su opinión, “no hacen una cosa ni la otra”. Para él, esta situación está llevando a un punto de inflexión donde se está desdibujando la estética del BF afirmando que existe “más que fusión, confusión”:

Otra manía es el contemporáneo, se ha descubierto el contemporáneo en España de unos años a esta parte, y no hacen una cosa ni la otra. En fin, hay mucha confusión, sobre todo mucha confusión y mucha fusión, y más que fusión, confusión, ¿comprendes? hacen muchas cosas sin sentido. (MMA)

En relación a los espectáculos donde mezclan el BF con el contemporáneo, parte de las maestras y maestros manifiestan su desacuerdo a los elementos coreográficos y escénicos que desdibujan incluso el sentido moderno del BF. MMA señala al respecto: “En todas las obras que estoy viendo la bailarina está con las “patas” para arriba, eso lo han cogido del contemporáneo, y un vestuario, que por dios...” (MMA). Este mismo profesor nos pone otro ejemplo donde nos detalla el uso del mantón por una bailaora, cuya ejecución la compara con el arte del “malabarismo”, reconoce que hay un trabajo exhaustivo y riguroso detrás, el cual abala, pero, bajo su punto de vista, echa de menos que la bailaora se pasee con el mantón o haga movimientos más naturales propios de la estética del BF. Nos lo comenta de esta manera:

Ya con los mantones, por ejemplo, el Circo en Madrid, por dios. Paséate, haz cositas monas, porque a mí lo que me hace pensar es que te has estao un año delante de un espejo, y dale que te pego. Se te ve muy bien, tiene mérito, pero, eso lo hace también un malabarista, tiran las pelotas en el aire y entre medio puede hacer un zapateado. Eso es ya malabarismo. (MMA)

Sobre las modas actuales en el BF, para MME es importante actualizarse y mejorar como bailaora o bailaor, considera que: “Es que hay que renovarse o morir”. Pero también piensa que después de una etapa de preparación en el BF, es preciso que ese aprendizaje se interiorice mentalmente para poder conformar un concepto propio de baile, y no dejarse influenciar por las modas de cada época, sino ser consciente de lo conocimientos adquiridos y tener claro el estilo de baile que uno quiere interpretar:

Es que hay que renovarse o morir. Pero, claro, dentro de todo lo que se aprende, luego uno debe hacer un concepto propio de baile. No hay que dejarse llevar por las tendencias. Porque hoy la gente baila muy bien, tiene muy buena técnica. Hay muy buena gente bailando. Pero también hay gente vaguilla que se cree que con un traje bonito uno ya baila bien. (MME)

En este sentido, pone el ejemplo de diferentes artistas actuales con un estilo más contemporáneo a quienes aprecia y admira por poseer un conocimiento flamenco a nivel musical y dancístico muy elevado, además de una preparación técnica en otras modalidades de danza que dominan integrándola a la técnica flamenca, así como poseen una personalidad propia que saben canalizar a través de la expresión artística:

Fíjate si el flamenco es rico, que hay muchas formas de bailar y todo se admite. Con mi manera de pensar, a lo mejor se piensa que es una contrariedad que me guste Israel Galván. Pero es un bailaor que tiene muy buena técnica, tiene mucho conocimiento de danzas distintas y es muy buena gente. Disfruto viendo a Israel Galván. Ángeles Gabaldón es más parecida a mí. (MME)

### *Influencia de bailaores carismáticos*

Sobre el panorama actual del BF, MMA señala la influencia que han marcado el surgimiento de bailaoras o bailaores que destacan por poseer un baile carismático y se convierten en “un icono”, esto es, en un símbolo de innovación y vanguardia para la aficionada o aficionado de BF que se siente



atraído e identificado por su estilo personal e intenta copiarle en sus movimientos corporales, pasos y secuencias rítmicas. Pero Marín advierte que el sello particular creado por una figura del baile le queda bien a esta persona, por lo tanto, la imitación generalizada de estos intérpretes, finalmente, “sin querer, hacen daño”:

Eso viene con las modas y... siempre hay unas personas, por ejemplo, en el baile, que al fin y al cabo yo te puedo hablar más (.), que sin querer hacen daño porque se convierten en un icono ¿comprendes? Entonces, en esa persona está bien, que a lo mejor a algunos gusta y a otros no, ¿no? Pero han creado (0,3), pero luego todo el mundo saca de ahí. (MMA)

### *Desvirtuación de la estética del baile flamenco*

MMA está de acuerdo con que las alumnas y alumnos de BF “aprendan de todo lo que puedan porque eso siempre les va a enriquecer”. Sin embargo, sostiene que se está pasando una línea a partir de la cual se produce una desvirtuación de la estética del BF: “me parece que a la hora de bailar se están pasando con tanto contemporáneo, tanto...”. Por ello, advierte que la/el profesional del BF debe encontrar un equilibrio estético entre su necesidad creativa y el no traspasar el límite de los “cánones del flamenco”<sup>580</sup>, ya que ese exceso de creatividad puede desembocar en una malformación de la estética flamenca: “que no lo hagan muy feo, que no tienen estética (.), porque la danza ya es muy estética, ¿no? Aparte de esas personas que digo que se descomponen” (MMA).

Cuando preguntamos a LF sobre los posibles errores cometidos para llegar a la situación de desvirtuación artístico-estética del BF actual, nos responde que, en primer lugar, se ha caído en el error de superar en fuerza el baile de las mujeres sobre los hombres, en segundo lugar, mezclar el BF con el contemporáneo y, en tercer lugar, tener ansiedad por ser más original que otros

---

<sup>580</sup> En este punto queremos pararnos para matizar que el uso de esta expresión, habitualmente utilizada para expresar el conjunto de códigos y normas que engloba el desempeño del arte flamenco, debido a que, desde nuestro punto de vista, comporta un matiz peyorativo por el carácter perfectivo, ortodoxo e inamovible que acompaña al significado del vocablo *canon*, y siendo contrario a la naturaleza de todo fenómeno artístico, sugerimos el término “conjunto de reglas estéticas del BF”, y, de hecho, es la expresión conceptual que usaremos a partir de ahora en la tesis doctoral cuando nos refiramos al conjunto de normas que orientan la ejecución del BF.

artistas. En relación a esto último, estima que en el BF “casi todo ya está hecho”, por lo que entiende que donde hay que centrar el foco es hacerlo “con gusto, con arte y sabiendo estar”:

Pues ha empezao a fallar, lo primero, a tener más fuerza que los hombres, lo segundo, a querer innovar..., han querío mezclar el flamenco con el contemporáneo. Y después que quieren hacer cosas que no las hace nadie, pero, en el flamenco, casi todo ya está hecho. Lo que hay que hacerlo es con gusto, con arte y sabiendo estar. (LF)

#### *Falta de “frescura” e improvisación*

ET señala la falta de frescura en el BF actual debido al exceso de ensayos entre el bailaor y los músicos. Considera que existe un exceso de control por parte de la bailaora o bailaor en cuanto al montaje coreográfico, complicando en exceso el patrón rítmico-musical que, probablemente sorprenda al público, pero, sin embargo, no existe el factor sorpresa entre quien baila y los músicos, lo cual constituye uno de los rasgos identificadores del BF:

Porque el día que se lo digas todo, no tendrás, a quién sorprender, no te sorprenderás ni tú mismo. Y eso, hoy, en el tiempo que estamos no se hace, la gente sabe hasta la letra; entonces, sorprender, poco. Para el público puede ser todo: ¡Oh, oh!. Pero, los músicos están ya deterioraos de tanto ensayar, que cuando llega el día del espectáculo, es una máquina, llevan treinta días haciendo el mismo golpe, y a la hora ya de bailar, eso ya no está fresco. Entonces, esa frescura, hoy, más que nunca, está faltando, “el sorprender”, pero no sorprender al público: sorprender a tus músicos. (ET)

MMA considera que en las coreografías actuales se observa un nivel de perfección técnica que denota el estudio y el ensayo repetitivo de todos los movimientos hasta el más mínimo detalle, perdiendo frescura el baile en vivo: “Hay una perfección que todo está ensayado, todo está calculado, pero eso pierde frescura ...ahora ensayan hasta el gesto, lo mínimo, ¿comprendes?”. También se sorprende del control tan exhaustivo del movimiento de las manos: “ya hasta controlan las manos en el flamenco, ahora las manos están calculadas, que además, si la guitarra hace tres movimientos, tres veces que se pone a la guitarra” (MMA).

### *Falta de respeto al cante y la guitarra*

Otra de las críticas que hace MMA sobre la forma de bailar en la actualidad de algunas bailaoras o bailarines es la falta de respeto hacia el cante. Nos explica que observa un solapamiento del zapateado mientras el cantaor o cantaora entona una letra, o existe un abuso de cortes durante el baile. Nos comenta al respecto que “ahora se hace todo“, pero él indica que, por ejemplo, si realmente quieres zapatear de manera fuerte y enérgica, es factible hacerlo pero siempre y cuando se permita que el cantaor o cantaora termine su letra para que ésta se escuche con claridad o dejar que las falsetas del guitarrista sean percibidas. Así lo explica:

Lo que pasa es que ahora se hace todo. Pero los cantaores cantando y tú "pun, pun, pun" (.), machacando y cortándole el cante, ¿comprendes? Porque si es una música como, por ejemplo, una granaína..., déjalo, deja que termine el cantaor y después haz lo que te dé la gana, pero luego deja también que se oiga la guitarra un poquito, sin tanto corte, déjalo que toque un poco. (MMA)

Y aconseja también que la bailaora o bailarín debe reservar durante la ejecución del baile un momento de reposo para dar cabida a la inspiración aprovechando el toque de una falseta o un silencio, lo cual, a su modo de ver, es realmente difícil de hacer, y, de hecho, le atribuye mayor mérito que al zapateado estrepitoso: “Y en ese momento, pues levanta las manos o paséate, que eso es muy difícil, los silencios en el baile, ¿comprendes? (MMA).

### *Baile masculinizado de la mujer*

MMA observa que las bailaoras en la actualidad bailan un tipo de baile más masculino, fruto de la mimetización de un aprendizaje de baile de hombre que se refleja en aspectos como bailar con “la espalda recta”. Piensa que ahora las bailaoras no se recogen<sup>581</sup> como antes, y quien lo hace es porque lo aprende de forma autodidacta a través de los vídeos (DVDs o You Tube). En su opinión, el error nace de la falta de corrección y orientación adecuada por parte de los profesores-varones de la estética del baile flamenco, en este caso, del baile adaptado a un movimiento femenino:

---

<sup>581</sup> *Recogerse*: En el argot del BF se refiere a la forma de bailar flamenco mediante la inclinación del torso, ya sea adelante o hacia los lados. En este caso, el sentimiento se canaliza de fuera-adentro.

La mujer hoy en día no se recoge, no hace un cambré, no se doblan por lo general. Si ahora lo están haciendo, algunas siempre por lo mismo, son listas y están viendo vídeos y han dicho: "Uy". Pero si no, muchas {es} que bailan como hombres: la espalada recta. Y es por eso porque van a un cursillo, van a unas clases y nadie les corrige nada. (MMA)

### *Mímesis del baile flamenco gitano*

MMA observa una tendencia actual de tomar como referente la estética del baile gitano: "ahora todo el mundo quiere ser gitano". Considera que algunas bailaoras o bailaores mimetizan la forma de bailar de artistas de etnia gitana, resultando, bajo su punto de vista, "una mala copia" (expresión añadida por la investigadora) de la ejecución e interpretación del BF. Entre los motivos que alega, por un lado, considera que al no ser un movimiento ejecutado desde la naturalidad en la persona, queda finalmente artificial y falto de personalidad y, por otro lado, entiende que lo que a una persona le puede quedar bien desde el punto de vista estético, no tiene por qué quedar igual de bien en otra: "Porque, por ejemplo, hay una persona que por su personalidad puede hacer algo, pero es que todo el mundo quiere ser gitano". Y aclara al respecto que no se puede imitar el baile gitano ya que:

Los gitanos, hagan lo que hagan, nunca están mal, nunca son vulgares. Una gitana de Jerez o de Triana, a ver si me entiendes, con el culo muy gordo, y aquí y allá con las alpargatas puestas y las babuchas (.), le dices "ole". (MMA)

En este sentido, observa una descontextualización del aprendizaje audiovisual, cuando ve a algunos alumnos en las clases emplear movimientos dancísticos o ademanes arcaicos, de la época del Titi de Triana, que han visto en los vídeos del grupo de Triana Pura y que el hecho de que esos movimientos se copien tal y como se hacían antes se cae en un plagio vetusto y descontextualizado. Está de acuerdo con que se aprenda de todos los artistas y de todas las épocas, pero advierte que no debe caerse en un calco tan literal:

Sin embargo, ahora ves a mucha gente incluso haciendo esas cosas, que dices, bueno, ¿esta niña o este niño donde ha aprendido esto? Porque esto se aprendía, se transmitía en los patios, en los corrales. Pero si ahora aquí hay gente que ha bailao, te voy a dar nombres, por ejemplo, como el Titi de Triana. Esta gente no han visto a esta gente bailar, se han comido el vídeo de Triana Pura y, ya te digo, está muy bien

aprender un poquito de todo el mundo pero luego no (.), no calcar, ¿comprendes?  
(MMA)

### *Éxito rápido y efímero*

También, hemos encontrado algún entrevistado que critica la actitud de comodidad de determinadas bailaoras que en la actualidad tienen un gran éxito y se niegan a seguir formándose y evolucionar en el manejo de otros recursos como es la bata de cola. En este sentido, MMA reconoce que ahora le van bien, pero piensa que la formación permanente es fundamental porque nunca se sabe cómo le puede ir más adelante y es posible que necesite el conocimiento de la bata en un futuro. Nos lo traslada así:

Que hay gente muy joven que están triunfando en el baile, que llevan tres días, que no han hecho nada como aquel que dice, pero que están ahí, y ya está, y ya quieren ser (.), ya quieren, no sé qué: “No yo (.), ya no, bata de cola, yo no”. Pero, por favor, ...que te va muy bien, pero espera un poquito, sigue bailando bien, y a lo mejor algún día te viene esa necesidad, ¿no? (MMA)

## **1.4. Evolución del baile flamenco en las últimas décadas**

### *Concepto de la salud física*

Uno de los aspectos en los que se aprecia la evolución del concepto del BF en las últimas décadas, lo encontramos en la salud física. Por ejemplo, MC se sorprende cuando escucha a profesoras y profesores jóvenes comentar que van a ir a un fisioterapeuta a Madrid para “descargarse<sup>582</sup>”. Ella indica que nunca ha ido a este especialista e inmediatamente RCO, perteneciente a la segunda generación, le señala que esa falta de concienciación de la salud corporal, el cuidado del cuerpo, es la razón por la que bailaoras y bailaores de su generación han terminado con secuelas físicas trascendentales:

Hoy las cosas son de otra forma. Yo no tenía nunca un fisio pa’ que me dé..., yo digo: “¿yo, un fisio para qué lo quiero?”, y -“me va a poné nueva, me voy pa’ Madrid para

---

<sup>582</sup> *Descargarse*: en el argot dancístico se refiere al tratamiento fisioterapéutico de los músculos al estar cargados, es decir, se sienten resentidos y endurecidos e incluso a veces doloridos por la sobrecarga muscular al llevar un amplio tiempo haciendo un ejercicio continuado. Posteriormente a un masaje el bailarín o bailarina siente los músculos más aliviados y livianos, de manera que puede bailar con mayor relajación y confianza.

descargar". Digo: "¡madre mía!", yo no he descargao nunca {RCO.: por eso estáis tan mal, por eso estáis tan mal}. (MC)

Y esta falta de concienciación la volvemos a observar cuando MC enseña a la investigadora una cicatriz en su rodilla explicando que se trata de una operación donde le reemplazan hueso por titanio. Nos sorprende su actitud reincidente en aclarar que, si no hubiese tenido dolor de la pierna, no hubiera ido a un médico:

Esto (señala la pierna), esto está desde aquí hasta aquí, to' esto es titanio, pero mira, ya está, porque no podía aguantar el dolor, si no, sigue mi pierna. Pero un fisio, un esto, un lo otro, yo no sé..., yo no. (MC)

### *Evolución del baile de hombre y de mujer*

MMA habla sobre cómo ha evolucionado el baile de mujer y de hombre. Está a favor de que se produzca una retroalimentación entre la forma de bailar de la mujer y del hombre: "Está bien aprender de todo el mundo, como que es maravilloso ver a una mujer, que se fije en el baile del hombre, o que el hombre que se fije..." (MMA). Aunque también señala que las bailaoras actuales van incorporando elementos y movimientos cada vez más masculinos, además sin un sentido coherente ni conocimiento del BF, lo cual lo justifica por dos razones fundamentales: la primera, porque se ven vídeos sin contextualizar con fundamento histórico ni dancístico lo que se visualiza y, la segunda, porque en los cursillos no reciben las correcciones que debieran para reconducir su concepción errónea del BF. Lo explica así:

La mujer hoy en día no se recoge, no hace un cambré , no se doblan por lo general. Si ahora lo están haciendo, algunas siempre por lo mismo, son listas y están viendo videos y han dicho: "Uy". Pero si no, muchas que bailan como hombres: la espalada recta, y es por eso porque van a un cursillo, van a unas clases y nadie les corrige nada. (MMA)

También nos explica que ha habido un desarrollo importante de la técnica por parte de las bailaoras, llegando a igualar la dificultad técnica de los movimientos de los bailarines varones. Pone el ejemplo de los giros, donde observa una traslación de los roles propios de las bailarinas clásicas, pues atestigua que las bailaoras nunca han girado como lo hacen ahora: "Porque las

mujeres nunca han girao tanto como (.), ¿comprendes? En el ballet sí, porque el hombre la coge y (.) da vueltas, ¿no? Pero los hombres han sido los que han girao” (MMA).

### **1.5. Prospectiva del baile flamenco actual**

Nos parece oportuno mostrar las reflexiones de algunas y algunos entrevistados sobre la prospectiva del BF actual, quienes consideran, en general, que, aunque en la actualidad predomine una tendencia al contemporáneo, un exceso de control coreográfico y cierta desvirtuación de la esencia y sentido del BF, en un futuro se volverá a un estilo más tradicional y “relajado” del BF. PM piensa que actualmente lo que vivimos es una tendencia pasajera:

Yo pienso que se tendrá que asentar esto un poquito, y se van a quedar cosas muy buenas que se están haciendo, y desaparecerán otras que no son tan buenas. Creo que es un ciclo ahora mismo, que es que yo pienso que es demasiado rápido, va demasiado rápido. (PM)

CV sostiene que, aunque ahora predominan las compañías con producciones en su mayoría teatrales, pasado un tiempo “el flamenco tiene que volver, tiene que volver a su raíz”:

Mira, en flamenco hay muchas compañías ahora, hay mucho teatro flamenco. Pero el flamenco tiene que volver a su raíz, a lo que era antes. La gente está cansadas ya de tanto salto, de tanto... ¿entiendes? La gente quiere ver un flamenco más paraito, lo que es la raíz. (CV)

LT considera que surgirán personas que influyan en dar un giro a la “velocidad vertiginosa” vivida por el fenómeno del BF: “Yo pienso que se volverá otra vez a mirar para atrás. Se parará, en seco todo, porque vamos a una velocidad vertiginosa; y nacerán personas que paren eso y que den una nueva savia” (LT).

## 2. ¿Qué entienden las maestras y maestros por educación del baile flamenco?

En cuanto a la segunda categoría, *¿Qué entienden por educación del baile flamenco?*, se han analizado otras subcategorías que presentamos en la Tabla 14.

Tabla 14. Descripción de las subcategorías de la categoría 2

1. Punto de vista	Percepciones y reflexiones que el sujeto entrevistado encuentra importantes sobre el concepto de la educación del BF.
2. La enseñanza en las últimas décadas	Opinión sobre la enseñanza del BF de hace unas décadas.
3. La enseñanza actual	Opinión sobre el sistema educativo de BF en la actualidad.
4. Procesos de transformación	Procesos de transformación que se han producido en el desarrollo de la educación del BF.
5. Formación permanente	Procesos de formación de manera continuada para la mejora y reciclaje del docente.
6. Condiciones del aprendizaje adecuado del BF	Requisitos necesarios para que se promueva un “buen aprendizaje” desde el punto de vista de la educación del BF.
7. “Buenas prácticas” del profesorado	Cualidades y características que debe poseer el profesorado para llevar a cabo “buenas prácticas” en el aula.
8. Formación en otras modalidades de danza	Reflexiones sobre la formación en otras modalidades de danza y su comparación con el BF.

De las ocho subcategorías, se han profundizado en el estudio de aquellos aspectos que han despertado un mayor interés cualitativo para nuestro trabajo: *1. Punto de vista (Sistema de la enseñanza), 2. La enseñanza en las últimas décadas, 3. La enseñanza actual, 7. “Buenas prácticas” del profesorado y 8. Formación en otras modalidades de danza.* A continuación, se muestra en los subapartados que siguen el análisis de dichos aspectos o subcategorías.



## 2.1. Punto de vista (Sistema de enseñanza)

### *Sistema de enseñanza en la primera mitad del siglo XX*

Cuando se habla en la entrevista sobre el número de maestras o maestras y academias de BF que había entre las décadas de los 30-50 en Sevilla, MC afirma que antes “no habían maestros”, por el contrario considera que actualmente ha aumentado considerablemente. También enumera al profesorado más importante que antiguamente ha dado clase en Sevilla:

Hoy, hoy hay gloria, (antes) no había maestros. Estaba el maestro Otero de Sevillanas; Realito, anterior a mí, que fueron los gitanillos sevillanos Rosario y Antonio, pero era otro mundo. El maestro Realito que bailaba también digamos la escuela bolera española. Enrique *el Cojo* vino después, de esos maestros fue el último, más tarde que Eloísa Albéniz, porque él bailaba como baila él, pero no tenía su academia. (MC)

En este sentido, la forma que tenía una persona para aprender en estos años era ante todo trabajando, ya que la oferta de maestros o maestras era tan escasa, que en cuanto tenías cierta base dancística durante la formación inicial ya te embarcabas en las primeras oportunidades que surgiesen. Esta es la razón por la que MC señala que sus fuentes principales son la casa López y Pastora Imperio, pues ha aprendido mayormente de ver bailar que acudiendo a alguna academia o docente. Realmente el escenario era el contexto de aprendizaje donde una bailaora o bailaor de la época tenía para desarrollar su nivel técnico y estilo de baile.

En este sentido, es RCO quien interviene explicando que hay que disponer de ciertas facultades para ser capaz de desarrollar tu baile en el escenario sobre la marcha mediante la observación: {RCO: O sea, que su valor como intérprete estaba, lo que pasa que lo desarrolló. Pues es, poco a poco, como se hacía antes, saliendo adelante}. Saliendo adelante (MC). También MC señala el pique que había entre las artistas de la época en los tablaos, donde la competición del “yo más” ayudaba a mejorar la calidad artística: “tú lo vas a hacer mejor, yo lo voy a hacer mejor que tú, y eso era...”.

LF describe el sistema de enseñanza tradicional como individual, basado en clases particulares, donde se establecía 30 minutos para el aprendizaje de

cada estudiante, y el contenido se impartía progresivamente a un ritmo muy lento, de manera que se podía enseñar uno o dos pasos durante varios meses. La constancia en la formación, asistir todos los días a clase, dependía directamente del poder adquisitivo del alumnado. Para incrementar el nivel de enseñanza, también era cuestión de solvencia económica, ya que cuanto más nivel de formación tenía una academia, más caras eran las clases. En su caso, al no disponer de una situación económica favorable, la entrevistada necesitaba trabajar para poder acceder a las clases:

Loli Flores: Antes, antiguamente, eran clases particulares. Por ejemplo, media hora con cada bailaora; enseñaba un paso, dos pasos, lo que dieran los minutos, y ahí te quedabas... Así te entretenías tres y cuatro meses, cuando estás iniciando. Y tenías que ir un día, y otro día.

Bárbara: ¿Iban todos los días?

Loli Flores: La que tuviera dinero sí. Yo tenía que trabajar pa' poder pagármelas. Si estaba trabajando podía ir to' los días. Si no, pos no. Ya cuando sabes un poquito más, y puedes pagar otra academia más cara, pues entonces, la vas pagando, te van montando números enteros, y vas trabajando, y vas ya

## **2.2. La enseñanza en las últimas décadas**

Existen aspectos del sistema de enseñanza que han ido cambiando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, parte del profesorado de la 3ª generación nos explican que existen aspectos que han ido cambiando a lo largo del tiempo y diferencian la enseñanza tradicional de la actual. Entre ellos, se refieren a la *generosidad* como elemento que ha sido modificado, mientras que el profesorado tradicional ha mantenido un comportamiento reactivo a la enseñanza de sus propios pasos coreográficos por miedo a que el alumnado copiara el baile y lo bailara en un escenario de forma exacta; sin embargo, diferentes docentes de la 3ª generación nos comunican que ese pique ya no existe a ese nivel y prefieren que el estudiantado se aprenda la coreografía aunque la baile literalmente:

Ni soy una persona que a la hora de dar clase me guarde los pasos porque no lo vayan a tener y después tenga to' el mundo mis coreografías, no, no. Prefiero que tengan mis coreografías. Que eso antiguamente no lo había, esa humildad, aprender un paso de uno, de otro. Antes existía el pique. Hoy día no hay ese pique. (PG)

PG contextualiza este hecho en la sociedad actual del siglo XXI: “Hoy día en la sociedad to’ el mundo aprende de to’ el mundo, creo que hay bastante más humildad, y que no pasa nada” (PG).

### *Caso familiar de MC y RCO*

Otro ejemplo de la evolución de los sistemas de enseñanza tradicional y moderno, lo encontramos a nivel familiar, entre MC y RCO, quien esta última nos explica que la manera de enseñar de su madre era espontánea e intuitiva, donde el alumnado debe captar y memorizar en el momento la secuencia coreográfica bailada por la profesora, ya que le surge en un momento de inspiración, y al finalizar, ya no se acuerda exactamente de los pasos que ha ejecutado, por lo que requiere de una actitud activa del estudiantado para retener a primera vista los pasos. En este sentido, comenta que siempre se ha servido de una profesora que hacía la función de repetidora de manera que los alumnos aprendieran desmenuzada la secuencia y la repitieran continuadamente:

Mi madre ha enseñao tal y como ella baila. Ella nos ha enseñao a base de bailar y de fijarnos en ella, ¿sabes? Siempre hemos tenido gente que nos han ayudao muchísimo, que han sido repetidoras. Por ejemplo, está montando una soleá, pues te monta el principio de una letra, ella escucha el cante y la guitarra, y lo baila, y a raíz de ese trozo que baila, los demás vamos repitiendo lo que hemos visto, ella ve y repite lo que hace. (RCO)

Este tipo de enseñanza, RCO asegura que anteriormente lo realizaba de la misma manera que su madre, pero que con el tiempo ha tenido que transformar este sistema intuitivo a uno más técnico debido a las circunstancias socio-históricas: “yo en mi tiempo más, porque como todo se tecnifica, pues intento elaborar un poquito más (RCO)”. Aun así, reconoce que a ella le surge realmente esa forma de enseñanza intuitiva, pero el hecho de no encontrar estudiantes que capten a la primera la secuencia, prefiere sistematizar más la enseñanza:

Yo igual, a mí me tiene que salir de momento y verdaderamente tengo que tener gente que me capte. Ahora no hay tanta gente que te capta así, que te capte a primera vista y te repite, porque como es un baile muy intuitivo que te viene de

momento. Nosotros somos casi siempre muy intuitivos, no llevamos como las cosas muy replanteadas. (RCO)

RCO también pone el ejemplo del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por su tío *El Mimbre*, quien procedía mediante un sistema de enseñanza intuitivo y el alumnado debía memorizar en el momento la coreografía ya que no lo volvía a repetir. No porque no quisiera, sino porque al enseñar bailando mediante un impulso de inspiración no lo retenía en la memoria conscientemente. Según RCO, este sistema obligaba al estudiantado a estar mucho más activo que ahora, al que se le da todo más desmenuzado. La ventaja para ella es que el conocimiento, aunque más difícil de aprender, es más auténtico:

Mi tío, El Mimbre, había que captarlo al vuelo, si se te iba un pájaro ya se te había ido, porque él no retenía lo que había hecho, lo hace tan intuitivo que no lo retiene. Entonces, tú tienes que estar ahí al loro para decir, pues ha hecho esto con esta cabeza, es muy difícil, pero verdaderamente recoges verdades como puños. (RCO)

Según RCO, este sistema de enseñanza requiere que el alumnado esté un largo periodo de tiempo con una misma maestra o maestro para llegar a conocer bien sus movimientos y estilo de baile: “Entonces esa forma es pa’ llevarte mucho tiempo con esa persona porque acaba pillando la respiración (RCO)”.

En cuanto a la enseñanza de la técnica, mostramos un ejemplo también explicado por RCO, quien afirma que se ha producido un cambio de paradigma educativo, de un enfoque más *artístico*, donde se ponía el énfasis a la expresión e interpretación de las emociones; a un enfoque más *técnico*, donde, aunque también se le da importancia a la expresión e interpretación, sin embargo, el sistema de enseñanza se ha sistematizado mucho más, aumentando las explicaciones y correcciones del profesorado en la clase. En definitiva, el sistema de enseñanza antiguo era más intuitivo, centrado en los estilos de las bailaoras y bailarines más representativos, y el alumnado se veía en la necesidad de ser muy activo y, en la actualidad, al dar la información técnica y musical más ampliada y pormenorizada, el estudiante llega a volverse

más pasivo. Una prueba de esto lo muestra contándonos la comparativa entre su madre, MC y ella misma como profesora de la siguiente generación:

Mi madre dice: "Pues es que las cosas no se pueden tecnificar tanto, porque si no...". Hoy no, la gente no capta las cosas si tú no las tecnificas primero. Yo intento coger lo artístico de ella, lo técnico, de hacer ahí un batido... La enseñanza ha sido un poco más artística, menos técnica. Todo tiene una, una explicación para ella (MC), te dice: "Esto lo hacía fulana, esto lo hacía mengana, -o- esto lo va a hacer ahora porque a mí me ha salido así", ¿sabes? Pero, al final, son aspectos muy artísticos, pero ahora hay que explicar mucho por qué, ¿y por dónde? porque, si no, no hay sensaciones, es lo diferente que hay. Ahora la gente está acostumbrada a hacer muchas cosas, muchos pasos muy difíciles, pero no entra en las tripas. (RCO)

Desde el punto de vista cronológico, RC comenta que este sistema de enseñanza que ha heredado de su familia lo ha ido modificando con el tiempo y adaptado al tiempo actual: "Ya hemos avanzado mucho más, porque yo ya en mis clases voy metiendo cosas nuevas, con aspectos técnicos de ahora". Y de la conciencia del legado relevante que había heredado de su madre, RCO decidió en su momento escribir un libro, *Tratado de Bata de cola*, para que quedara constancia de una manera sistematizada aquellos aspectos que formaban parte de la pedagogía que había impartido durante décadas. Y a su vez, MC se había basado en figuras relevantes del BF sevillano:

Luego, yo he intentao estudiarla a tope porque ella es muy intuitiva, entonces lo del *Tratado de bata* fue porque yo dije: "Esto hay que registrarlo de alguna manera", porque verdaderamente mi madre ha hecho con la bata de cola cosas que antes eran impensables, yo no te digo que sean ni mejores ni peores, pero diferentes. Porque antiguamente solo se le daba con una pataíta, no se la levantaba del suelo, y ella verdaderamente siempre dice: "Yo no he inventado nada", y digo: "No. Sí que verdaderamente has aportao, lo que pasa que tú te has basao en tus anteriores, pero lógicamente a partir de ti, nosotros tenemos que saber que tú has aportao esto". (RCO)

El interés de RCO se basaba en sistematizar lo más fielmente posible la explicación de la técnica que MC ha empleado para multitud de movimientos del BF y con determinados complementos, lo cual significaba dejar constancia del legado pedagógico para futuras generaciones:

Pero yo quería que quedara la forma en que ella anda con la bata de cola, la manera en que ella resuelve, la forma en que ella hace cosas con el mantón, y todo eso, yo lo tenía que dejar registrao, para que quedara lo más fiel posible. (RCO)

Otro aspecto manifestado es la personalidad como elemento que ha variado a lo largo del tiempo, AM lo explica del siguiente modo: “Porque cada persona tiene un gesto, una expresión y una vivencia. Y hay que analizar: a ver por dónde va. Antiguamente se hacía eso. Enrique (*el Cojo*) lo hacía muy bien. Luego mi padre pues aprendió” (AM).

### **2.3. La enseñanza actual**

#### *Profesorado novel*

En cuanto a la situación actual de la enseñanza del BF, MMA advierte que los estudiantes no reciben una educación adecuada debido a que apenas existe un profesorado cualificado. En su opinión, son pocas las y los docentes que realmente desempeñan una labor pedagógica, porque en su mayoría, las y los bailarines jóvenes que se dedican a la enseñanza lo hacen porque no pueden vivir exclusivamente del baile. Por tanto, considera que existe una falta de vocación real de la práctica docente, pues lo que verdaderamente desean las y los profesores jóvenes es dedicarse a la profesión artística, dedicarse a bailar a nivel profesional en una compañía o tablao:

Porque como, por ejemplo, la gente que enseñan ahora, maestros casi no hay, tú has dicho dos o tres (.), y no muchos más. Son bailarines o bailarinas que enseñan, eso es a causa de que hay muy poco trabajo, pues la gente tiene que vivir. Se decía una cosa del festival que leí yo en internet y decía eso, que si fueran por las galas que hacen tendrían que retirarse, luego se ganan la vida dando clase. (MMA)

#### *Enseñanza del baile de hombre o mujer*

Además, entiende que la experiencia docente es un valor añadido y entiende que las y los profesores noveles “no tienen capacidad {de enseñar} porque no tienen vivencias”. Piensa que muchos de ellos que imparten los cursillos o clases son jóvenes y, en su opinión, no disponen del bagaje y el

conocimiento suficiente que te aporta el paso de los años, lo cual desemboca en una serie de irregularidades en la labor docente actual. Pone el ejemplo del bailar-joven-hombre que enseña a una bailaora-mujer, quien transmite el conocimiento en base a su propia forma de bailar y de sentir el BF más varonil por su anatomía:

Pero lo que en realidad a los jóvenes les gustan bailar son ellos, no tienen capacidad porque no tienen vivencias. No tienen capacidad de enseñar a bailar a una mujer, entonces les enseñan un baile, una soleá, unas alegrías: como lo bailan ellos, y como lo sienten ellos. (MMA)

#### **2.4. “Buenas prácticas” del profesorado**

Cuando a los sujetos entrevistados se les pregunta sobre las condiciones necesarias para evaluar de “buenas prácticas” la acción educativa del profesorado de BF, mencionan las siguientes:

- Tener cualidades y adecuada preparación
- Poseer experiencia profesional artística
- Sentir vocación por la docencia
- Tener cualificación docente
- Enseñar una base formativa
- Desarrollar una cultura general

En un mayor número de respuestas encontramos que son necesarios dos factores principalmente: tener experiencia profesional artística, seguido de poseer vocación docente. Otros factores mencionados en menor número, pero no por ello consideramos que son menos relevantes para nuestro estudio, son enseñar la base y cultivar la cultura general.

### *Tener cualidades y adecuada preparación*

Para MME, las condiciones que debe poseer el profesorado para desempeñar “buenas prácticas” son fundamentalmente: “Tener oído<sup>583</sup>, tener un buen oído. La técnica se aprende, pero sin oído, no vales”. Además, destaca la formación musical con respecto al cante, conociendo los distintos palos flamencos y las variedades de cante de cada uno de ellos, independientemente del trabajo cuantioso y disciplinado del cuerpo:

Escuchar mucho el cante, aprender a escuchar cantar. Conocer los varios tipos de soleá, etc. Escuchar mucho cante. En el baile, hay que echar muchas horas en un estudio, pero también se necesita saber de cante y ser aficionado al cante. (MME)

### *Poseer experiencia profesional artística*

Relacionado con la posesión de experiencia, MMA critica la actitud de diferentes bailaoras o bailaores que consideran que la profesionalidad de quien enseña o crea una coreografía viene dada “de un día para otro”, cuando él piensa que viene con los años: “Bueno, a mí el otro día me preguntaban en la radio: "No, es que a partir de mañana voy a ser coreógrafo" o "A partir de mañana voy a ser maestro de baile", sino que va viniendo con... (se refiere “con los años”) (MMA). En este sentido, RC justifica este factor para ser capaz de explicar al alumnado un contenido sobre la estructura del baile:

(...) los cantes, ¿qué estilos hay? ¿en qué se diferencia cada estilo? ¿cómo se estructura, a nivel de baile? ¿dónde respira el cantaor? Todo eso. Y después de eso: estructurar un baile. El ¿por qué?, ¿por qué se hace una salida de cante? ¿por qué se hace una llamada al cante? ¿por qué se remata un cante? ¿por qué se hacen las escobillas? Nadie sabe eso. Toda la gente sabe muchos pasos, pero no hay un conocimiento básico. Entonces, no puedes enseñar si no sabes eso. (RC)

Por ejemplo, JG tacha la actitud de algunas bailaoras y bailaores en la actualidad que inician la profesión docente con escasos conocimientos y apenas experiencia. En este sentido, considera que para llevar a cabo una “buena práctica docente” es fundamental disponer de una experiencia dilatada

---

<sup>583</sup> *Tener oído*: en el argot del sector de la música y de la danza, y en concreto en el BF, se dice que una persona “tiene oído” a la facultad y sensibilidad auditiva a la hora de, no solo captar o identificar sonidos y unidades rítmicas, sino a la capacidad de emitirlos a través del BF y a la habilidad de mantener una estructura métrica mental de manera que el bailaor sepa coordinar el sonido musical con el movimiento corporal de forma intencionada o espontánea.



y sólida como profesional del BF: “Hombre, una persona hoy día, na’ más que sabe una cosa, ya está enseñando. O sea, yo creo que hoy día una persona para enseñar tiene que tener experiencia. Y tiene que tener una experiencia de gran magnitud” (JG). En su caso, ha montado multitud de coreografías de distintos palos flamencos que han sido grabados y publicados en varios DVDs, fruto de su labor como coreógrafo, bailarín y docente: “Por ejemplo, yo tengo grabado 23 bailes, entonces, yo me considero que soy una persona totalmente preparada” (JG).

### *Sentir vocación por la docencia*

Para JG, además de estar cualificado, el profesorado debe disponer de la seriedad requerida (disciplina) para la enseñanza del baile, sentir vocación hacia la labor docente, en sus palabras: amarla y disfrutar de ella. Desde su propia experiencia ejemplifica la entrega y el tiempo que ha dedicado en su escuela en detrimento de disfrutar con su familia:

Verás, el requisito, aparte de cualificado, seriedad: amar a tu profesión, disfrutar con ella. Yo, por mi profesión he dejado mucho tiempo de mi vida sin disfrutar de los míos..., entonces quiere decir que me he volcado con ella. (JG)

También MME indica este aspecto como requisito necesario, ya que considera que: “La enseñanza te tiene que gustar, como no te guste, es un calvario”, porque se puede convertir en una actividad negativa para el enseñante, ya que el acto educativo requiere de un esfuerzo físico y un desgaste emocional continuado independientemente del estado de salud diario:

Es un trabajo, que no es una oficina que te sientas y te pones en el ordenador. Esto es, que te pones los zapatos, y tienes que bailar a la misma vez con ellas, todos los días, y siempre, tengas ganas ese día, o no tengas ganas. Pero es un trabajo que me apasiona, desde que tenía 9 años, hasta hoy. 50 años. (MME)

### *Tener cualificación docente*

Para JG el primer requisito necesario para considerar de “buenas prácticas” la labor educativa del BF sería estar cualificado, refiriéndose a la posesión de las competencias óptimas para ser un docente eficaz. En su propio caso, considera que el hecho de que un número amplio de su antiguo

alumnado haya ganado premios de gran relevancia demuestra su valía como profesional de la educación. Así nos lo explica:

El primero es estar cualificado, eso es lo primero. Si uno no está cualificado pa' hacerlo, pues entonces, hay que cerrar la maleta e irse. O sea, que yo me considero que estoy cualificado por los años que llevo y por lo que he sacao. Entonces, si yo tengo en mi haber una cantidad de personas que hoy en día son Premio Nacional, Premio de la Bienal, premio al mejor bailaor, a la mejor bailaora. Pues entonces, quiere decir que el magisterio mío ha sido bueno y ha sido productivo ¿entiendes? (JG)

### *Enseñar una base formativa*

En cuanto a enseñar la base, MMA señala que el profesorado debe fundamentalmente enseñar una base formativa, lo que él apunta como “enseñar la base, una cosa bien hecha”. Se refiere a aspectos como la corrección y explicación de una colocación corporal correcta u orientar en la interpretación expresiva más conveniente para cada palo flamenco. Entiende que el alumnado posteriormente irá desarrollando de forma natural y progresiva su propia expresión personal. Así nos lo explica:

Luego, hay muchos estilos de baile, hay unos bailes más desgarrados, más flamencos, que si una mano, no sé (.), una mano que no sea tan (.), un pie mal colocado, que sea una expresión, ¿comprendes? Pero el maestro está obligado a enseñar la base, una cosa bien hecha, que luego la persona ya... (MMA)

### *Desarrollar una cultura general*

Sobre cultivar la cultura general, también MMA considera que una “buena práctica docente” sería la cultivación de una mínima cultura general de la vida y de la sociedad donde uno vive. Piensa que el profesorado de BF debe ir más allá de su conocimiento del baile, no estancarse en la experiencia rutinaria, y aproximarse a aquellos acontecimientos y personalidades que influyen en su entorno más próximo y también más lejano, aunque no sea en profundidad. También nos pone el caso del profesor MB y nos comparte los consejos que le da al respecto:

Es bueno, un saber, un poquito de la vida. Yo, por ejemplo, siempre le digo: "Manuel, ve por la vida aprendiendo, que es bueno. Eres joven, de acuerdo, todavía diviértete aquí y allá, pero deja siempre un huequecito, lee un poquito, que todo te va a servir (...). Tú eres maestro sevillano y tienes que saber un poquito de Sevilla. Si vas a

Japón..., de no enterarte ni siquiera de dónde has estado, jejeje, solo que el teatro es a las nueve y que la comida no te gustaba, quería huevos fritos con papas, ¿sabes?”  
(MMA)

## **2.5. Formación en otras modalidades de danza**

### *Formación en ballet clásico*

MMA destaca el potencial de desarrollo técnico que permite la formación en ballet clásico ampliando las posibilidades del movimiento del BF, pero advierte que debe hacerse con un grado de equilibrio pues puede llegar a imponerse un estilo dancístico sobre el otro:

La técnica, y que hoy en día como está el baile no se puede dejar de tener una base de ballet, no demasiado, ¿eh? Porque lo que se hace demasiado son dos estilos, ¿sabes? puede salir uno por encima del otro, y entonces, no es ni uno ni otro, ¿no?  
(MMA)

### *Baile flamenco versus ballet clásico*

MMA establece una diferencia entre la idiosincrasia de las modalidades de BF y el ballet clásico, indicando que la primera no requiere un tipo de formación tan disciplina y rigurosa en la colocación corporal que la segunda, pero, sin embargo, es precisamente “un brazo mal colocado” que, junto con “la gracia” y la personalidad del artista, llega a conseguir la admiración del público. Lo explica de la siguiente manera:

aunque en el flamenco no hay una disciplina tan recta como en el ballet clásico donde por ejemplo donde las posiciones y eso no se pueden (.), es una cosa muy estricta, ¿no? El flamenco, tú sabes, que a lo mejor, una cosa que puede ser un defecto en una (.), no sé, por decirte, en una Lola Flores, o una Carmen Amaya, un Antonio Ruíz, a lo mejor un brazo mal colocado, algo que esas cosas, en el flamenco es la gracia, es algo que nace con la persona. (MMA)

### 3. ¿Qué entienden las maestras y maestros por Escuela sevillana?

En esta tercera categoría, *¿Qué entienden por Escuela sevillana?*, se han estudiado también ocho subcategorías, de las cuales se muestran en la Tabla 15 su descripción individual.

Tabla 15. Descripción de las subcategorías de la categoría 3

1. Sentido de pertenencia	Sentido de pertenencia o no del entrevistado al estilo de la Escuela sevillana de baile flamenco.
2. Definición y características	Definición de las características principales de la Escuela sevillana de baile flamenco por parte de los entrevistados.
3. Aprendizaje y enseñanza del baile flamenco de Sevilla	Punto de vista de los entrevistados sobre la aportación del aprendizaje y de la enseñanza del baile flamenco de Sevilla en comparación con otras escuelas de baile flamenco.
4. Evolución y desarrollo en la actualidad	Percepción de la evolución y desarrollo en la actualidad de la Escuela sevillana de baile flamenco por los entrevistados.
5. Estilos de la Escuela sevillana	Distintos estilos de la Escuela sevillana considerados por los entrevistados.
6. Escuela sevillana vs Baile flamenco de Sevilla	Distinción entre la Escuela sevillana y el baile flamenco de Sevilla por parte de los entrevistados.
7. Comparación con otras escuelas de baile flamenco	Comparación de los entrevistados del baile flamenco de Sevilla con otras escuelas de baile flamenco.
8. Ciudad de Sevilla	Aspectos aludidos por los entrevistados sobre la ciudad de Sevilla que influyen en la configuración del baile flamenco de Sevilla y su enseñanza.

De las ocho subcategorías, se han analizado en profundidad aquellos aspectos que suponen un mayor interés cualitativo para nuestro estudio: *2. Definición y características, 3. Aprendizaje y enseñanza del baile flamenco de Sevilla, 4. Evolución y desarrollo en la actualidad y 5. Estilos de la Escuela sevillana*. En los siguientes subapartados se presentan dichas subcategorías.

Para analizar esta categoría, realizamos una Consulta de búsqueda de texto con la palabra “Sevilla” y sus derivados: “escuela sevillana”, “sevillano”, etc. En la Figura 35 se puede apreciar los nexos de unión entre el texto inicial y

final del texto, pudiendo elaborar relaciones del término con el grupo de participantes.

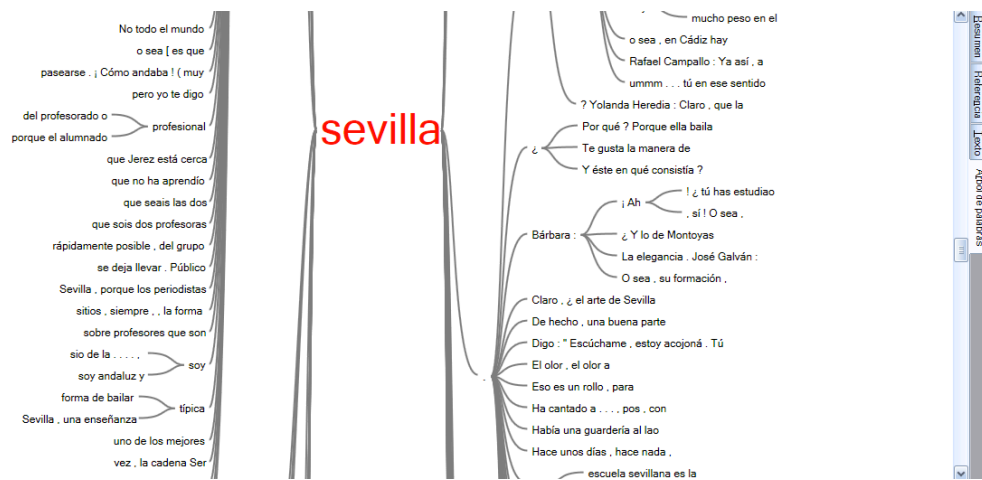


Figura 35. Búsqueda de la palabra "Sevilla"

### 3.1. Definición y características

MME define la escuela sevillana como un estilo de BF muy femenino, donde prima la expresión de los brazos, del rostro y del torso, y el trabajo de pies no consiste en un zapateado fuerte y alargado, sino que se muestra “lo justo y necesario”. También nos comenta que la escuela sevillana se ha nutrido en gran medida de movimientos que ha cogido de la escuela bolera como las vueltas quebradas:

Yo la defino como es, por antonomasia. Es muy femenina, los brazos con mucha expresión, de cintura para arriba, y los pies, lo justo y necesario. Porque si haces más de pies, ya te igualas a lo que se está bailando hoy. Y la escuela sevillana se ha nutrido también de la escuela bolera, del clásico. ¿Qué pasa? Que las vueltas quebrás, las vueltas con el torso doblao, todo eso viene de la escuela bolera, y la escuela sevillana lo recogió. Pero mayormente es siempre, con la cara, con el cuello muy erguido, los hombros relajaos, pero mucho braceo, mucho braceo, y las manos con mucha expresión. Esa es la escuela sevillana. (MME)

LF también define la escuela sevillana como un baile muy femenino donde se pone el énfasis del baile en los brazos, las manos, el torso, la expresión del cuerpo como el coqueteo. Considera que, en la actualidad, muy pocas bailaoras mantienen este estilo de baile porque en su mayoría dan más importancia al zapateado:

Lo que te he dicho, de brazos, de aquí pa' arriba, es la escuela sevillana de toa la vida. La mujer siempre ha sio la mujer; y el coqueteo, y las manos, y las cosas. Ahora ya se está utilizando más de medio cuerpo pa' abajo. Entonces, eso ya no tiene nada que ver con la escuela sevillana. Muy pocas lo hacen ya. (LF)

AC describe el conocimiento aprendido por MC en relación a la escuela sevillana: “a respirar, a mover las manos, a mover una bata de cola, a subirme a un escenario, desde cómo me tengo que peinar a cómo tengo que ir perfumada, apréndete a peinar”. MME nos explica que hace falta una técnica enriquecida para que cada parcela: de la guitarra, del cante y del zapateado, no resulte para el público monótono o insulso, sino que la bailaora o bailaor ha de saber adornar con variedad de movimientos y matices sonoros, de forma que la coreografía forme un todo equilibrado y vibrante, y no decaiga en ningún momento del baile:

Y la escuela sevillana es más diáfana, más de parcela, hay que respetar el cante, ahí no se meten los pies, y adórnalo. Lo que tienes que tener es una técnica muy enriquecida, de manera, que no resulte monótono... para que quede en alto el baile, que no vaya decayendo, ni se vaya mermando, ¿sabes? (MME)

En relación al estilo de la escuela sevillana, MME defiende que la calidad del baile está en la expresión del torso y la cara, el movimiento de los brazos, un zapateado sencillo con soniquete y un enorme respeto al cante. No hace falta zapateados fuertes y rápidos, ni movimientos de torso bruscos, ni un despliegue amplio de músicos. En defensa de la sencillez de la escuela sevillana, MME sostiene que solo necesita de pocos, pero buenos músicos para ella poder desarrollar “la expresión del cuerpo”:

“No necesita Milagros tanta gente atrás como para demostrar la escuela sevillana”. Y es verdad, yo lo que necesito es música, tanto el cante como en la guitarra, música, para trabajar, de cintura para arriba, que es la expresión del cuerpo, que es de la escuela sevillana, de ahí viene". (MME)

### *Características del baile flamenco de Sevilla*

JG constata que existen profesionales y estudiantes que se han acercado o acercan a Sevilla a formarse buscando “el arte de Sevilla”, esto es, aquellos aspectos y elementos que engloban la estética sevillana: baile de gracia, limpieza y correcta colocación de pies, contoneo de las caderas, énfasis en la expresión facial y del torso en la mujer, importancia de la interpretación a

través del rostro y de los movimientos de cabeza, aire picaresco en el movimiento de los hombros y los ojos, etc. Otra característica que señala JG sobre el BF sevillano es el “empaque”<sup>584</sup>, como una actitud de valentía, atrevimiento y descarado a la hora de encarar el baile:

Entonces, ellos iban buscando el arte de Sevilla. Claro, ¿el arte de Sevilla, cuál era? Bueno, pues, el baile de gracia, el baile de una buena colocación de los pies, de la cabeza, de la mujer ser un poquito con los hombros picaresca, que movía los ojos; muchas cosas, muchas cosas. Se contoneaba con las caderas, y claro, ese es el baile de Sevilla... el empaque, y digamos, la cosa que ha tenido la gente de Sevilla ¿no? (JG)

Por ejemplo, MC señala que, de entre las características de la mujer sevillana, se encuentra la alegría: “la mujer sevillana es muy alegre andando, un poco llamativa, pero alegre” y esto se ve reflejado en la ES también.

### **3.2. Aprendizaje y enseñanza del baile flamenco de Sevilla**

#### *Sevilla como referente estético y formativo*

Cuando se pregunta a JG si la ciudad de Sevilla posee una forma característica de baile y de enseñanza nos afirma su respuesta argumentando que el estilo de baile de Sevilla ha atraído el interés formativo de alumnos de todo el territorio andaluz y nacional, convirtiendo la ciudad en referente de la enseñanza del BF:

Sí, porque es la que se ha vivido en los años que bailaba la gente de Sevilla, y to' el mundo venía aquí a aprender. Todo el mundo, porque venían la gente de Jerez, la gente de Cádiz, la gente de Granada, de Málaga, de Córdoba, de Huelva, de Barcelona, de Madrid. Porque yo he tenido aquí grupos de Madrid, de Barcelona, de Huelva, de todos laos he tenido gente. (JG)

Esta idea la constata manifestando que, no es un motivo casual sino causal, el hecho de que artistas reconocidos de otras regiones andaluzas hayan completado su formación en Sevilla para mejorar su nivel técnico-dancístico:

---

<sup>584</sup> *Empaque*: Según la DRAE, existe una acepción específica en Andalucía con el significado de descarado o desfachatez; y otra, como catadura, aire de una persona. Es un término utilizado generalmente en el argot del baile flamenco sevillano para referirse a la actitud descarada en el sentido de atrevimiento o de valentía, lo que denota en el bailar y bailaora seguridad en sí mismos y temperamento.

No, es que da la casualidad que, la gente de Córdoba que bailan bien, lo han aprendío en Sevilla, y la gente de Jerez que bailan bien, lo han aprendío en Sevilla, y toda la gente de tos los laos, lo han aprendío en Sevilla. (JG)

### *Enseñanza de la escuela sevillana*

LF considera que la enseñanza de la escuela sevillana conlleva una enorme dificultad, debido al contenido complejo de la misma, desde el punto de vista técnico y artístico, del movimiento del torso, de los brazos y de las manos, así como, desde el punto de vista musical, por la coordinación necesaria entre el cuerpo y el ritmo flamenco:

Es muy difícil, mantener un ritmo y una falseta, y una cosa solamente con las manos, y con la cara y con el cuerpo. El baile es, desde aquí hasta aquí (señala su cabeza y su pie), tienes que meter los pies en su momento, pero, normalmente es de aquí pa' arriba, la mujer, y respetar la guitarra cuando está haciendo una falseta, y respetar al cantaor cuando está cantando, no se puede meter los pies cuando está cantando una persona, y asfixiarla, y a la guitarra igual. (LF)

### **3.3. Evolución y desarrollo en la actualidad**

En relación al desarrollo y evolución de la escuela sevillana, JG nos describe la forma de bailar en Sevilla durante la década de los años 50 como un “baile de gracia” o un “baile de arte”, donde el bailaor buscaba el “pellizco” o el “arte” en su interpretación. Sobre la evolución de la escuela sevillana, LF considera que la escuela sevillana ha sufrido un cambio sustancial, ya que, si antes se daba importancia al movimiento del torso, al baile de cintura para arriba, al baile con castañuelas; actualmente las bailaoras de Sevilla dan mayor importancia a la habilidad técnica como el zapateado o los giros y se ha dejado de usar los brazos o el uso de palillos:

La escuela sevillana siempre ha sido de cintura para arriba, de brazos. Y ahora llevamos ya, unos pocos de años, bastantes años, que han estropeao un poco la escuela, con los pies. Solamente zapateao, y a ver quién da más fuerte, y todas son iguales. Ves a una bailaora, hoy en día, y a ver quién tiene más fuerza, ¿me entiendes? Se utiliza muy poco los brazos, y las castañuelas muy poco... Solamente piensan en los pies, a ver quién es la que da más vueltas, a ver quién hace al zapateao más difícil, y a ver quién tiene más fuerza. (LF)



LF indica que las bailaoras de su generación que continúan bailando el tipo de escuela sevillana que ella maneja, es fundamentalmente a Milagros Mengíbar. Pepa Montes la considera de la escuela sevillana, pero emplea menos el braceo, y también alude a Cristina Hoyos y Manolo Marín, aunque los considera de un estilo diferente al de la escuela sevillana, de ella y Milagros, ya que pertenecen a una generación más antigua:

Queda Milagros, que es de la misma edad que yo. Después hay alguna, Pepa Montes, pero es distinta, no tiene tanto brazos. Pero Milagros es de la misma escuela que yo. Y después, está, de ahora ya nadie, si ya na' más que quedamos las dos: Milagros y yo. Está Cristina Hoyos, Manolo Marín, pero es otro estilo, es otro estilo completamente distinto de la forma a la que yo bailo, de otra época más antigua, son un poquito más mayor que nosotras. (LF)

Para MME, la escuela sevillana ha evolucionado con el paso del tiempo adaptándose a los nuevos cambios que también sufre el baile flamenco actual. De hecho, ella misma reconoce que va aportando mejoras en la técnica de la bata y que, a su vez, va incorporando a su método de enseñanza, así como incluye continuamente algunos cambios que observa en los espectáculos que se preocupa en ver:

Sí ha cambiado mucho. Dentro de la escuela sevillana, por ejemplo, ha variado la bata, por mi parte. Estoy al día, enriqueciendo la técnica de la bata, mejorándola. Hoy se recoge la cintura, el cuerpo está más suelto, se va enriqueciendo con el tiempo. Veo flamenco porque me gusta verlo, pero no porque aporte a la escuela sevillana, que es lo que yo enseño. (MME)

### *Comparación de la escuela sevillana con el baile actual*

MME establece una diferencia entre la forma de bailar flamenco en el presente y el modelo de la escuela sevillana. Observa un baile más “agresivo” en la actualidad donde se necesitan cualidades más como *atleta* que como artista, mientras que en la escuela sevillana se requiere de “mucho arte”. Considera que la concepción del BF actual se basa en principios de competitividad que compara con una “maratón” donde prima llegar primero a la meta:

Hoy se lleva otra forma de bailar más agresiva. Que no es mejor ni es peor, pero es diferente, porque pa' la escuela sevillana, tienes que tener mucho arte, y para esta

forma de bailar, tienes que ser un atleta {risas}... Entonces, yo para mí el flamenco es arte, no es un maratón que: a ver quién llega antes. (MME)

### 3.4. Estilos de la Escuela sevillana

En la entrevista, MC distingue entre varios estilos de la escuela sevillana poniendo ejemplos de algunas de las bailaoras más representativas de su época: baile barroco, baile dulce y baile de fuerza. En cuanto a la forma de bailar, considera que “cada uno tiene su estilo”. Autodivide el suyo de la siguiente forma: “Yo, por ejemplo, era muy dulce con los pies, no es que no tuviese fuerza, porque la juventud tiene fuerza y yo he sido una mujer..., la prueba lo tiene porque resisto aún. Vamos, sin pretensiones..., pero resisto, y bailaba... Que no he tenido que necesitar los pies para bailar bien.” Definirse en esta forma de bailar más “dulce” y templada, que ella denomina “baile barroco”, le hizo diferenciarse de otra forma de bailar flamenco en su época, que ella designa “baile de fuerza”.

Reconoce que la fuente fundamental de su estilo es “la escuela sevillana de Pastora”, a la cual plagiaba desde un principio porque le gustaba la ejecución de su baile en su totalidad, el cual analizó y adaptó a su forma. MC entiende que este proceso mimético del baile de Pastora Imperio le ha permitido adquirir una sapiencia sobre la escuela sevillana que actualmente se observa con el reconocimiento a su labor sobre la defensa y divulgación de la misma. Lo explica de la siguiente manera:

Entonces creo que tuve la culpa o la virtud de definir en aquel momento crítico del baile, lo que era el baile *de fuerza* y el baile digamos, el baile *barroco*, y el baile más para el dueño de la escuela sevillana de Pastora, y eso que yo lo tenía en el cofre guardao en mi retina y le fui dando forma como ella nunca lo haría, porque ella era única pero intentaba plagiarla. Porque era muy hermoso todo lo que veía, que no me importaba el plagie, pues hoy se me sigue reconociendo esa sapiencia digamos, porque nunca eché en saco roto todo aquel que sabía un poco más que yo. (MC)

Además, MC analiza cómo vivía su posición entre ambas bailaoras, pues se sentía en medio de dos estilos muy distintos de BF, lo cual le resultaba una tarea compleja que resolvía ejecutando un baile más pausado y correcto, “dulce” y “bonito”, aunque no exento de impronta:

Y yo lo tenía muy difícil, porque estaba entre la modernidad de Manuela y el barroquismo de Trini España. Que yo en medio estaba como una margarita, esto te quito esto te pongo. Tenía que hacerlo tan bonito, tan dulce, tan bien, tan bien... Me obligaba tanto, que hasta los cantaores decían: "el premio es para esta mujer. Es que la hecho igual que *La Macarrona*. (MC)

MMA nos comenta la diferencia de estilos de BF entre unas bailaoras y otras, distinguiendo entre el baile alegre de la escuela sevillana o el baile de fuerza:

Entonces, no puede bailar igual una mujer que tiene un carácter alegre de la escuela sevillana, como ese estilo, esa fuerza, como Manuela Carrasco, que es... cómo se coge, y la cola llega al techo. Eso tiene que continuar así, ¿comprendes? (MMA)



# **CAPÍTULO 8**

## **Fases previas a la práctica docente de las maestras y maestros**

---



## CAPÍTULO 8. Fases previas a la práctica docente de las maestras y maestros

En este capítulo se ofrece el análisis realizado en las categorías de la dimensión 2, *Fases previas a la práctica docente*, que recoge aquellos elementos relacionados con el recorrido formativo, artístico y docente de las maestras y maestros. Esta dimensión está conformada por tres categorías principales que son definidas en la Tabla 16.

Tabla 16. Descripción de las categorías de la Dimensión 2

Categoría 4	En <i>Formación inicial</i> se refleja la primera fase educativa del sujeto entrevistado. Se analizan los elementos y aspectos que engloban la primera etapa de formación.
Categoría 5	En <i>Experiencia profesional-artística</i> se estudia los aspectos que tienen que ver con la vivencia laboral de la bailaora o bailar y que influye directa o indirectamente en su conformación de su propio estilo de baile.
Categoría 6	En <i>Acceso a la profesión docente</i> se indaga sobre las cuestiones que motivan e influyen en la decisión de dedicarse o no <sup>585</sup> a la profesión docente.

Al inicio de nuestro análisis, para conocer el nivel de participación del grupo de participantes, partimos de una *búsqueda matricial* donde establecimos intersecciones entre el número de referencias codificadas de las entrevistas (nodos) y cada una de las nueve categorías principales (nodos). Como resultado, podemos observar en el Gráfico 2 (véase en la siguiente página) que la categoría más referenciada es la 4. *Formación Inicial* (608). Por ello, es una de las categorías a las que vamos a otorgar una especial atención.

---

<sup>585</sup> Recuérdese que las personas entrevistadas analizadas con el perfil de bailaora o bailar, no manifiestan sus razones por las cuales se han decantado por la profesión docente, sino por la artística.

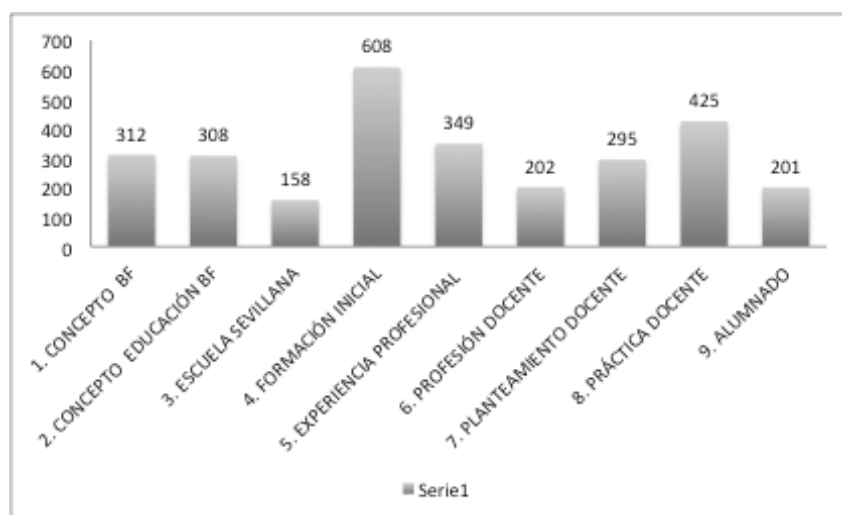


Gráfico 2. Número de referencias de las categorías principales

## 1. Formación inicial

Dentro de la categoría 4, *Formación inicial*, (numerada en este subapartado como número 1) se han estudiado seis subcategorías, de las cuales se muestran las descripciones en la Tabla 17.

Tabla 17. Descripción de las subcategorías de la categoría 4

1. Razones por las que baila	Motivos que llevan al entrevistado a dedicarse a la profesión del baile flamenco.
2. Tipos de aprendizaje	Taxonomía relacionada con las diferentes vías de aprendizaje del baile flamenco de los entrevistados.
3. Procesos de aprendizaje	Procesos que llevan al aprendizaje de los conocimientos técnicos y musicales del baile flamenco.
4. Procesos de formación	Procesos que llevan a la consecución de una formación básica y profesional del baile flamenco.
5. Apoyos y ayudas	Apoyo emocional y económico recibido por parte de alguien para poder adquirir formación en el baile flamenco.
6. Maestras y maestros	Enumeración de las maestras y maestros con los que ha aprendido las personas entrevistadas.

De las seis subcategorías solo hemos profundizado en el estudio de aquellos aspectos que han presentado un mayor interés cualitativo para nuestra investigación: 1. *Razones por las que baila*, 2. *Tipos de aprendizaje* y



6. *Maestras y maestros*. Todas ellas son analizadas en los siguientes subapartados.

### 1.1. Razones por las que baila

Cuando al conjunto de entrevistados se les pregunta por las razones que les han llevado a dedicarse al campo del BF, como podemos ver en la Figura 36, la mayor parte argumentan que ha sido por iniciativa propia, ellos mismos eligieron su inclinación artística, y justifican su decisión por dos motivos fundamentales: de un lado, se reconocían cualidades innatas para el baile y, de otro lado, son conscientes que desde edades muy tempranas les ha llamado la atención el baile y la música flamenca, aunque la falta de recuerdos concretos al respecto percibimos un tipo de interés inconsciente pero real.

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados



Figura 36. Comparación del nodo Razones por las que baila

Otros motivos que alegan es la tradición familiar, es decir, la familia de distintos entrevistados son profesionales del flamenco o del BF, o son personas aficionadas con amistades dentro de la profesión flamenca. Una razón que nos ha llamado la atención es la iniciativa de un familiar o amistad de la familia a la hora de convencer a los progenitores para que su hijo o hija acuda a una

academia de baile para que desarrolle sus cualidades. Las expresiones utilizadas en el discurso para explicar estos casos son: “tener madera” o “apuntaba a maneras”.

## **1.2. Tipos de aprendizaje**

En su mayoría, los sujetos entrevistados han tenido una formación académica, aunque existe una proporción considerable cuyo aprendizaje se ha desarrollado en el ámbito familiar, ya sea en su totalidad, la mayor parte de su formación o parte de la misma. Son once las personas que tienen esta circunstancia: Pepa Montes, Carmen Ledesma, Juan de los Reyes, Yolanda Heredia, Concha Vargas, Juana Amaya, Andrés Marín, Juan Polvillo, Rafael y Adela Campallo, Pastora Galván y Farruquito. En su totalidad, la familia es aficionada al flamenco, en el caso de algunos tienen algún familiar que se dedica profesionalmente al mundo del flamenco, o en otros casos su familia casi al completo o completamente son profesionales de flamenco en activo.

Este tipo de *aprendizaje familiar*, lo consideramos de vital importancia en la etapa de la formación inicial, ya que el hecho de poseer una base formativa en el entorno familiar o muy cercano, le permite a la persona adquirir un conocimiento y habilidades de mayor calado, produciéndose un aprendizaje informal, de manera inconsciente porque se realiza en la integración de actividades diarias, cotidianas, rutinarias y espontáneas. Por tanto, consideramos que el aprendizaje familiar constituye un valor añadido en el aprendizaje de una bailaora o bailar que, de cara a la siguiente etapa de experiencia profesional artística, le dará más seguridad al poseer un conocimiento asimilado de manera inconsciente.

Además, en su mayoría, las familias se dedican profesionalmente al flamenco, y como veremos en un análisis posterior, el primer proceso de creación que se produce en el traspaso de la formación inicial a la experiencia profesional, es de mayor significación, más completo y más consciente sobre todo a nivel musical, poseyendo un mayor conocimiento y dominio en el escenario. Entre otras cosas, porque se sigue retroalimentando dicho

conocimiento cuando se llega a casa o en la misma convivencia del trabajo, ya que hay confianza entre los miembros familiares.

### 1.3. Maestras y maestros

Para nuestro estudio, vamos a enumerar aquellos docentes que son señalados en cada generación para poder contextualizar el profesorado y el sistema de enseñanza establecido en el momento histórico de cada generación. Para ello, en primer lugar, nos hemos servido de un mapa ramificado (véase Figura 37) que nos permite reconocer aquellos docentes que más han sido aludidos por el conjunto de entrevistados cuando se les han preguntado por su formación inicial. Podemos apreciar que la profesora más nombrada es Matilde Coral, seguida de Manolo Marín, José Galván, Enrique *el Cojo* y Adelita Domingo.

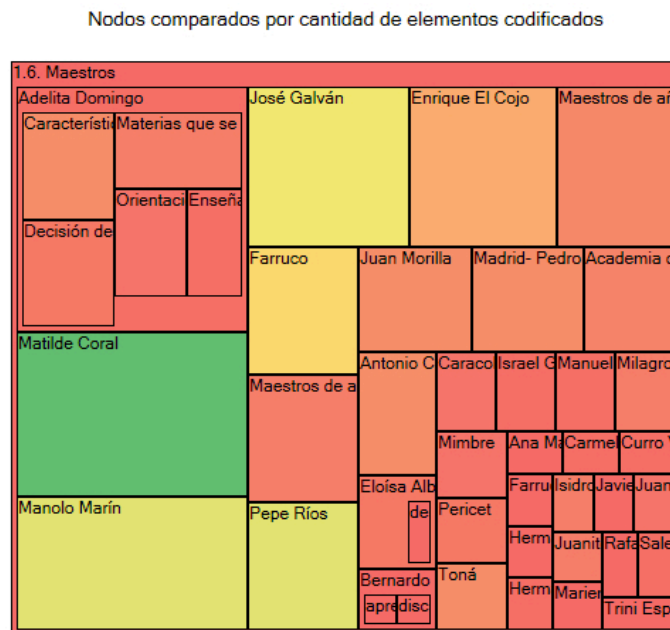


Figura 37. Comparación del nodo *Maestro*

Mostramos la lista completa del conjunto de docentes que han sido nombrados (véase Figura 38; ss. pág.) extraída del *libro de nodos*. Así, podemos decir que Matilde Coral cuenta con 100 referencias de 16 entrevistados, Manolo Marín tiene 59 referencias de 13 sujetos, José Galván cuenta con 54 referencias de 11 participantes, Enrique *el Cojo* tiene 26 referencias de 11 personas entrevistadas y Adelita Domingo posee 39

referencias de 8 participantes. Además, se menciona a otro grupo de docentes que, aunque citados con menor intensidad, no por ello son menos relevantes para nuestro estudio: Pepe Ríos que acumula 59 referencias de 6 sujetos, Farruco que tiene 42 referencias de 6 participantes y Antonio Caballo que cuenta con 15 referencias de 4 participantes.

1.6. Maestros		30	545
Academia de barrio	4	11	
Adelita Domingo	8	39	
Ana María Bueno	1	1	
Antonio Caballo	4	15	
Bernardo El Aceitunero, Cádiz	1	2	
Caracolillo	2	5	
Carmelita y Pinto (Ciudad Jardín)	1	2	
Curro Vélez	1	2	
Eloísa Albéniz	3	7	
Enrique El Cojo	10	26	
Farruca, el Moreno (padre Farruquito)	1	1	
Farruco	6	42	
Hermanos Barrera	1	1	
Hermanos Rabai	1	2	
Isidro Vargas	1	9	
Israel Galván	2	2	
Javier Cruz	1	1	
José Galván	11	54	
Juan Morilla	5	15	
Juan Triana, Morón	1	5	
Juanito Díaz	1	8	
Madrid- Pedro Azorín, Juanjo Linares, Mae	5	14	
Maestros de años 50-60-70	6	9	
Maestros de años 70-90	8	12	
Manolo Marín	13	59	
Manuel Valdivia	2	3	
Mariemma	1	1	
Matilde Coral	16	100	
Milagros Mengíbar	2	8	
Mimbre	2	4	
Pepe Ríos	6	59	
Pericet	2	6	
Rafael el Negro	1	1	
Salerito	1	3	
Toná	2	15	
Trini España	1	1	

(Continuación de la lista)

Figura 38. Profesorado mencionado por los sujetos entrevistados

En la Tabla 18 mostramos las fechas correspondientes a las distintas etapas de formación inicial llevadas a cabo por cada una de las generaciones.

Tabla 18. *Etapas de la Formación Inicial de las tres generaciones*

Primera generación	1945-60
Segunda generación	1960-80
Tercera generación	1975-95

### *Primera generación*

El grupo de entrevistados de la primera generación son quienes menos alusiones hacen sobre sus maestras y maestros, porque entre otras razones, explican que en aquel momento era muy dificultoso tomar clases en una academia porque conllevaba un desembolso de dinero importante y sus familias pertenecían a un estatus socio-económico bajo. De hecho, en varias ocasiones señalan la diferencia de su generación con la actual, pues consideran que en el presente existe un mayor número de docentes y de academias.

Las maestras y maestros aludidos son Enrique *el Cojo*, Adelita Domingo y Eloísa Albéniz, tanto la madre como la hija (véase Tabla 19). Deteniéndonos en los datos, comprobamos que no todas las referencias codificadas pertenecen a sujetos que han sido estudiantes de aquellos y aquellas, por lo que se muestran una serie de tablas en las que se especifican quiénes han estudiado con los diferentes docentes que se mencionan.

Tabla 19. *Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G1*

Enrique el Cojo	MC, CH
Adelita Domingo	MC, CH
Eloísa Albéniz	MC
Bernardo el Aceitunero (Cádiz)	MC

La Tabla 19 nos indica que Matilde Coral es la persona que tuvo más docentes (4), seguida de Cristina Hoyos (2). Lo que nos llama la atención es la condición de autodidacta tanto de Manolo Marín como de José Galván, pues

ambos afirman que no aprendieron con ningún docente. Tan solo tenemos constancia por documentos biográficos en internet de la formación de Marín en Inglaterra en disciplinas diferentes al BF.

### *Segunda generación*

En relación a la segunda generación, vemos en la Tabla 20 que Enrique *el Cojo* es el maestro más mencionado por el grupo de participantes (6), seguido de Pepe Ríos (5), Matilde Coral (4), Antonio Caballo, Manolo Marín, Adelita Domingo y José Galván (3), y Eloísa Albéniz (2).

Tabla 20. *Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G*

Enrique <i>el Cojo</i>	JG, CH, MM, LF,CL, PR
Pepe Ríos	CL,CV,PR,JR, ET
Matilde Coral	MM,LF,PM,MP
Adelita Domingo	MM, AB, MP,
Antonio Caballo	LF, AB, CL
Manolo Marín	LF, CL, MP
José Galván	PR,RC, MP
Eloísa Albéniz	MC, LF
Farruco	JR
Juanito Díaz	PM
Caracolillo	RC
Carmelita y Pinto (Ciudad Jardín)	LF
Curro Vélez	AB
Juan Morilla	AB
Manolo Valdivia	MP
Trini España	AB

### *Tercera generación*

En la tercera generación (véase Tabla 21) existen tres docentes de BF que claramente destacan del resto: Manolo Marín (8), Matilde Coral (6) y José Galván (6), seguido de Farruco (4).

Tabla 21. *Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G3*

Manolo Marín	YH, AA, JPO,JPA,IB,MB,RC,AC,
Matilde Coral	RC,JPO,IB,RC,AM,PG
José Galván	JPO,JPA,RC,MB,AC,PG
Farruco	YH, JPO,ET, F
Juan Morilla	YH,JPA,AM,
Enrique <i>el Cojo</i>	JPA, AM,
La Toná	JPO,MB
Adelita Domingo	AM
Ana M <sup>a</sup> Bueno	AA
Farruca	F
Hermanos Rabai	YH
Isidro Vargas	ET
Juan Triana (Morón de la Frontera)	AA
Milagros Mengíbar	YH
El Mimbre	MB
Salerito	RC

Comprobamos que existen maestras y maestros que imparten clases a tres generaciones de estudiantes, como son Enrique el Cojo (10) y Adelita Domingo (7). Otros lo hacen con dos generaciones como Eloísa Albéniz (3) en la 1<sup>a</sup> y 2<sup>a</sup> generación; y, posteriormente, Manolo Marín (11), Matilde Coral (10), José Galván (8) y Farruco (5) quienes tienen estudiantes de la 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> generación.

En el Gráfico 3 se puede observar que la 3<sup>a</sup> generación es la que más referencias tienen. Esto indica, no solo que es la parte de la muestra que mayor número de participantes integra, sino que como estamos viendo, este grupo de entrevistados ha vivido una época en la que oferta educativa se amplía. Al

aumentar el número de docentes lógicamente sus explicaciones son más amplias en comparación con las generaciones anteriores.

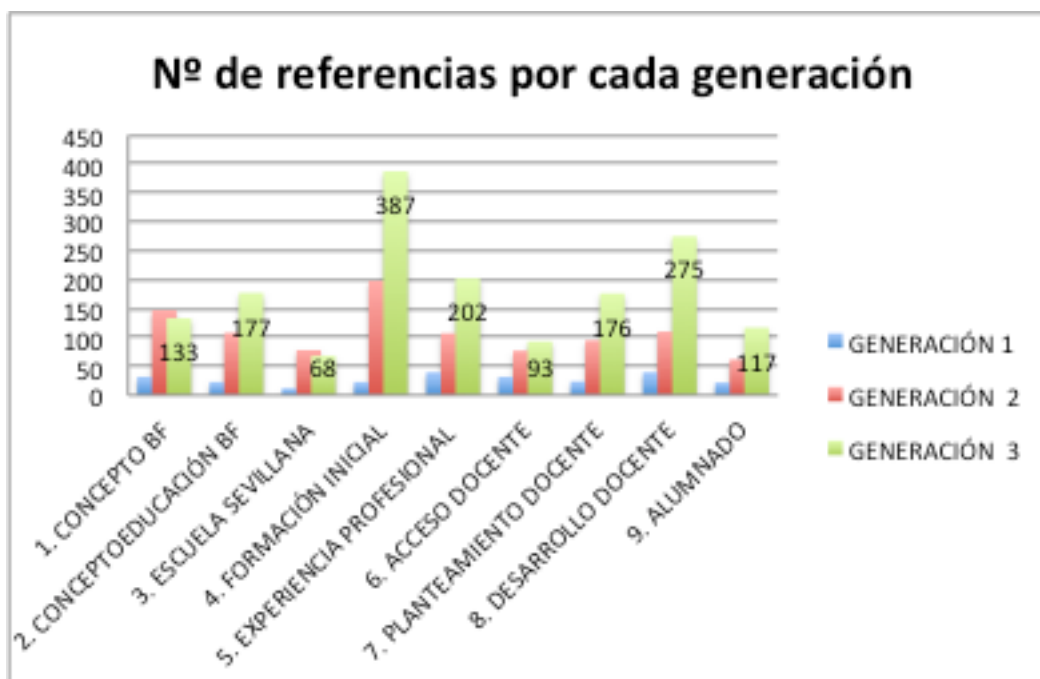


Gráfico 3. Número de referencias por cada generación

### Diferencias y semejanzas entre las generaciones

Para realizar el análisis comparativo entre el conjunto de docentes de una generación y otra, vamos a centrarnos en quienes cuentan con un mayor número de alusiones de los sujetos participantes. En cuanto a la 1ª generación, se alude a un número reducido de docentes. Enrique *el Cojo* era el único de su época que estaba especializado en BF, poseía un conocimiento profundo del baile antiguo, además destacaba por ser capaz de enseñar un braceo muy elegante de la mujer. Adelita Domingo enseñaba a formar artistas, aunque en realidad no disponía de conocimientos técnicos de baile, sí dominaba el aspecto musical y la faceta artística.

El conjunto de participantes de la 2ª generación se refiere a un sistema de enseñanza individual donde a cada discente por separado se le citaba a una hora y, mientras la maestra o maestro terminaba con el estudiante anterior, el resto esperaba sentado observando las correcciones e indicaciones del



docente, por lo que se constata un *aprendizaje observacional*. Este aprendizaje observacional no era únicamente de pasos, sino que se asimilaba aspectos como la estructura del baile, el cante, la memorización de los pasos, la percepción de soniquetes, aprender de los errores o virtudes de los demás. En cuanto a la metodología de enseñanza se aprecia un *método repetitivo* donde el profesorado marcaba al principio y el alumnado se limitaba a imitar los pasos o patrones rítmicos. Además, el proceso de enseñanza es muy metódico y riguroso, basado en patrones de movimientos que se repiten hasta llegar a perfeccionar los pasos con total corrección.

También encontramos que el profesorado que está más especializado en la disciplina flamenca, su enseñanza es *de oído*, sin contar numéricamente los pasos, sino que se tararea el soniquete para que el estudiantado lo imite con exactitud cuidando el énfasis del ritmo. Sin embargo, este método está combinado de una orientación personal en la que la o el docente trabajaba el *fomento de la personalidad*, de un lado, adaptando las correcciones a las características particulares de cada estudiante en cuanto a personalidad, compleción física y estética y, de otro lado, motiva la extroversión expresiva de la emotividad en los movimientos, esto es, se hace hincapié en que la técnica corporal vaya acompañada necesariamente de una interpretación emotiva.

La relación con el alumnado en unos casos es seria, aunque no necesariamente distante y, en otros casos, se mantiene una relación muy estrecha y especial que va más allá de la mera relación educativa, produciéndose conexiones personales y vitales desde la empatía de forma recíproca, tanto del profesorado al estudiantado, como viceversa. De los *valores educativos*, encontramos un sistema de enseñanza muy marcado por la disciplina, donde el carácter de las/os docentes es serio, pero también acompañado de cariño, comprensión y motivación por el alumnado. Además, vemos en el caso de Farruco, que fomentaba el *respeto* hacia los profesionales.

Con respecto a la generación anterior, comprobamos que la 3ª generación habla de un sistema grupal a partir de la entrada de la década de

los ochenta, por lo que podemos afirmar que se produce un salto cualitativo clave en la estructura y metodología de enseñanza y, en consecuencia, un cambio de rol del profesorado. Esto se aprecia en los casos de Matilde Coral, Manolo Marín y José Galván. Desde el punto de vista cuantitativo, se observa que ocurre un incremento de la oferta y de la demanda formativa por lo que, tanto aumenta el número del profesorado como del estudiantado.

Una de las estrategias de enseñanza que más nos llaman la atención es el carácter teórico-práctico de las clases, pues este grupo de docentes conceden la misma importancia tanto a la enseñanza práctica de los pasos y la música flamenca, como a las explicaciones con la intención de que el alumnado aprenda no solo memorísticamente, sino comprendiendo y entendiendo el por qué y para qué se hace un tipo de paso o se establece un tipo de estructura u otra, de forma que el alumnado desarrolla un *aprendizaje significativo*.

En el sistema de enseñanza, vemos que el conjunto de docentes improvisa desde el punto de vista coreográfico, esto es, van montando los pasos sobre la marcha. La improvisación permite un *enfoque constructivista*, tanto en el profesor que *in situ* realiza una integración constante de sus conocimientos anteriores y el nivel de la clase o su propio estado de ánimo, como en el alumnado que constantemente le obliga a estar alerta a las explicaciones, tomando conciencia del elemento creativo e improvisado, muy útil en el trabajo posterior de los escenarios.

En general, observamos que los docentes de BF enseñan contenidos que van más allá de los meramente técnico-dancísticos, coreográficos y estéticos, sino que le dan igual valor a la transmisión de conocimientos de tipo musical, escénico, cultural e histórico. Por ejemplo, la escuela de Manolo Marín supuso para el conjunto de entrevistados un punto de encuentro entre profesionales del BF de todas partes, lo cual hacía que se respirara un ambiente profesional además del académico. Encontramos en Manolo Marín y José Galván que comienzan a enseñar la estructura de los bailes completos, cuando en las generaciones anteriores se hacía por partes o los bailes eran

muy breves. Tanto Coral, Marín y Galván son considerados como “maestro base”, empleándose el término en este caso como masculino gramatical, que mediante su dedicación y entrega docente han impartido conocimientos dancísticos, coreográficos, escénicos, musicales, morales y culturales creando una base sólida educativa a sus estudiantes. Ellos tres también realizan un trabajo intenso de promoción profesional de su alumnado. También se destaca la rivalidad entre escuelas, sobre todo entre Coral y Marín, donde se veían comprometidos en el caso de querer cambiar de docente, aunque fuera con la intención de enriquecer o completar la formación.

## 2. Experiencia profesional artística

En cuanto a la quinta categoría, *Experiencia profesional-artística* (numerada en este subapartado como número 2), se han analizado cuatro subcategorías. Presentamos la descripción de cada una en la Tabla 22.

Tabla 22. Descripción de las subcategorías de la categoría 5

1. Procesos laborales	Vías de acceso al campo laboral del baile flamenco.
2. Aprendizajes en el ámbito laboral	Diferentes maneras de aprendizaje en el entorno laboral.
3. Configuración del estilo de baile	Procesos relacionados con la manera de configurar el estilo de baile mediante la experiencia profesional.
4. Ámbito profesional	Aspectos que tienen que ver con el ambiente profesional del baile flamenco.

De las cuatro subcategorías, hemos profundizado en el estudio de aquellos aspectos que han despertado un mayor interés cualitativo para nuestro trabajo: *1. Procesos laborales*, *2. Aprendizajes en el ámbito laboral* y *3. Configuración del estilo de baile*. A continuación, se muestra en los subapartados que siguen el análisis de dichos aspectos o subcategorías.

## 2.1. Procesos laborales

### *Incurción laboral: cuestión de la edad*

El proceso de incurción laboral llama la atención porque encontramos un número elevado de participantes (18) que aseguran que en sus inicios en el campo laboral eran menores de edad, iniciándose, con carácter *amateur*, en su mayor parte sobre los 5-7 años y la mayoría entre los 11-14 años; y otros, con carácter casi profesional, entre 15-17 años. Este contexto laboral sería impensable en la actualidad, aunque en ese momento las y los participantes atestiguan que existía un riesgo porque se efectuara una visita de la Inspección de Trabajo. De hecho, Milagros Mengíbar, nos explica un episodio vivido con 14 años en el tablao de El Patio Andaluz de Sevilla.

En cuanto a las condiciones laborales, MME realiza una descripción con detalle sobre los riesgos que suponía para el dueño del tablao el hecho de contratar a alguien menor de edad en la década de los sesenta. En concreto, nos habla de la visita de la inspección de trabajo y el interés del dueño porque MME se escondiera para que no descubrieran que una menor formaba parte de la plantilla de bailaoras del local. Nos comenta que el salario que ganaba como bailaora era realmente alto en comparación a lo que cobraba otro trabajador y en su casa, de condición humilde, prestaba una gran ayuda para el desahogo económico de la familia:

Yo recuerdo que con 14 años me metieron en el Patio Andaluz. Fíjate, lo que yo ganaba en el año 1968, 300 pesetas diarias, que eso era un dineral, 9.000 pesetas al mes. ¡Mi madre eso no lo había visto nunca juntas en la vida! ...Pero cuando iba la inspección decía el dueño: "Por Dios, Milagros, que no salgas, ¿eh? Y yo empezaba a llorar, con 14 años: "Al dueño no le gusto, que a mí me iban a echar". Y yo de pensar que en mi casa se comía calentito gracias a mí...Y claro, fueron al dueño: "Oye, que Milagros está llorando, creyendo que la vas a echar". Como no hay un contrato de por medio, porque tenía 14 años, era menor, no puede haber un contrato. -"Por Dios, ¿quién le ha dicho que la voy a echar? Sino que ha venido la inspección, y pa' quitarme el marrón. Ya se ha ido, y dile que ya puede salir a bailar". (MME)

## *Madurez profesional*

No todos los docentes han tomado la opción de independizarse de forma autónoma, llama la atención las razones de quienes sí han tomado esta decisión. Distinguimos varias opciones de emancipación: a) emprendedora (Trabajador por cuenta propia), que constituyen una academia y son directores y profesores de la misma; b) prefieren la opción de alquiler de un estudio e impartir clases como profesor independiente. En otro término, encontramos a quienes trabajan por cuenta ajena, es decir, son contratados por las academias de baile, bien para el curso completo o por temporadas, lo cual les otorga más independencia con respecto a desarrollar su faceta como artista.

## **2.2. Aprendizajes en el ámbito laboral**

El aprendizaje más importante que expresan los sujetos entrevistados, después de la etapa de la formación inicial, es el aprendizaje efectuado en los escenarios. Desde las estrategias de comparación y fruto de patrones de codificación que se repetían, hemos realizado una clasificación de cinco tipos diferentes (véase Tabla 23):

*Tabla 23. Tipos de aprendizaje a través de la profesión*

	Escenario (16)
Aprendizaje individual (18)	Ensayos Montaje de coreografías
Aprendizaje socio-informal (3)	Fiestas o reuniones privadas Convivencia laboral
Aprendizaje en el lugar de trabajo (5)	Tablao Compañías
Aprendizaje observacional (20)	Modelos y referentes
Repertorio de bailes (5)	

Como observamos en la tabla, el número mayor de referencias en el aprendizaje que se produce en los escenarios es a título individual (18). En este sentido, la mayoría afirma que es fundamental la experiencia práctica para poder aplicar los conocimientos de la etapa de la formación inicial que, aunque

se basan en un tipo de enseñanza teórico-práctica, durante la ejecución de un baile en el escenario surgen multitud de factores externos que no son controlables por el mero conocimiento, sino que cada día de trabajo es distinto, así como entran en juego factores internos como el estado anímico y físico del bailar o bailaora. El otro tipo de aprendizaje que el conjunto de entrevistados consideran fundamental es el que ocurre cuando se trabaja en contacto con otros profesionales, algunos de los cuales llegan a ser considerados referentes y modelos educativos para imitar o extraer aspectos estéticos, coreográficos, musicales, etc. que después de un proceso de integración, son adaptados a la forma personal de la bailaora o bailar. En este caso, el proceso de aprendizaje es a través de la observación.

### **2.3. Configuración del estilo de baile**

En cuanto al proceso de creación, hemos encontrado que la configuración del propio estilo de baile a través de los modelos y referentes, así como a partir de la propia experiencia escénica, permite al conjunto de entrevistados desarrollar una serie de criterios de tipo coreográficos, estéticos, musicales, valores profesionales que serán fundamentales a la hora de establecer el estilo y metodología de enseñanza más adelante. También, en su mayoría, coinciden en afirmar la importancia de la personalidad como elemento determinante de dicho proceso, ya que esta será la que determine el itinerario formativo, el estilo de baile y el sistema de enseñanza, posteriormente. En el caso de la creación del estilo de baile, JR nos describe el trabajo de la personalidad en dicho estilo:

¿Y cómo después uno baila personal? Haciendo, sintiendo, los acentos {taconeos}, con ese acento, si tú metes una cabeza, un hombro, ese paso, aunque lo haga otra persona, no lo va a hacer como tú; tú le estás dando personalidad. (JR)

CL, al hablar del concepto y expectativas del alumnado (analizado con más detalle en el apartado *Aspectos culturales* de la categoría 6), da una explicación donde refleja de manera muy clara el proceso de creación que lleva a una bailaora o bailar, de la talla de Israel Galván, a bailar de forma contemporánea, siendo más causa de la evolución de una preparación sólida

flamenca, que meramente la incorporación de elementos de un estilo contemporáneo: “Este chico lleva bailando desde que era un niño, es un profesional, ha pasado por muchas fases: del flamenco al contemporáneo, a estar donde está él ahora mismo. Pero él sabe bailar flamenco” (CL). Otro aspecto lo comenta PG, quien considera que la impronta de la personalidad aparece aun cuando la coreografía es de otra persona: “Si a la hora de la verdad, lo importante es lo que vas a hacer tú en el escenario. La que vas a mandar vas a ser tú, no el paso que te haya puesto una persona u otra” (PG).

Como ejemplos representativos, vamos a presentar dos: a Matilde Coral, quien explica perfectamente su proceso creativo a través de su modelo profesional que fue Pastora Imperio; y el proceso creativo llevado a cabo por Milagros Mengíbar, quien relata de forma pormenorizada las fases por las que ha pasado hasta fijar su estilo de baile y su sentido de su enseñanza.

#### *a) Caso de Matilde Coral*

A la hora de definir su estilo de BF, los referentes que señala M. Coral son “la casa López”<sup>586</sup> y Pastora Imperio. Con esta última, tuvo una relación muy estrecha acompañándola incluso diariamente a la sala donde bailaba para ayudarle a preparar el vestuario y el peinado antes de la actuación. En relación a lo que aprendió en el trato informal y observándola bailar en el escenario comenta: “de Pastora cogí todo lo bueno, todo lo malo y todo lo regular, y luego lo desglosé”, es decir, en un principio absorbió con enorme atención todas las informaciones percibidas y las experiencias vividas, tras lo cual hizo una selección de aquello que se adaptaba a su forma personal de bailar.

#### Creación de su propio estilo de BF

En cuanto a la forma de bailar, considera que “cada uno tiene su estilo”. Autodivide el suyo de la siguiente forma: “Yo, por ejemplo, era muy dulce con los pies, no es que no tuviese fuerza, porque la juventud tiene fuerza y yo he sido una mujer..., la prueba lo tiene porque resisto aún. Vamos, sin pretensiones..., pero resisto, y bailaba... Que no he tenido que necesitar los pies para bailar bien.” Definirse en esta forma de bailar más “dulce” y templada,

---

<sup>586</sup> Se refiere a las hermanas Pilar López y Encarnación López *La Argentinita*.

que ella denomina “baile barroco”, le hizo diferenciarse de otra forma de bailar flamenco en su época, que ella designa “baile de fuerza”.

Reconoce que la fuente fundamental de su estilo es “la escuela sevillana de Pastora”, a quien plagiaba desde un principio porque le gustaba la ejecución de su baile en su totalidad, el cual analizó y adaptó a su forma. Matilde entiende que este proceso de plagio al baile de Pastora Imperio le ha permitido adquirir una sapiencia sobre la escuela sevillana que actualmente se observa con el reconocimiento a su labor sobre la defensa y divulgación de la misma. Lo explica de la siguiente manera:

Entonces, creo que tuve la culpa o la virtud de definir en aquel momento crítico del baile, lo que era el baile *de fuerza* y el baile digamos, el baile *barroco*, y el baile más para el dueño de la escuela sevillana de Pastora, y eso que yo lo tenía en el cofre guardao en mi retina y le fui dando forma como ella nunca lo haría, porque ella era única pero intentaba plagiarla. Porque era muy hermoso todo lo que veía, que no me importaba el plagie, pues hoy se me sigue reconociendo esa sapiencia digamos, porque nunca eché en saco roto todo aquel que sabía un poco más que yo. (RC)

#### *b) Caso de Milagros Mengíbar*

Milagros Mengíbar se ha especializado en el BF de bata de cola. De hecho, podríamos afirmar que ha sido una gran innovadora de su tiempo pues, después de recibir formación sobre este recurso, ha llevado a cabo un proceso creativo complejo a través del cual ha conseguido reelaborar su propio sistema técnico de bata de cola, el cual ha difundido mediante la docencia durante muchos años y actualmente cuenta con el reconocimiento de toda la comunidad del flamenco. A lo largo de la entrevista nos explica cómo se suceden los hechos hasta llegar a la elaboración de un nuevo sistema de bata de cola y, por la importancia de los procesos descritos, lo incluimos en nuestra investigación.

#### Formación inicial de la bata de cola

En primer lugar, recibe la formación inicial de la bata a través de una gran profesional como es Matilde Coral, pero, aunque considera que el sistema técnico aprendido es correcto, sin embargo, se siente limitada a la hora de ejecutar otros movimientos. Así nos lo relata:



Estando con Matilde Coral. Ella me puso una bata de cola, y yo no tenía ni idea... Y la técnica que se hacía antes, que es la que ha hecho Matilde: "Tú das, marcas pa' la derecha, y le das con el pie izquierdo; marcas pa' la izquierda y le das con el derecho. Y ahora, pa' cogerla, te vuelves, la coges, la bata". Eso era lo que se hacía, ya no se hacía más. No había más técnica. (MME)

### Búsqueda de un nuevo conocimiento

Así, a partir de este momento, inicia un periodo donde busca y pregunta a otros profesionales que tuvieran más conocimientos sobre la bata, pero finalmente no encuentra a nadie que cubra sus expectativas educativas para poder ampliar el repertorio de movimientos que su curiosidad le anhelaba por saber. Pero, desafortunadamente no encuentra a nadie y de esta forma comenzará su siguiente fase que explicaremos a continuación:

Y yo decía: "¡Uy, con lo que me gusta la bata de cola, ay, Dios mío! ¿Y no se puede hacer más cosas con ella?" Y yo tenía esa cosa: "¿No hay nadie que sepa más, que a mí me enseñe a hacer más cosas". O sea, yo tenía hambre. No solo: "Qué bonita es la bata de cola", y lucirla en un escenario... Bueno, pues, pregunto, pregunto, y me quedo en la pregunta, porque no hay respuesta de nadie, ¿vale? (MME)

### Creación de un estilo nuevo de bata de cola

De esta manera, Mengíbar comienza un proceso creativo en solitario realmente complejo donde autoanaliza aquellos movimientos que le sirven para realizar balanceos más variados, donde la estética de la bata consiste en mantenerla el mayor tiempo posible elevada en el aire y que al caer se extienda abierta totalmente. Para ello, y según ella, volcó los conocimientos de clásico español que disponía y los adaptó al recurso de la bata. Además, buscó la opinión de algunas amistades para poder tener una visión desde fuera del trabajo que estaba desarrollando. Lo explica de la siguiente manera:

Pues nada, me meto yo en un estudio, y mis conocimientos de clásico español lo introduje en la bata, como las vueltas quebrás, vuelta fibraltada (0,2). Ehhh, todos mis conocimientos los adapté a la bata. Oye, y vi la luz, vi la luz. -"Niña, ven, niña, ven y me ves esto, a ver si te gusta -llamaba a amigas mías-" -"¡Uy, Milagros, qué cosa!". Y siempre la cola en alto, Abierta y caída en plancha. Me puse a estudiar en donde ponía el pie, donde no debo poner el pie, me caía. Porque también me he caído en el escenario y con ella. (MME)

## Esfuerzo continuado, disciplinado y riguroso

Para conseguir esta nueva estética e integrarla al compás de la música flamenca, le fue preciso crear y dominar un sistema técnico de muy alto nivel físico y mental, lo que ha logrado después de un trabajo continuado que exigía de una gran disciplina y un trabajo intelectual profundo y riguroso. Pero, desde su punto de vista, no ha supuesto una labor ardua, sino que se lo tomó como un reto que lo vivía con gran estímulo y motivación. De hecho, posteriormente, cuando las personas comenzaban a verla bailar en el escenario, encontraba dos clases de críticas, positivas y negativas, las cuales se las tomaba con una actitud positiva, ya que valoraba que la técnica que había diseñado no pasaba desapercibida:

Que para mí todo ha sido un regalo, pa' mí ha sido fácil. Además, es una técnica muy difícil, pero no me importó, ni le cogí miedo, y no dije: "Bueno, lo dejo por imposible". No, eso me dio todavía más fuerza para seguir luchando hasta el final sobre ella. Siempre las malas lenguas, o las envidiosillas, escuchaba: "Mira, lo que hace es limpiar el escenario". Y yo, me daba igual: "Eso es bueno que lo digan". Porque si tú dices: "Bueno, no está mal". Eso me duele más. (MME)

## Reconocimiento de un estilo propio de bata de cola

Nos explica orgullosa que con el tiempo, grandes profesionales como Pilar López u otros del cambo del flamenco, han terminado reconociendo su enorme labor y aportación a la técnica de la bata de cola, ya que su sistema es *limpio* en su ejecución. Y que dicho alabo profesional le ha dado la publicidad y difusión de su estilo:

Una de las cosas que hice, barbaridades con la bata, fue precisamente, lo que conté antes del teatro, del Gran Teatro de Córdoba, allí con... Y vio doña Pilar ((se refiere a Pilar López)) como yo hacía cosas de clásico metida con la bata de cola, y entonces eso a ella, todavía le impactó más y le gustó más. Sin agresividad, sino haciéndolo limpio, todo limpio. Entonces, ya la gente, hubo más que menos, de alabar mi trabajo sobre la bata. Y la misma gente, son la que te han dao luego esa publicidad. (MME)

## Respeto por los compañeros del baile flamenco

Además, nos indica que posee el respeto de los profesionales del gremio flamenco, artistas y periodistas, no solo de Sevilla, sino también de Madrid,

quienes la conocen por su marca y seña de identidad: la bata de cola de Milagros Mengíbar:

Entonces, yo soy muy respetada por todos mis compañeros. Te hablo de todos, ¿eh? Hasta los de Madrid, todos. "Sobre la bata de cola, hay una que se llama Milagros Mengíbar"... Y encima, soy respetada por periodistas, y por todo el elenco artístico de toda Sevilla y Madrid, de que soy "única" en la bata de cola. (MME)

#### Afición del baile con bata de cola

Bajo su punto de vista, considera que ha aportado al mundo del baile flamenco algo insólito: la afición masiva entre las bailaoras por el baile con bata de cola. Entiende que actualmente el interés por el incremento del estudio del baile flamenco, está incluido el trabajo de la bata de cola, lo cual le llena de orgullo y se siente muy satisfecha de haber contribuido a este dato. Observamos que es una clara defensora del baile de cola, cuando nos comenta que cuando una bailaora sale al escenario con ella, ya tiene un 50 % ganado y el otro 50 % debe compensarlo con su técnica y su arte:

Y yo, de alguna manera he aportado, que la cola no se la ponía nadie, nadie: "¡Ay, porque me estorba...! Yo no puedo bailar con eso, yo es que...". Hoy está el baile mucho más trabajao, hoy la gente se involucra más en aprender más técnica, y hoy, en esa técnica, está la bata. Y hoy por hoy, todas las bailaoras, un baile lo tienen con bata. Y eso es gracias a mí, que yo he estado ahí, ahí, ahí, ahí, y ahí. Yo estoy encantá de verdad. (MME)

#### Enseñanza permanente

Sobre la difusión de su estilo, manifiesta que incluso a día de hoy enseña este sistema técnico ya que, por su edad, y porque ha tenido tres operaciones de espalda, no es capaz siquiera de realizar muchos de los movimientos que su propia técnica le permite. Por lo que para ella es importante transmitir su legado con idea de que bailaoras más jóvenes puedan manejar ese estilo y se perpetúe de esta manera este conocimiento a futuras generaciones:

¿Y sabes qué? La sigo enseñando, y todo el que me llama, se la enseño y todo.  
¿Pero sabes por qué? Porque yo voy cumpliendo años, y ya, cosas que yo hacía con la bata, ya hoy no las puedo hacer. Yo tengo tres operaciones de columna, ¿eh?

Entonces, ya hay cosas que no (0,2). Pero sí las enseño para que sigan haciéndolas y para que no se pierda. (MME)

### 3. Acceso a la profesión docente

En la categoría 6, *Acceso a la profesión docente* (numerada en este subapartado como número 3) se han estudiado siete subcategorías, de las cuales se muestran en la Tabla 24 su descripción individual.

Tabla 24. Descripción de las subcategorías de la categoría 6

1. Motivos	Motivos que lleva al entrevistado a dedicarse profesionalmente a la profesión docente.
2. Perfil profesional	Distintos perfiles profesionales como profesor, ya sea empresario, contratado o autónomo.
3. Modalidad docente según el tipo de curso	Diferentes modalidades de la actividad docente en base al tipo de curso impartido.
4. Procesos laborales	Procesos laborales llevados a cabo para el acceso a la profesión docente.
5. Configuración del estilo de enseñanza	Procesos por los que se define el estilo y metodología de enseñanza.
6. Resultados	Resultados de la trayectoria docente como premios, alumnos destacados, etc.
7. Lugares	Aspectos relacionados con el acto de enseñar fuera de Sevilla.

De las siete subcategorías, se han analizado en profundidad aquellos aspectos que suponen un mayor interés cualitativo para nuestra investigación: *1. Motivos*, *2. Perfil profesional* y *4. Procesos laborales*. En los siguientes subapartados se presentan dichas subcategorías.

### 3.1. Motivos

Los motivos que llevan a las maestras y maestros entrevistados al acceso de la actividad docente (véase Figura 39) los hemos clasificado en *motivación intrínseca* -entendida como aquella conducta realizada desde inherentes a la persona sin necesidad de estímulos externos- y *motivación extrínseca* -concebida como aquella conducta motivada por contingencias externas-, siendo la motivación extrínseca (16) la que mayor número de respuestas obtiene, en comparación a la motivación intrínseca (8).

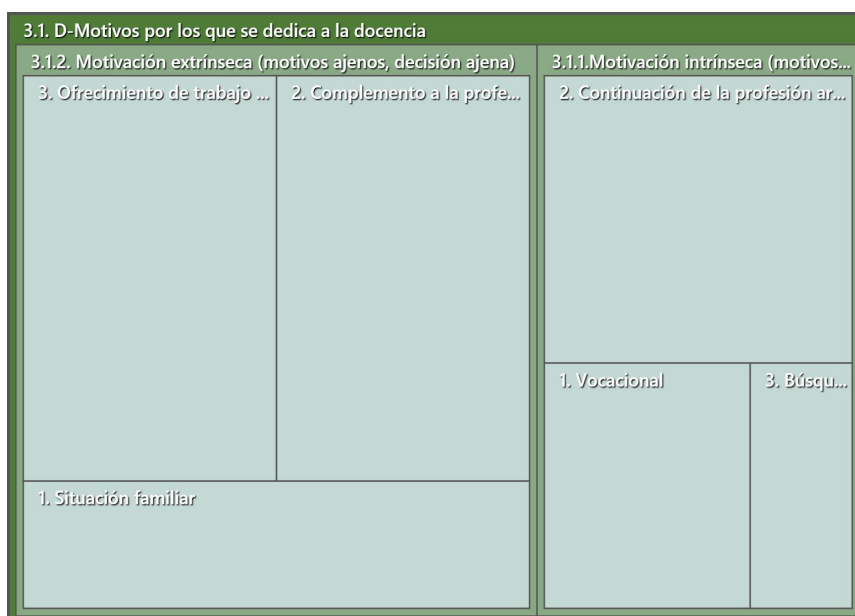


Figura 39. MP sobre Motivos por los que se dedica a la docencia

Es decir, en su mayoría alegan que fueron fundamentalmente las circunstancias externas las que les llevaron al inicio de su carrera docente, entre ellas:

- le ofrecieron trabajo como docente en un momento determinado de su carrera artística [le ofrecen llevar una academia (AB, PR, AC), clase con estudiantes discapacitados -Club PSOE- (YH), le ofrecen clases particulares al verla bailar (CV, AM); la docencia viene tras el reconocimiento profesional en solitario, da cursos (MB, RC)],
- como complemento a la profesión artística [docencia breve y ocasional como complemento monetario (JP), no puede dedicarse solo al ámbito artístico (MB), en una coyuntura laboral abrió su

academia (AM), no puede vivir sin ninguna de las dos cosas, teatro y clases (RC); la docencia viene tras el reconocimiento profesional en solitario, da cursos (RC); la contratan en la academia de MM y no ha parado ambas vertientes (AC); se irrita dando clases, prefiere bailar hasta que sea mayor (PG); le gusta más bailar que dar clases (F)]

- o por un motivo familiar [Por el nacimiento de un hijo y la búsqueda de estabilidad laboral (MC, JG); para dedicarse a la educación de sus hijas en el BF (JR); ayudando en el negocio familiar desde los 15 años (RCO, F) o dar clases para ayudar a su familia (RC)].

En contraposición, entre quienes manifiestan la *motivación intrínseca*, indican, de un lado, que la vocación por la docencia les ha venido en un momento en que se han sentido consagrados en la profesión del baile y en una edad tardía se han dedicado básicamente a la docencia (MM), aunque no abandonan del todo la faceta artística. Como ejemplos destacamos los siguientes relatos: “Entonces, lo que yo quiero reflejar ahora, y mi granito de arena, aportar... Porque ya a mí no se me apetece coger una maleta, coger un avión, es que no se me apetece” (JR); “pa' mí es una alegría haber descubierto la docencia porque yo disfruto muchísimo, me lo paso muy bien. Me gusta muchísimo enseñar lo que yo he aprendido durante un montón de años, la experiencia” (JPA); “y abrimos y fue un éxito, y pensé, esto tendría que haberlo hecho diez años antes, por lo menos para tranquilidad y seguridad. Y a partir de ahí, decidí dejar más los escenarios y dedicarme más a la enseñanza que me aporta muchísimo” (AA); “es una parte de mí..... Yo lo tengo asumido como una parte importante en mi profesión. Me gusta porque yo he encontrado un beneficio, a mí me beneficia dar clase, porque me ha enseñado a conocerme un poco más” (IB).

En este sentido, encontramos que se da una doble vertiente, o bien, algunas personas en el momento en el que se han asentado como artista han sido reclamados como docentes en centros educativos o han decidido dedicarse a la enseñanza, o bien, se han estabilizado económicamente a

través de la profesión docente y lo han complementado con la profesión artística.

También se aportan razones en las que se accede a la actividad educativa como una prolongación de la trayectoria artística. Manolo Marín lo explica así: “a mí me pasa que me gusta mucho bailar, la enseñanza también, todo lo que tú quieras, pero sobre todo lo que me gusta es bailar”(MM) .

También hay que apuntar que, incluso las personas entrevistadas que se dedican a la docencia por una motivación extrínseca, manifiestan a la vez su vocación por la enseñanza, es decir, que aunque determinadas circunstancias de vida les han obligado a dar clases, sin embargo, el gusto por la docencia ha sido palpable (RC). Otros nos relatan que prefieren bailar a enseñar, pero que la enseñanza no les disgusta e incluso les divierte (F).

Sobre los motivos a la hora de acceder a la profesión docente, se observa en el Gráfico 4 que las mujeres han obtenido un mayor número de referencias codificadas en relación a las motivaciones extrínsecas que los hombres, es decir, 28 referencias sobre 9.

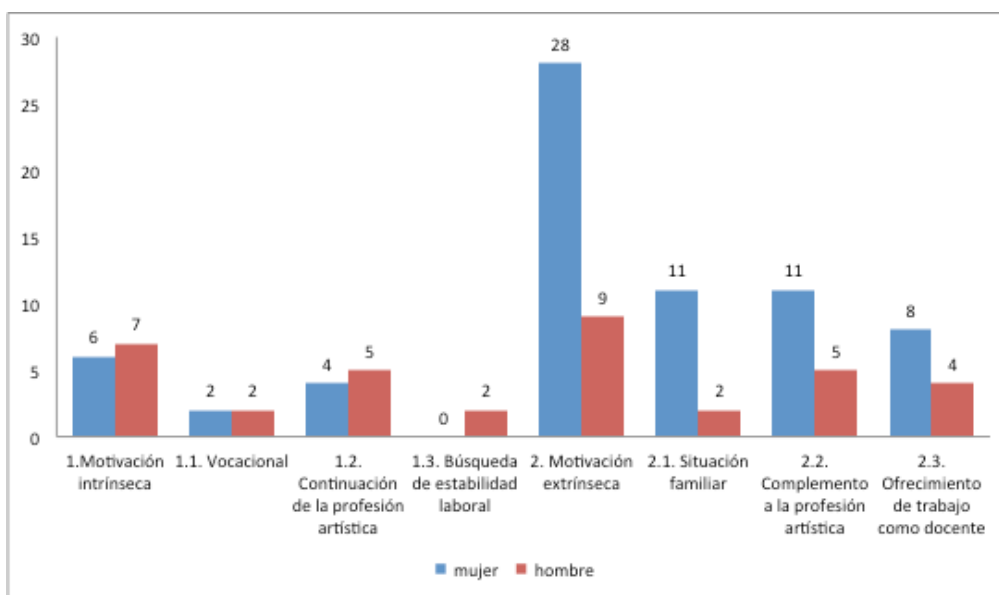


Gráfico 4. Comparación de los motivos y el sexo de los participantes

En este sentido, se aprecia como las mujeres han ofrecido un mayor número de explicaciones en cuanto al peso de la situación familiar (11 sobre 2), como complemento a la profesión artística en busca de un mayor ingreso salarial (11 sobre 5) y como consecuencia de un ofrecimiento de alguien del

público tras una actuación para impartir clases. Por el contrario, los sujetos varones poseen una mayor cantidad de explicaciones codificadas en cuanto a las motivaciones intrínsecas.

### 3.2. Perfil profesional

En el Gráfico 5 podemos observar la división entre mujeres y hombres de la muestra atendiendo a los diferentes perfiles profesionales de los mismos. Se percibe un mayor número de directores de academias que de directoras (6 sobre 4), mientras que la cuantía de maestras es mayor que de maestros (10 sobre 2). En relación a artistas profesionales que únicamente se dediquen a la faceta artística, encontramos a cuatro bailaoras y a ningún bailaror. Finalmente, dentro las personas que emplean el alquiler de un estudio como modalidad comercial para impartir clases vemos a dos hombres y una mujer.

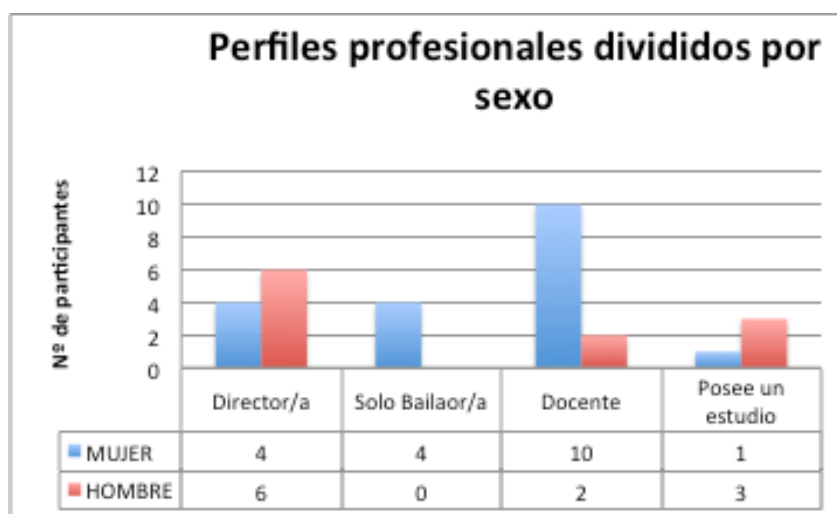


Gráfico 5. Perfiles profesionales divididos por sexo

Llama la atención la supremacía de mujeres en aquellos perfiles profesionales que comúnmente se relacionan con el género femenino (la danza y la educación) y la preeminencia de los hombres en perfiles directivos.

### 3.3. Procesos laborales

En cuanto a los procesos laborales, lo que la mayoría de las y los entrevistados señalan como lo más difícil de la profesión es el compaginar la labor docente con la artística. Entre las dificultades que se encuentran están,



de un lado, el agotamiento y el estrés por la sobrecarga de trabajo y la dificultad cuadrar ambas profesiones:

Es muy difícil, y hay que trabajar mucho... Yo me levantaba con el maillot puesto, y me acostaba con el maillot. Había meses, a lo mejor, que, si era un mes de bienal, o lo que sea, que decía, pues en septiembre no doy clase. Prefería ganar menos dinero en mi negocio, pero estar un poco más relajada. Pero que han sido las menos veces, vamos". (AMA)

Otra dificultad citada es que tener contratos artísticos les obliga a estar fuera de la academia durante un tiempo y deben tener presente a docentes sustitutos. Además de avisar a los estudiantes con antelación el tiempo que no estarán dando clases para que el alumnado pueda tener la libertad de quedarse en esa academia o cambiar de centro. En este sentido, Juan Polvillo lo relata de manera muy clara:

Yo tengo que ver también, porque yo salgo mucho fuera, tengo aparte también espectáculos montaos; entonces, yo tengo que tener una disciplina, compaginar lo otro: ¿qué voy a estar, tres meses? Pos yo sé que voy a estar tres meses, y aviso a la gente pa' tres meses ¿no?... Al alumno nunca se le puede dejar tirao. Entonces tú ya sabes que te vas en tal fecha y va a entrar *fulanito*. Entonces el alumno ya decide si se queda o se va". (JPO)

También algunos sujetos entrevistados señalan que bailar después de tener la experiencia como docente es muy enriquecedor, tanto la faceta como bailaor o bailaora aporta a la faceta como profesor, y viceversa. En el caso de la aportación de la experiencia docente a la profesión artística, se indica que se baila "con más sabiduría, mejor,... y más control, lógico" (MB) y en relación a la aportación de la experiencia profesional artística en la práctica educativa, Farruquito nos comenta este proceso: "Yo puedo ir enseñando un poco, pues, lo que yo voy aprendiendo. Después cuando bailo, me voy fijando en las cosas que me ayudan para ir mejorando, y esas son las que comparto con mis alumnos (F)".



# **CAPÍTULO 9**

## **Organización de la clase desde la perspectiva de las maestras y maestros**

---



## CAPÍTULO 9. Organización de la clase desde la perspectiva de las maestras y maestros

A partir de este capítulo, así como en los dos siguientes (10-11), se ofrece el análisis realizado de las categorías de la dimensión 3, *Aspectos de la práctica docente*, en la cual se detallan las categorías que tienen que ver con los elementos, factores y procesos que influyen en la práctica de enseñanza, distinguiendo entre el planteamiento previo que hace el profesor, el desarrollo de la propia praxis, y las observaciones y aspectos que tienen que ver con el alumnado.

Concretamente, en este capítulo se estudia la categoría 7, *Organización de la clase*, en la que se observan aquellos aspectos que tienen que ver con la organización y planificación que piensa el profesorado antes de comenzar la práctica educativa. Hemos analizado siete subcategorías cuyas descripciones se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25. Descripción de las subcategorías de la categoría 7

1. Finalidad de la enseñanza	Aspectos que tienen que ver con el concepto de enseñanza que se quiere impartir (para qué).
2. Objetivos	Aspectos tenidos en cuenta por el docente a la hora de desarrollar la clase.
3. Estructura de la clase	Distintas formas de estructurar la clase de baile flamenco por lo entrevistados.
4. Tipos de contenidos	Diferentes tipos de contenidos que transmiten en la clase de baile flamenco.
5. Aspectos pedagógicos	Aspectos pedagógicos tenidos en cuenta en la preparación de la clase.
6. Enfoques de enseñanza	Manera que tiene el profesor de enfocar la clase: personal (bienestar personal), profesional (formar profesionales) o terapéutico (mejora personal).
7. Calidad de la enseñanza	Factores -considerados por los entrevistados- que incrementan o disminuyen la calidad de la enseñanza.

De estas siete subcategorías solo hemos ahondado en aquellos aspectos que han supuesto un mayor interés cualitativo para nuestra investigación: *2. Objetivos* y *4. Tipos de contenidos* (musicales, técnico-dancísticos, escénicos, coreográficos e histórico-culturales). Ambas subcategorías son analizadas en los siguientes subapartados.

## 1. Objetivos

En cuanto a los objetivos propuestos por el profesorado entrevistado, a la hora de plantear la estructura y organización de la clase, indican distintos factores que influyen en la toma de decisiones: 1) el horario de la clase, 2) el nivel educativo de los/as estudiantes, 3) el perfil del alumnado, 4) el tipo de curso, 5) las tendencias o 6) el estado anímico del mismo profesor. Estos factores influyen fundamentalmente en el caso de si se prepara previamente la clase o se desarrolla en el mismo momento de la clase.

Relacionado con el primer factor, *adaptación al horario de la clase*, algunos consideran que influye en el rendimiento de los alumnos desde el punto de vista anímico, mental y físico, ya que el esfuerzo que desarrollan las y los bailarines cuando practican el BF es considerable. Por ejemplo, MMA opina sobre un curso donde la clase era de bulerías a las diez de la mañana y señala que para aprender este palo flamenco es necesario disponer de una actitud activa y alegre, y que a esa hora el alumnado no se encuentra todavía lo suficientemente activo para ello, por lo que decide cambiar el enfoque y propone una clase más técnica. Lo explica del siguiente modo:

Una clase de bulerías por la mañana es horrible, prefiero una hora de técnica de machacar el suelo, porque uno-dos-tres para ahora, ¿cómo vas tú a bailar? ¿cómo vas a tener tú un poquito de gracia, de arte? (...) pero una clase a las diez de la mañana de bulerías, hay que estar un poquito..., un poquito ya animao. (MMA)

En cuanto al segundo factor, *el nivel educativo de los alumnos*, es el más argumentado por los enseñantes. Creen que es fundamental observar y adaptar el nivel de enseñanza de la clase al nivel de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, las alusiones a este hecho son parecidas, aunque vamos a destacar algunas. RCO explica el proceso de observación

utilizado para adaptarse al nivel educativo: “Voy viendo cómo reacciona la gente... pues por aquí puedo meter más, por aquí tengo que hacer hincapié en esto... Sobre la marcha... Y cada persona tiene su ritmo, eso está claro, está clarísimo... (RCO)”. También PG nos explica cómo resuelve cuando se encuentra con niveles mezclados en la misma clase: “Si yo veo que el nivel está mezclado, pues lo que intento hacer una clase, digamos, con nivel, pero muy lentamente, lo que yo quiero es que todo el mundo se vaya con algo sabido, algo aprendido, y contento” (PG).

El factor tercero, *el perfil del alumnado*, es el segundo factor más referido por el grupo de participantes y se refieren a la diferencia del estudiantado. Manifiestan ser conscientes de que, aunque el contenido y la forma de la enseñanza sea transmitida a la totalidad del alumnado por igual, cada uno individualmente no lo recibe de la misma manera: “yo creo que todos los profesores, cuando estamos con un alumno, cada uno es un mundo, cada alumno te va a reaccionar de una forma distinta aunque estés enseñando lo mismo (AB)”. En esta línea de pensamiento RCA nos explica: “Porque cada uno, ya te digo, es diferente; y es difícil..., lo que a uno le sirve a otro no, a uno le bloquea al otro no, ¿sabes?” (RCA). CV señala la dificultad de la enseñanza en relación al perfil diverso del estudiantado: “porque..., cada una es de un padre y una madre, y siete, ocho personas. O en Japón, dar una clase de 30 ó 35 personas, y que to’ el mundo esté contento, eso es muy difícil”(CV).

En el extremo de este *planteamiento adaptativo* encontramos a AM, quien imparte la docencia en contadas ocasiones (por su dilatada actividad artística) y el alumnado lo compone personas de alto nivel formativo, así plantea una clase magistral a modo de un *laboratorio expresivo*. En su caso no se adapta, sino que enseña lo que quiere y el alumnado es libre de asistir o dejar de acudir a sus clases:

Yo enseño..., depende, ahora llevamos mucho tiempo con seguiriyas. Y hay otras veces que hago fragmentos. Pero tengo siempre gente con nivel. Y lo que yo hago, pues es lo que yo hago. Es muy mío. Pero los que vendrán, vendrán porque algo les daré ¿no? (AM)

Sobre el cuarto factor, hay docentes que señalan que el *tipo de curso*, es decir, si se trata de un cursillo breve de semanas o meses o un curso anual, también interfiere en las decisiones tomadas sobre el *qué* y el *cómo* enseñar. Sobre esta cuestión, JG establece una diferencia en la organización de la clase, considerando que en un *curso anual*, antes de comenzar la clase, no tiene decidido el palo flamenco que va a impartir, sino que prefiere en el momento escuchar las preferencias e intereses de sus alumnos y, en base a esa decisión, él adapta el contenido de las siguientes clases: “cuando es la academia, pues yo hablo con los alumnos y les expreso cuál es el interés que tienen, ¿qué palo? Entonces, ...me adapto a la mayoría”.

Sin embargo, cuando realiza *cursillos* como docente invitado en un centro, el palo flamenco está previamente decidido y se anuncia en un tablón para comunicarlo a las y los estudiantes: “Cuando yo hago cursillos por ahí, ya se pone en el tablón de anuncios la coreografía que se va a montar..., como he ido a Francia, Alemania, he ido a México, Japón...”. AC también nos comenta el acomodo de su enseñanza en relación al formato de las clases que ofrecen los centros educativos: “Según, según. Yo vengo de dar, en Jerez, dos horas de coreografía y una hora de bulerías. Y aquí es una hora, o sea, según. Eso depende de las academias y de los sitios” (AC).

El quinto factor apuntado por el conjunto de entrevistados es la adaptación de la enseñanza a los *cambios de tendencias del BF*, es decir, incluir aquellos movimientos, pasos o secuencias rítmicas nuevas a las coreografías enseñadas. En este sentido, hemos encontrado dos puntos de vista distintos. De un lado, quienes están de acuerdo con que se produzca esta evolución de la enseñanza acorde a los nuevos tiempos y, de otro lado, el de las/os que consideran que imparten la enseñanza en base al tipo de baile aprendido y practicado en su época (JG).

Un ejemplo muy gráfico de esto son dos entrevistados de la 1ª generación, MMA y JG, de los cuales, el primero nos dice que en su trayectoria docente de más de cincuenta años va cambiando sus coreografías de clase de acuerdo a los nuevos tiempos. En relación a esto, nos habla de la forma de zapatear actual, más rápida y variada: “A mí me gusta cuando se zapatea bien,



si tienes buenos pies, en fin, si tienes facilidad, a mí no me parece mal que cuando llega el momento de la escobilla o un remate o..., y si puedes hacer cosas interesantes, por qué no". El segundo, sin embargo, piensa que prácticamente no ha incorporado nuevas formas estéticas ni musicales en su enseñanza, sino que mantiene el patrón musical y la estructura coreográfica en base a lo que aprendió en su experiencia profesional artística: "yo enseñé igual que antes, yo el compás que yo tengo es el mismo, del uno al doce, y ahí me paro en el seis, y, o en el diez (JG).

El último y sexto factor, el *estado anímico del profesorado*, parte de los sujetos participantes consideran que ajustan la clase según su estado anímico, lo que a su vez afecta en no llevar preparadas las clases de manera cerrada, sino que dan un margen amplio para introducir los cambios pertinentes sobre la marcha. Entre las explicaciones, por ejemplo, MMA nos explica que cuando comenzó a dar clases en la academia se hacía una planificación *a priori* de los contenidos que iba a trabajar cada día de la semana, pero que al comprobar en la práctica todos los factores y variables que realmente afectaban en el proceso de enseñanza, se dio cuenta de que su propio estado de ánimo variaba según el día y, por tanto, prefería adaptar sobre la marcha el contenido (el *qué* y el *cómo* impartirlo):

Yo muchas veces me hacía un *planning*, cuando empecé el curso: "voy a hacer lunes, miércoles y viernes..., voy a hacer esto, los martes voy a hacer quince minutos de no sé qué...". Pero, yo finalmente, según mi estado de ánimo, el día que tenía ganas de bailar, pues ese día bailaba más, el día que tenía menos ganas hacía más técnica, hablaba más, en fin, me lo repartía según mi estado anímico porque yo pensaba: "Uy, hoy es lunes", a lo mejor, un lunes por la mañana, que siempre los lunes son malos.  
(MMA)

RC, de la 3ª generación, sigue la misma línea argumental: "No, y días que estás más cansado, más venido abajo, pero tú tienes que estar listo. O cambiar la forma de dar clase. Tienes que estar con un sexto sentido ¿sabes?" (RC). Pero también señala la adecuación de su sistema de enseñanza en base al estado anímico del alumnado:

El otro día las veía a todas un poquito bajillas. Y digo: "Verás ahora el cachondeo que se va a formar". Y puse la familia de los Zambos, ahora la cadera aquí, la cadera allí.

Cuando me voy a dar cuenta, miro para atrás, y estaban todas “¡jala, ala!”, tocándose las palmas unas a otras. Digo: “Mira, por lo menos nos lo hemos pasado bien”, que es lo importante. (RC)

AC alega el lado humano del profesor, que no siempre se encuentra de la misma manera cada día:

Depende del día. Es que somos humanos. El flamenco es... la vida misma. Ahí tú no llegas y te pones como una máquina “pun, pun, pun”. Si vienes de estar mal, pues te cuesta más trabajo. O sea, venimos a regalar lo que tenemos dentro, y lo que tenemos dentro depende de lo que te esté pasando en el momento. (AC)

De todas estas explicaciones, deducimos que tanto en el *curso anual* como en los *cursillos*, existe un cambio de alumnado constante, produciéndose en este último formato con más rapidez, por lo que los sujetos entrevistados se ven en la necesidad de tener una planificación muy abierta, con un abanico de posibilidades diferentes en cuanto al contenido y la metodología para poder tomar las decisiones adecuadas una vez que llegan a la clase. El contacto con el alumnado es la condición clave para aplicar el sistema de enseñanza más conveniente. La decisión ha de ser al instante y sobre la marcha, de esta manera se aplican diferentes estrategias didácticas que les ayudan a conocer al estudiantado en distintos aspectos (nivel educativo, nacionalidad, motivación, etc.).

Comprobamos que el profesorado aplica una metodología flexible y adaptativa tanto al grupo de clase como al estado de ánimo del propio docente, donde la finalidad última es conseguir la mejor calidad de enseñanza del estudiantado, así como su bienestar y satisfacción de la clase.

## **2. Tipos de contenidos**

En cuanto al tipo de contenido (véase Figura 40), nos ha llamado la atención la variada clasificación que ha resultado después de analizar las transcripciones de las entrevistas. Pues se percibe conocimientos que van más allá de los técnico-dancísticos y musicales, que son en su mayoría, pero aluden también a conocimientos de tipo histórico-cultural (genealogía del cante, aspectos culturales), del escenario (variables que influyen a la hora de ejecutar

un baile en el escenario), coreográficos (la estructura del baile), estéticos (estilo de BF) y éticos (valores morales de la profesión del BF).

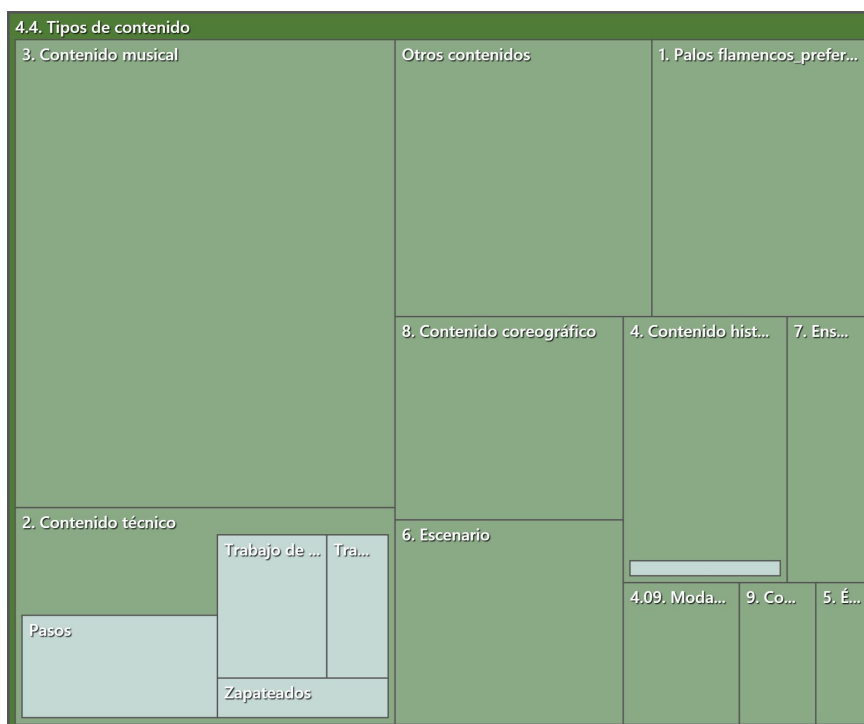


Figura 40. Tipos de contenido

En su conjunto, las personas entrevistadas señalan que la complejidad de la enseñanza del BF estriba en que es necesario realizar un trabajo equitativo e integrado de todos los elementos y aspectos que conforman el BF, de forma que no se limite su enseñanza únicamente a la parte técnica:

Porque siempre intento también el jugar un poco con todo, desde el zapateado, del braceo, de la cara, del giro, de la cadera, del sabor, de no rematar con tanta fuerza, sino con menos fuerza porque el cante me lo pide... Todo eso tiene mucho trabajo.  
(RC)

## 2.1. Contenidos musicales

Nos resulta relevante que los contenidos musicales superan en número de referencias (65) a los técnico-dancísticos (30), pues “supuestamente” cabría esperar que estos últimos debían prevalecer sobre los primeros ya que el baile se trata básicamente de una actividad corporal. Las explicaciones que dan las entrevistadas y entrevistados para justificar la importancia de los contenidos musicales sobre el resto de contenidos giran en torno, entre otras, a que el

montaje coreográfico se realiza desde una base rítmica, es decir, es necesario primero la estructura musical que sirve de modelo para encajar la coreografía:

A mí lo que me gusta es que todas las cosas las hago con ritmo. Por eso, yo cada vez que hago una coreografía, lo primero que tengo es la guitarra o la música que sea. Porque sobre eso lo monto". (JG)

Se destaca el aspecto musical, incluso, por encima del aspecto dancístico, ya que sin el conocimiento claro y profundo del compás no es posible bailar correctamente ningún palo flamenco:

Mira: la base es el ritmo, si conoces los códigos del ritmo estás salvao, si no conoces los patrones rítmicos, estás perdido. Pero el ritmo no es hacer {palmas}, eso es ser un metrónomo. El ritmo es conocer los patrones básicos, y saber...{ritmo}, cuando uno cambia y hace así (se refiere al guitarrista o cantaor), y tú poder... ahí voy yo contigo (se refiere al bailar), o cambiar tú. Eso es. Cuando tú ya aprendes eso, ya sabes por donde va la película, tienes ya los elementos pa' componer (una coreografía). (AM)

El conocimiento profundo del compás es fundamental debido a la complejidad métrico-musical del flamenco, por ello, la enseñanza musical del flamenco debe hacerse de forma gradual, progresiva y lenta, y el alumnado debe comprender que adquirir "poco" contenido es un logro muy importante:

Para mí lo más importante es el compás. Sin saber compás no se puede bailar. Para mí es muy importante que salgan por esta puerta, diciendo: "Bueno, pues lo tengo un poquito claro". Como yo les digo: "Mira, en el flamenco se aprende un poquito, así, y ya es mucho. Porque es una música muy difícil". Bien sea en la seguriya, bien sea en la soleá, en la bulería. El compás. Si tú no comprendes el compás, ¿cómo puedes bailar tú sin compás? No se puede. (CV)

Otra cuestión en la que se incide es que para que un baile resulte equilibrado y agradable de ver y escuchar, es necesario conocer antes la manera de integrar la coreografía en la estructura musical:

Lo más importante que tenemos es cantaor y guitarrista en directo. Y una de las cosas de la escuela sevillana, que es lo más importante para bailar, es respetar al cantaor. No que esté cantando, y yo estoy metiendo los pies..., no. (MME)

En este sentido, de los aspectos más destacados por el conjunto de entrevistados es el respeto por el cante y la guitarra:

Si un cantaor está cantando, tú no puedes meter los pies... y molestarle; tú tienes que escucharle, pa' embelesarte. Igual que si el guitarrista está haciendo una cosa muy bonita, y estoy pegando palmatazos, ¡oye! le estás quitando a ese hombre su momento y su trabajo. (PR)

También se matiza el trabajo coordinado entre el cante, la guitarra y el baile:

Te das cuenta de la necesidad de escuchar el cante a la hora de interpretar. No solo el cante, sino la guitarra, el diálogo que existe entre la guitarra, el cante y el baile, al que tenemos que estar muy atentos. (IB)

Para resolver esta cuestión, la clave estriba en disponer de un repertorio coreográfico amplio para saber dar ritmo y dinamismo a la coreografía: "Por eso hay que hacer un paso muy bonito cada vez, hay que tener repertorio, y saber escuchar la música. Si el mismo paso lo haces muchas veces, ya aburres" (MME).

También, es preciso, antes de ejecutar o montar un baile, conocer en profundidad el *palo* flamenco que se pretende bailar, así como la variable del *palo*, su carácter interpretativo y el por qué se hace así y no de otra manera:

El flamenco no es bailar por bailar. A mí me gusta enseñarle al alumno, que es lo que me enseñaron mis profesores que, si yo voy a bailar por soleá, yo tengo que saber qué clase de soleá estoy bailando. Y de dónde viene, y por qué, y cómo se hace. Y si bailo otro palo del flamenco, pues igual. Eso para mí es muy interesante. (AB)

Algunos/as docentes aconsejan el aprendizaje del cante flamenco a sus alumnos/as para que adquieran unos conocimientos musicales y culturales básicos del cante. Y, en el caso de las y los estudiantes extranjeros, les da la posibilidad de conocer las letras, y al resto también les ayuda a la interpretación real del baile, dándole el sentido expresivo que el *palo* flamenco precisa:

A mis alumnos les digo: "Tenéis que aprender a cantar, aunque no seáis cantaores ni cantaoras". Te da una base, porque primeramente tú aprendes una letra, después tienes que mirarla en el diccionario para saber qué es lo que tú estás cantando, lo podrás interpretar y de ahí puedes sacar tu sentimiento. Pero si tú no haces eso, tú escuchas una letra como si fuera una música, no hay nada. (CL)

Sobre toda esta cuestión, mostramos la imagen (véase Figura 41) correspondiente a AA, quien contrata músicos, en este caso una cantadora y un guitarrista, para la enseñanza de la clase con la intención de que el alumnado conozca exactamente la aplicación de los contenidos técnicos, musicales y coreográficos a la estructura musical de un *palo* determinado:



Figura 41. Acompañamiento de músicos, Ángel Atienza

## 2.2. Contenidos técnico-dancísticos

Sobre los contenidos técnico-dancísticos aluden a aspectos como la ejecución de los pasos, serie de *zapateados*, la colocación del cuerpo y el trabajo integrado del cuerpo (coordinación y trabajo equitativo de la parte superior e inferior del cuerpo). En general, afirman que no se limitan a enseñar una cantidad de movimientos, sino que ponen especial énfasis en la calidad de los mismos y, para ello, desarrollan una serie de estrategias de enseñanza para conseguir este objetivo en su alumnado.

Así, unos nos cuentan la progresión de la enseñanza de los pasos, que los imparten, primero, técnicamente y, posteriormente, incluidos dentro de la estructura de una coreografía: “Y tengo muchísimos pasos. Me he trabajado muchos pasos sobre la bata, que ya esos mismos pasos, luego, técnicamente, luego pasa a coreografía, y es lo que queda plasmado” (MME). Y otros se refieren a ir más allá de la enseñanza expositiva que se limita a la transmisión de contenidos, poniendo el acento en “hacerse comprender” para que el estudiantado adquiriera un aprendizaje significativo fruto de la comprensión adecuada de los conocimientos técnicos: “Porque no solamente tú tienes que enseñarles a bailar, sino también a comprender el por qué, ¿no?” (CL).

Parte de los sujetos entrevistados destacan la importancia de la *limpieza de los pasos*, y en este sentido comentan: “Si el ejercicio no está limpio, el paso no puede sonar. Ahora le hago yo el paso y le meto un acento con una cabeza, una cintura, un hombro; se ve totalmente diferente. Es esa la diferencia” (JR). También resaltan la metodología rítmica empleada para enseñar los pasos: “es una metodología en la que me importa mucho más el ritmo que pueda desarrollar, interno, cada persona, que realmente los pasos que puedan llegar a acumular” (JPA). En este sentido, el proceso de enseñanza para impartir un paso sería el siguiente: “hacemos un poquito de técnica, es decir, montamos un paso. Lo estudiamos técnicamente para que ellos tengan un conocimiento técnico. Y ese paso nos va guiando para llegar al objetivo final que es disfrutar con el soniquete”(JPA).

Otro aspecto que algunos/as señalan es la sencillez de los pasos enseñados: “Yo sigo con los tres pasos que me enseñaron, y con esos tres pasos, enseñé a bailar flamenco” (ET). Además, se relata el elemento expresivo del conocimiento técnico, donde la técnica permite expresar exactamente lo que se quiere interpretar con el baile:

Les explico que la técnica es como las palabras para expresarse. O sea, yo puedo sentir un sentimiento muy bonito hacia ti, pero si no hablo tu idioma, ¿cómo te lo expreso? Te lo puedo expresar con un abrazo, te lo puedo expresar con una mirada, pero nunca vas a saber exactamente lo que siento, hasta que no aprenda a decírtelo. Pues es igual, la técnica es lo mismo, se necesita la técnica para expresarse. (F)

### **2.3. Contenidos escénicos**

En cuanto a los conocimientos sobre el trabajo en el escenario, indican en su mayoría que es fundamental aportar al alumnado conocimientos escénicos para que se sientan preparados en un escenario:

Entonces a muchas les digo: "Cortáis aquí, podéis andar, y cuando ustedes queráis {taconeo}. Ahora, si tú estás cambiando de un soniquete, cortas, y empiezas ligera con otro {taconeo}, pues habrá guitarristas que no te lo sabrán meter. Entonces tú adviértelo". O cosas así, por si están en un escenario que sepan cómo se lo tienen que explicar a un cantaor o a un guitarrista, la estructura del baile. (PR)

Sobre los contenidos musicales que hay que tener claro, pero aplicados al escenario, Paky del Río nos comenta:

Por ejemplo, ¿cómo salgo sentá en una silla? Sí tú no lo has hecho nunca, tú dices: "Pos claro, te levantas y bailas". No. Es muy difícil levantarse de una silla en condiciones, es muy difícil andar por un escenario, es muy difícil estar en un escenario, sentarte pa' hacer compás, es todo. Incluso, estando de pie, hay que saber meter el pie, hay que saber meter una palma, no puedes meter una palma sin saber. (PR)

Una estrategia de enseñanza sobre los contenidos aplicados al escenario la relata MB:

Por ejemplo, una falseta que he montado a tiempo, a compás, cuadrículada, en cualquier palo, y le digo al músico que lo haga libre, como una falseta libre. Entonces es totalmente diferente. Le enseño, le obligo a aprender esto, porque las situaciones son siempre diferentes. (MB)

También se explica las diferencias de bailar en escenarios de dimensiones mayores o menores: "enseño cómo bailar más pequeño en un tablao, cómo se baila en un escenario grande en un teatro. Cada cosa tiene una forma y una fórmula" (JA). Por ejemplo, una estrategia de enseñanza que realiza Carmen Ledesma para trabajar la cuestión del escenario es reducir el espacio de la clase y obligar a los/as alumnos/as a bailar en un espacio reducido:

Yo es que les hago escenarios, pongo sillas y les reduzco las clases; trabajo el terreno de los escenarios. Cuando vayas, por ejemplo, a la peña Torres Macarena, ¿ahora tú qué haces? Tienes que saber el sitio en el que estás. O si te vas a un tablao, a Los Gallos, por ejemplo, que es aún más chico; o te vas a una fiesta a bailar, ¿ahora qué haces tú? o un barecito de estos. (CL)

PM explica lo importante que ha sido para ella los contenidos sobre cómo ir vestida en el escenario que le transmitió Matilde Coral, que posteriormente ha puesto en práctica:

Matilde por su edad había estado con las mejores bailaoras y bailaores. Y era mucho de decir, por ejemplo, unos zapatos a escena nunca se pueden sacar con un roce porque la vista se va hacia los zapatos, o tener un tacón ladeado. Son muchos detalles los que hay que cuidar, y eso te lo van enseñando los mayores y tú te vas fijando bajo tu criterio. (PM)



## 2.4. Contenidos coreográficos

Sobre los contenidos coreográficos, la mayoría nos inciden en que es importante explicar al alumnado las partes en las que se divide un baile y que entienda las distintas partes para ser capaces de realizar por sí mismos un montaje. En contraposición, encuentran que actualmente el estudiantado carece de este tipo de conocimiento:

Por otra parte, los cantes, ¿qué estilos hay? ¿en qué se diferencia cada estilo? ¿cómo se estructura, a nivel de baile? eh ¿dónde respira el cantaor? todo eso. Y después de eso: estructurar un baile. El ¿por qué?, ¿por qué se hace una salida de cante? ¿por qué se hace una llamada al cante? ¿por qué se remata un cante? ¿por qué se hacen las escobillas? Nadie sabe eso. Toda la gente sabe muchos pasos, pero no hay un conocimiento básico. (RC)

Un ejemplo de ello lo podemos ver en la foto de JG (véase Figura 42), quien entona la *salida* del cante a sus estudiantes antes de que comiencen la coreografía con idea de que aprendan el momento de comenzar el baile:



Figura 42. Contenido musical, José Galván

También, parte del profesorado entrevistado explica a su alumnado el nivel de intensidad coreográfica que debe emplearse en un mismo baile:

También la composición de un baile: cuando tú tienes una intensidad igual se hace monótono, es un diálogo que tiene que tener sus altos y sus bajos, y cómo llegar, cómo pasar de una energía alta a bajarla, que no haya corte, también, al contrario, en fin todo eso. (AA)

Como estrategias de enseñanza en la clase, recogemos dos ejemplos:

“Por ejemplo en la salida digo: ‘Imaginaros que aquí estaría el escenario, salimos por este lado, y ahora llegamos al centro, se daría la luz, y aquí levanto

los brazos” (AA). Y otras veces hace que pocos estudiantes practiquen la coreografía enseñada en clase para que puedan aprender a usar el espacio:

Cuando tengo la coreografía montá saco a tres: “Venga, bailarme, estáis en un escenario” y después: “No, pero tú tienes ya todo el espacio para ti, tienes que rellenar todo esto, venga, rellena”, y empiezan pa’ca ,pa’lla, -“al andar no andes tan corta, anda grande”, intento meter en situación, y después a los avanzados más todavía. (AA)

## 2.5. Contenidos histórico-culturales

Nos ha llamado la atención la relevancia que el grupo de docentes ha dado al contenido histórico-cultural. Considera que es fundamental estudiar a los personajes claves de la historia del BF, así como que el alumnado debe hacer un ejercicio de comprensión sobre el aspecto cultural del flamenco. Piensan que ambos conceptos van unidos, lo cual queda patente en el relato de JA:

Juana Amaya: Mira, el flamenco es como una religión, es una forma de vida. El flamenco es una profesión y una forma de vida. Si tú no entiendes lo que es este mundo, y si no lo vives de verdad, pues no lo vas a sentir, no lo vas a llegar a sentir y a expresarlo en el escenario.

Bárbara: Y esto, ¿se lo expresas a los alumnos?

Juana Amaya: Intento, intento, y que escuchen, que vean a la gente, no de ahora, sino que se vayan más atrás. Que vean vídeos, ya que no los pueden ver en vivo, porque ya no están, pero que se empape de lo antiguo. Y, ya luego, pues siga a lo que hay ahora. (JA)

Sobre la cuestión histórico-cultural, Farruquito plantea la importancia de que las clases no se limiten a la parte práctica, sino que también deben contener una base sólida de teoría sobre la cultura flamenca y su historia. Entiende que ambas partes se retroalimentan y que para aprender a bailar flamenco es preciso conocer y entender dicha teoría. Además, advierte que actualmente existe una falta de interés por el estudiantado y, en consecuencia, de conocimiento en este sentido:

La teoría del flamenco es tan importante como la práctica. No sabría yo decir qué es más importante de las dos cosas. Yo pienso que las dos a la vez, porque una sin la otra, pues le faltaría algo; una cosa se alimenta de la otra. Es como en todas las artes cuando se estudian: tú estudias el arte de la pintura, y a ti te pueden hablar de quienes fueron los mejores pintores, pero, tú también necesitas de vez en cuando dar un brochazo para ver ¿por qué esa técnica? ¿por qué esa iluminación? ¿por qué ese color? Todo eso, la teoría con la práctica -en el arte del flamenco- es un poco lo que se está perdiendo hoy. La gente, ni se interesa por la teoría, ni lleva a la práctica las cosas en condiciones, porque es que una cosa sin la otra es que es imposible, por las prisas de querer bailar ya, y de querer ser artista ya. (F)

También AM explica el significado de la cultura andaluza a la hora de bailar flamenco, integrando la cuestión histórica, pero advirtiendo de no estancarse en un concepto antiguo del baile, sino *conocer para hacer bien*, y a partir de ahí, ser capaz de crear con libertad:

Pero me interesa el flamenco a nivel que se pueda transgredir. O sea, respetando la cultura, entendiendo bien lo que es la cultura flamenca, o sea, nuestra cultura andaluza, se puede decir. Pero, siempre con aires de libertad y democracia, pero claro, hay que entender la cultura, y la historia del flamenco. Los que estuvieron ahí, por qué estuvieron, los pasos, los contenidos. No solamente entender a nivel libro, sino, empapártelo, sentirlo, meterlo, interiorizarlo, filtrarlo. Y luego, pues, tener una visión nueva, o una visión sin miedo, y ya está, mirando pa'lante. Tampoco te puedes quedar, creo, pensando en la nostalgia. (AM)

En relación al tema histórico, parte del profesorado considera que la juventud actual no tiene interés por lo que hicieron figuras importantes, no dando valor a lo antiguo:

Es imposible, si tú te vas a dedicar a tu profesión, tienes que volver atrás y empezar por debajo; pero verlo, no solamente: “¡Es que esto es muy antiguo!” –“Sí, claro, pero en su época no fue antiguo”. Es la historia, tú tienes que hacerlo. Porque todos han aportado. Esto (el BF) está porque ellos lo han hecho. Yo de hecho lo inculco mucho a mis a mis alumnos. (AB)

AB se compara como estudiante de su época con el alumnado actual, y concluye que ella se preocupaba en indagar sobre la historia, pero actualmente no observa esta curiosidad ni el valor por los antepasados en sus discentes:

El valor que tiene para mí, lo que han hecho mis antepasados, aunque no los haya conocido, me he preocupado en verlo. Y si ya es demasiado antiguo, y no hay nada

grabado, pues por la historia, por los libros, por ver cómo se movía, qué es lo que hacía. Pero hoy la juventud, oye, no..., miran las cosas con otra forma. (AB)

CV nos indica que explica en sus clases el significado de la cultura gitana y el sentido de la cultura flamenca desde su punto de vista: “Lo que he vivido y lo que he mamao en mi casa, por supuesto... mucho, mucho” (CV).

**CAPÍTULO 10**  
**Desarrollo de la práctica docente**  
**desde la perspectiva de las**  
**maestras y maestros**

---



## CAPÍTULO 10. Desarrollo de la práctica docente desde la perspectiva de las maestras y maestros

En este capítulo vamos a desarrollar el análisis elaborado de la octava categoría, *Desarrollo de la práctica docente* (incluida en la dimensión tercera: *Aspectos de la práctica docente*), en la que se analizan los elementos, recursos y procesos educativos que el profesor utiliza para llevar a cabo su práctica educativa en clase. De ella, se han estudiado siete subcategorías, de las cuales presentamos la descripción en la Tabla 26.

Tabla 26. Descripción de las subcategorías de la categoría 8

1. Autodefinition del estilo de enseñanza	Autopercepción del estilo de enseñanza del entrevistado.
2. Procesos de aprendizaje	Procesos de aprendizaje por el profesorado entrevistado durante la práctica docente.
3. Metodología de enseñanza	Metodología de enseñanza llevada a cabo por el docente en el desarrollo de la clase de baile flamenco.
4. Consolidación del método de enseñanza	Consolidación del método de enseñanza mediante la experiencia docente.
5. Estrategias de enseñanza	Acciones que realiza el docente para la optimización de la enseñanza.
6. Valores educativos	Valores morales que el profesorado aplica en el desarrollo de la clase.
7. Evaluación	Recursos de los que se sirve el docente en la clase y el tipo de evaluación llevada a cabo.

### 1. Autodefinition del estilo de enseñanza

Al preguntar al conjunto de participantes por la descripción y definición de su forma de enseñar, extraemos información referida a la finalidad de la enseñanza, rasgos de su personalidad, los principios educativos y los enfoques pedagógicos que aplican en una clase de BF.

### 1.1. Finalidad de la enseñanza

Como finalidad de la enseñanza, varios de los sujetos participantes, muestran su interés principal en la transmisión de su legado a las generaciones venideras: “haber dejado a la gente todo lo que yo aprenda a lo largo de mi vida” (AM). Docentes que también se suman a esta inquietud (lo cual no quiere decir que quien no lo indica no se posicione con esta opción) son MC y MME, en relación a la divulgación de la escuela sevillana.

Otra finalidad, comentada por varios enseñantes es conseguir fundamentalmente la preparación básica y correcta del alumnado: “Me gusta que, lo que aprendan, lo aprendan bien. Prefiero que aprendan menos, pero bien” (PR). Otro tipo, es la explicada por AM, que trata de “buscar más la expresión” (AM), quien advierte de la falta del trabajo y experimentación de la expresión personal de cada persona en las clases de BF. Otra finalidad a la que algunos se refieren es la que comenta AC de, además de aportar su conocimiento, llegar a impregnar con su arte y ayudar a respetar el flamenco.

### 1.2. Rasgos de la personalidad

De entre los rasgos de la personalidad que el conjunto de entrevistados describen de sí mismos, encontramos: apertura mental, altruismo, amabilidad, autoridad, constancia, generosidad, disfrute, empatía, emprendimiento, energía, entrega, espontaneidad, exigencia, flexibilidad, humildad, inquietud, lucha, paciencia, respeto, seriedad, “tener psicología” o valentía.

Como ejemplos, destacamos algunas observaciones declaradas por los sujetos participantes:

- el *altruismo*: gran parte del profesorado señala la conveniencia de ser generoso y solidario con determinados estudiantes cuando no han podido asistir a clase por falta de recursos económicos: “las mejores que he sacado no pagaban, estaban becadas porque sus padres eran económicamente débil” (MC);
- la *energía*: JPA comenta que su clase se caracteriza fundamentalmente por una alta dosis de energía, debido a la



entrega y gestión de este elemento al grupo: “yo termino mis clases con cero energía”;

- la *flexibilidad*: RC advierte del bloqueo que puede provocar la actitud rígida de un profesor y, en este sentido, justifica que: “no soy rígida porque creo que la rigidez bloquea al alumno”, aunque también advierte de la necesaria aplicación del principio de autoridad: “pero tampoco puedes ser su colega porque entonces pierdes el estatus”. De esta manera, defiende un trabajo combinado entre flexibilidad y autoridad: “Entonces me veo con bastante capacidad para poder combinar dependiendo del momento y dependiendo del alumno en concreto” (RC);
- la *generosidad*: JA nos dice que se entrega con plenitud a sus alumnos en el sentido de que transmite los conocimientos acumulados por su experiencia sin ocultar ninguno: “intento dar todo lo que sé y toda la formación que pueda” (JA);
- la *humildad*: como rasgo donde el profesor es consciente que es necesaria una experiencia dilatada en el tiempo para llegar a considerarse “profesor/a”: “con la experiencia me he dado cuenta que, con la edad que tengo, tampoco puedo decir que soy profesora” (AC);
- la *inquietud*: MC se refiere a que para ser emprendedor y conseguir tus objetivos es necesario poseer una personalidad activa: “hay que ser intranquilo para conseguir algo” (MC);
- la *seriedad*: entendida como el carácter firme y seguro del docente como forma de aplicar la disciplina en clase: “siempre la seriedad hay que tenerla porque, si no, es un cachondeo y no tienes alumnos. Es un eslabón de una cadena que uno empieza y ya los eslabones se van enlazando solos. Y tienes que procurar que eso siempre esté enlazado, si no, no tienes a nadie”;
- *tener psicología* a la hora de dar clase: refiriéndose a los cambios en el estilo de enseñanza en base al estado anímico del

alumnado, ya sea cansado, relajado, agobiado: “también tiene que estar uno en tener esa sabiduría” (RCAM).

### **1.3. Principios de enseñanza**

Los principios de enseñanza descritos están relacionados con la autoridad, la exigencia y la espontaneidad. Todos ellos no se aplican de manera única e inamovible, sino todo lo contrario, se mencionan estos principios como formas de transmitir el conocimiento y utilizar aquella que sea más conveniente según la persona, el grupo, el tiempo o el lugar.

#### *Principio de autoridad*

La mayor parte de docentes son conscientes de que ejercen el principio de autoridad, es decir, que las indicaciones y explicaciones dadas por el docente son consideradas de manera incuestionable por el alumnado. La justificación de su uso estriba en que el profesorado es quien conoce, gracias a su dilatada experiencia profesional artística, los conocimientos y maneras de aplicarlo al BF. Tenemos que aclarar que su utilización no es realizada de forma peyorativa ni determinante, sino que va acompañado de otro tipo de principios que endulzan la disciplina, trabajo y seriedad que requiere la formación del BF, lo cual se verá más adelante. Sobre todo se ejerce al principio del curso: “yo primero soy una persona, como profesor, autoritario, en el sentido de que se hagan todas las cosas bien” (RC).

#### *Principio de exigencia*

Parte del profesorado cree necesario efectuar una actitud exigente con sus estudiantes como estrategia de la disciplina para que saquen más partido a sus capacidades y habilidades: “soy paciente, y cuando llega el momento, exigente porque la gente al final se acomoda” (AC). PR establece una diferencia en el nivel de exigencia dependiendo de si percibe si puede sacar más o menos partido al discente:

Hay personas, que no lo veo hacer, pero sé que se le puede sacar partido -pa' ella misma-, ahí me esfuerzo más, porque sé que sí lo puedo conseguir. Ahora, de la que

no puedo conseguirlo, la que veo que no hay manera, por muchas cosas que le diga, pos... intento corregírselo. (PR)

### *Principio de espontaneidad*

- En este caso, otros participantes hablan del principio de espontaneidad como recurso para la motivación social de la clase, de manera que se crean deliberadamente ambientes más relajados, amenos y divertidos con la intención de mejorar el aprendizaje. Mostramos dos formas de usar dicho principio, concretamente de RC, con idea de relajar la tensión de la clase en el caso de que un ejercicio sea muy difícil y no le salga adecuadamente:
  - 1) como desbloqueo mental y emocional: “Si tengo que soltar una chorrada la suelto, no quiero ser una persona severa y tener a la gente asustada, porque se bloquea y no baila. Y el bloqueo para el baile es algo contradictorio” (RC);
  - 2) incluido en las mismas explicaciones para provocar un cambio de intensidad: “intento que la gente esté relajada y a raíz de ahí se puede trabajar” (RC). Un ejemplo visual, lo encontramos en el fotograma correspondiente a la clase de Farruquito (véase Figura 43; ss. pág.) quien bromea para transmitir una ambiente distendido en la clase:



Figura 43. Principio de espontaneidad, Farruquito

### *Principio de empatía*

Una parte del profesorado explica que hay que tener especial cuidado con el modo u observaciones volcadas al estudiantado a través de las correcciones en una clase, ya que puede herir seriamente su sensibilidad. Independientemente de su nivel educativo, perfil, nacionalidad, etc., hay que ponerse en su lugar y descubrir los rasgos que pueden potenciarse: “Yo no he herido la sensibilidad de nadie, hay que buscarle” (MC). Mostramos una imagen (véase Figura 44) donde se percibe cómo MB transmite empatía a su estudiantado realizando el paso en ese momento, acompañado con el cante y les anima para motivarlos:



Figura 44. Principio de empatía, Manuel Betanzos

### *Principio de respeto*

La totalidad del profesorado señalan el respeto como elemento fundamental de la enseñanza del BF y que debe poseer el profesorado a la hora de impartir

una clase, de manera que sea consciente del esfuerzo y sacrificio que pone el alumnado en su aprendizaje: “No faltarle el respeto a nadie, porque cada uno hace lo que puede” (RCAM).

#### **1.4. Enfoques pedagógicos**

También encontramos diferentes enfoques pedagógicos que engloban una serie de conceptos educativos a través de los cuales el profesorado define su sistema de enseñanza en la práctica educativa. Los hemos clasificado en Pedagogía comprensiva, constructivista, diferenciada, individualizada, del esfuerzo, cenestésica (a través de las sensaciones) y emocional.

##### *1) Pedagogía comprensiva*

Observamos que determinados enseñantes ponen el énfasis del objetivo de su enseñanza en que el alumnado comprenda realmente, no solo los distintos contenidos, sino también cómo se hacen, por qué se hacen y el sentido que tienen. En este sentido, CL nos comenta: “Normalmente, trabajamos mucho con extranjeros. No solamente tú tienes que enseñarles a bailar, sino también a hacer comprender el por qué” (CL). También, JPO manifiesta de MMA: “intenta que comprendas bien el flamenco, no que lo hagas, sino que lo comprendas primero, y después lo hagas” (JPO). Es decir, que el alumnado llegue a profundizar en los conocimientos y no quedarse en una sapiencia superficial: “Intento desmenuzar el sentido de los pasos de una manera para que lo asimilen de la mejor manera” (PG).

PR señala la importancia de la comprensión cognitiva por parte del estudiante, aunque todavía no consiga realizar el paso correctamente: “Me quedo satisfecha, cuando lo que pongo lo van cogiendo, o que haya que practicarlo, pero ya lo tienen, y lo que hay es que madurarlo” (PR).

##### *2) Pedagogía constructivista*

La mayoría del profesorado le da una gran importancia a que el estudiantado tenga un aprendizaje significativo, partiendo de sus conocimientos previos e integrando los nuevos, de manera que elabore de forma personal los conocimientos asimilados. Así como, que sea capaz de discriminar aquellos

conocimientos que no le sean útiles para que construya por sí mismo un sistema de criterios fundamentado en la teoría y la práctica. De esta forma pueden entender y saber lo que han aprendido para aplicarlo en otros pasos. Un ejemplo, lo mostramos con CL, quien asegura que su sistema de enseñanza ayuda a la interiorización del aprendizaje: “Porque, además, el que trabaja conmigo no se le olvida en la vida porque..., no sé, yo tengo una fórmula de enseñanza, que es trabajar con los sentimientos” (CL).

### *3) Pedagogía diferenciada*

Gran parte del profesorado aplica un enfoque pedagógico atendiendo a las diferencias individuales del alumnado de una clase. Consideran que el grupo de clase es siempre heterogéneo y como docentes deben atender a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes de la clase. No limitarse a enseñar al grupo, sino establecer un enfoque pedagógico que integre una enseñanza dirigida al grupo, pero aplicada de forma diferente a cada alumno.

Por ejemplo, JG nos explica que le gusta sacar partido a la expresión personal de cada estudiante y admira el trabajo disciplinado y serio de la persona, sea de la nacionalidad que sea. También AM afirma que las personas de una clase son diferentes y hay que optimizar los rasgos personales de cada uno: “Porque cada persona tiene un gesto, una expresión y una vivencia. Y hay que analizar: a ver por dónde va. Antiguamente se hacía eso. Enrique (*el Cojo*) lo hacía muy bien. Luego mi padre pues aprendió”.

En el caso de RC, considera que cada estudiante tiene circunstancias distintas (nivel educativo, perfil personal, estilo de baile) y el docente: “tiene que intentar leer a la gente”, y piensa que hay que saber adaptar la enseñanza a sus necesidades concretas: “tienes que saber enseñar el mismo material a todo el mundo”. Y concluye sobre las consecuencias de las acciones de un docente en clase y la dificultad que esta atención diferenciada conlleva: “Cada alumno es diferente, y es difícil, lo que a uno le sirve a otro no, lo que a uno le bloquea a otro no” (RC). CL también confirma este enfoque de enseñanza al hablar del alumnado extranjero: “porque no solamente enseñas tu baile, sino que tienes que ser un poco pedagoga, entender los sentimientos de la gente. Porque cada

persona tiene una forma. Y, normalmente, trabajamos mucho con extranjeros” (CL).

#### *4) Pedagogía individualizada*

Gran parte de las maestras y maestros atienden a la educación individual del alumnado, sobre todo, en el caso de la función orientativa de la profesión del BF aconsejándole en base a su interés y necesidad personal. En relación a este enfoque, CL nos comenta:

Yo cuando tengo un alumno, lo primero que intento es conocer su personalidad; qué es lo que arrastra y por qué viene, y por qué él quiere. Porque hay veces que son muy tímidos, y la timidez te impide mucho realizar lo que tú realmente quieres o tú eres (...). No solamente intento de enseñarles el flamenco, sino también de apoyarlos en su vida. (CL)

AMA indica que “sabe” canalizar a cada persona su propia manera de bailar a partir de un bloqueo emocional o corporal: “descubro a lo mejor la atadura que tiene, que la he tenido que descubrir yo antes” (AMA). En el caso de RC, sostiene que posee un conocimiento intuitivo de cada uno de sus estudiantes, anticipándose a su rendimiento: “en mis clases, te puedo decir, uno por uno, lo que puede y no puede hacer” (RC).

#### *5) Pedagogía del esfuerzo*

Observamos que la mayor parte del profesorado afirma que uno de los enfoques más utilizados está basado en la disciplina, el trabajo duro, la actitud seria ante el aprendizaje, la exigencia y la actitud de respeto ante el aprendizaje profundo del flamenco. En este sentido, cabe destacar la aportación de AMA, quien es consciente del nivel elevado de trabajo que promueve en cuanto al número de horas dedicadas, tanto del estudiante como de ella misma: “Y se trabaja mucho en mis clases; las reviento. Otra cosa no tendré, pero regalo muchos minutos” (AMA). También RC declara promover el trabajo serio y disciplinado, reconociendo que se trabaja duro en sus clases.

### *6) Pedagogía cenestésica*

Otro enfoque utilizado es enseñar a través de las sensaciones corporales para conseguir que el alumnado sea consciente de su movimiento y no ejecute el movimiento de manera mecanizada, sino personal y consciente.

CL nos explica este tipo de enfoque:

Yo tengo una fórmula de enseñanza, que es trabajar con los sentimientos y entonces, eso es muy complicado, claro... Porque, tú imagínate una japonesa, intentando hacer gestos con su cara, transmitir con los sentimientos, con su expresión. Eso es complicadísimo. (CL)

También RC indica las explicaciones teóricas en relación a la técnica, pero desde las sensaciones: “Yo hablo muchísimo, y le hago los pasos con sensaciones, pa' que ellos sepan lo que tienen que sentir, y yo siempre les digo: “Yo siento esto, cada uno vais a sentir a lo mejor una cosa diferente” (RC).

### *7) Pedagogía emocional*

Existe un enfoque también muy marcado por las emociones. Existen docentes que le dan un énfasis especial a las indicaciones o consejos de contenido emocional con idea de orientar al alumnado en cuestiones como la seguridad en sí mismo, el miedo escénico, el amor por la profesión, la valentía, etc. Ponemos un ejemplo de JG, quien nos explica una serie de orientaciones que da a sus estudiantes en este tema:

Después le digo que, si uno ama la profesión, tiene que evitar todo lo malo que pueda. (...) Y sobre todo, también le enseño que no tienen que ser para nada cobardes, ni tampoco tener miedo; sino que una persona, cuando sabe que lo que hace es correcto, no tiene que tener ningún miedo a nada. Le enseño que tienen que tener preparación. (JG)



## 2. Procesos de aprendizaje como docente

Parte del profesorado manifiesta aprender también del alumnado en la clase. De un lado, nos explican que es importante disponer de una predisposición de una actitud humilde: “porque del alumno que menos sepas, también se aprende algo” (RCA) y no creer que lo que dice el profesor es la única verdad para ser capaz de tener en cuenta las reflexiones de los estudiantes:

Eso es lo que te enseña a darle clase a otra gente, porque si tú tienes soberbia, no puedes enseñar, porque no sabes darle la verdad a la gente si piensas que tu verdad es la única. Pero a lo mejor también, la verdad, es la que ellos te están explicando.  
(CL)

De otro lado, aprenden de visualizar el aprendizaje real y significativo que el alumnado es capaz de asimilar: “Yo he aprendido muchísimo de todos mis alumnos en todos estos años. Enseñando a ellos también he ido aprendiendo porque he sentí cuando realmente llegaba mi enseñanza, qué ejercicios realmente captaban” (JPA). Y a otros también les ayuda a guiar la configuración de su sistema de enseñanza:

Aprendo muchísimo de los alumnos. En principio, a saber lo que tengo y no tengo que hacer. Uno de mis momentos en la enseñanza es hacer ver el cómo se debe hacer las cosas, o cómo no. Y hago que un alumno haga la coreografía y le corrijo un defecto corporal: “Es imposible que el cuerpo te responda tal y como estás colocado”. También absorbo la personalidad de cada uno, son como maestros para mí: las colocaciones, las sensaciones, etc. Y por las preguntas que me hacen, si hay un momento de teoría se lo contesto o los mismos músicos, y al mismo tiempo aprendemos todos. De todo eso aprendo. (MB)

## 3. Metodología de enseñanza

Observamos que los métodos de enseñanza de las maestras y maestros de BF poseen pocas variantes. A continuación, se identifican y se describen las distintas modalidades, modelos, estilos y metodologías de enseñanza extraídas del análisis de las transcripciones de las entrevistas. Como hemos, mencionado en otros apartados, tablas explicativas no cubren todas las celdas,

ya que es un tipo de pregunta que no todo el mundo contestaba o la limitación del tiempo hizo que no se pudiera efectuar dicha pregunta. Sin embargo, aquellos que sí contestaron nos ha aportado una información muy enriquecedora para comprender la enseñanza del BF.

### **3.1. Técnicas de enseñanza**

Las técnicas de enseñanza identificadas constituyen maneras diferentes de presentar los contenidos al alumnado. Cada una de ellas forman parte de las distintas estrategias de enseñanza que utiliza el docente en clase, como las explicaciones o las correcciones. Del análisis de las entrevistas se perciben cuatro técnicas de enseñanza:

#### *3.1.1. Técnica visual*

La enseñanza de la danza es visual, mostrando los pasos de forma directa por parte del profesorado. En el caso del estudiante, debe desarrollar una atención selectiva de los movimientos, pasos o partes del cuerpo que indique el docente. El ejercicio o secuencia de movimientos debe explicarse primero de forma completa para más tarde descomponerlo en partes que deberán ser reconstruidas de nuevo formando un todo, de forma que se garantice la comprensión de la instrucción: “Intento desmenuzar el sentido de los pasos de una manera para que lo asimilen de la mejor manera” (PG). En este sentido, vemos a AC (véase Figura 45) cómo exagera el marcaje para que las alumnas, mientras repiten el paso con ella, perciban realmente dónde se realiza la intención del movimiento, también ajustado al ritmo:



Figura 45. Técnica visual, Adela Campallo

Las explicaciones visuales van acompañadas de indicaciones orales más o menos extensas (véase el siguiente subapartado *Modelos de enseñanza*). También mostramos el ejemplo de AMA (véase Figura 46), quien ejecuta los ejercicios a la vez que sus alumnas para que éstas puedan copiar el movimiento corporal de forma correcta:



Figura 46. Técnica visual, Alicia Márquez

### 3.1.2. Técnica oral

El profesorado da instrucciones verbales a la hora de enseñar los pasos y los movimientos. Para ello, requiere de un apoyo visual, sobre todo en aquellos aspectos más complejos. Puede surgir un diálogo entre las explicaciones del docente y las preguntas del alumnado, que a su vez necesitarán de respuestas. Además, es preciso conocer una serie de términos técnicos corporales y el lenguaje del BF, y saber adaptarlo al nivel del estudiantado.

#### Estética del baile flamenco

Un ejemplo ilustrador lo encontramos en RCO: “Porque tú le das ciertas pautas, de decirle: “Pues mira, por alegría, por bulerías y por tangos los brazos van más abiertos, los bailes más sobrios se cierran más sobre el cuerpo” (RCO)

### 3.1.3. Técnica kinestésico-táctil

En este caso, las explicaciones se facilitan de una manera táctil o se transmiten las sensaciones, tanto internas (emocionales) como externas (de los movimientos corporales), para la ejecución del BF. Estas técnicas ayudan a memorizar la intención de un movimiento o expresión.

#### a) Explicación de las sensaciones

Como ejemplo de una explicación de la sensación interna, AB nos lo explica del siguiente modo: “tengo una fórmula de enseñanza, que es trabajar con los sentimientos (AB)”. Otro ejemplo muy ilustrador es el aportado por RC quien para emitir sus explicaciones emplea el aspecto de las sensaciones corporales para ayudar a comprender mejor el sistema técnico:

Yo hablo muchísimo, y le hago los pasos con sensaciones, pa' que ellos sepan lo que tienen que sentir, y yo siempre les digo: “Yo siento esto, cada uno vais a sentir a lo mejor una cosa diferente. Pero, cuando yo hago esta cadera, siento por dentro como un tirabuzón, como si se enrollara sobre un eje”. Yo intento, dentro de lo que puedo teorizar y tecnificar, pero sin irme de la parte artística. (RC)

#### b) Actitud corporal

También JR propone en clase la actitud de clase con la metáfora de una “pelea” con la intención de que las y los estudiantes saquen carácter y fuerza expresiva: “Y yo muchas veces les digo: "Chiquillo, ¿queréis pelearos conmigo cuando yo estoy marcando, que yo mire pa'trás y yo os vea a ustedes metíos?", digo: “Quillo, una pelea entre el profesor y ustedes" (JR).

#### c) Corrección del movimiento

Otro ejemplo de la técnica kinestésica es el que encontramos en el modelo de corrección<sup>587</sup> llevado a cabo por AMA, quien enseña el uso de la bata de cola, e interrumpe la clase cuando observa un error de ejecución en un movimiento corporal de una alumna. Mostramos un cuadro de imágenes (véase Figura 47), las cuales acompañamos de explicaciones para ayudar a entender lo que sucede en cada escena, donde se aprecia el proceso correctivo de la profesora centrando su explicación en una zona corporal concreta:

---

<sup>587</sup> Este ejemplo también podría adecuarse en el siguiente apartado 3.4. *Estrategias y recursos de enseñanza*, en 3.4.2. *Correcciones*, p. 404.

La profesora interrumpe la clase, se dirige a una alumna y le explica el fallo que está cometiendo.



La profesora le pide a la alumna que repita el movimiento para verla de cerca.



La profesora corrige táctilmente a la alumna para que comprenda mejor la zona concreta a la que debe prestar atención para modificar el movimiento.



La profesora repite el movimiento señalando la zona corregida, de un lado, imitando el movimiento incorrecto de la alumna y, de otro lado, realizándolo bien.



De nuevo, la profesora solicita a la alumna que ejecute el paso y vuelve a corregirle el movimiento.



Después de intentarlo varias veces, la alumna consigue realizar el movimiento de la bata de manera fluida y correcta, dando la profesora su aprobación.



Figura 47. Técnica kinestésico-táctil, Alicia Márquez

### 3.1.4. Técnica acústica

En el BF, las explicaciones requieren ser acompañadas de palmeos, efectuando matices rítmicos y musicales; onomatopeyas y tarareos para mostrar la parte musical del BF: el soniquete de los pasos (“estoy viendo que están haciendo el *tico-tan, tico-tan tan* {zapateo}” -PR), el énfasis del sonido del zapateado (“ahora se lo hago: *taca taca taca tá*, y le meto un acento con una cabeza” -JR), ejemplificando la música del cante flamenco, cantando o entonando la letra de un palo flamenco, palmeando a compás del palo flamenco, etc.; e incluso, es frecuente el empleo de interjecciones exclamadas de forma enérgica (a través de “ole”, “eso es”, “ay”, “bien”, etc.<sup>588</sup>) para manifestar impresiones, reacciones o sentimientos del profesor sobre el resultado de la ejecución o interpretación de los pasos o secuencias de coreográficas del alumnado, después de haber asimilado la explicación o corrección del profesorado. La función fundamental es la de motivar y mostrar a al estudiantado que lo que está haciendo es correcto o incorrecto en base a las indicaciones anteriores del docente.

#### a) Acompañamiento rítmico con el palmeo

Un ejemplo lo encontramos en el fotograma de F (véase Figura 48) donde se puede observar cómo toca las palmas para que el alumnado lleve el ritmo marcado:



Figura 48. Técnica acústica, Farruquito

---

<sup>588</sup> Son expresiones, en su mayoría, propias del argot de la enseñanza del BF que sirven al docente fundamentalmente para motivar la ejecución del alumno. En este sentido, también refleja el carácter exclamativo del dialecto andaluz donde exclamaciones como “ojú”, son muy recurrentes en el acompañamiento de las correcciones del profesorado de BF.

b) Acompañamiento rítmico con el bastón

Otra manera de marcar al estudiantado el ritmo, con la intención de que no vayan ni más rápido ni más lento del tiempo estipulado por el docente, es guiarles a través del golpe del bastón. Lo podemos apreciar en la Figura 49.



*Figura 49. Técnica acústica, Juan de los Reyes*

c) Acompañamiento del cante

La siguiente fotografía muestra otro ejemplo de modalidad acústica donde AC (véase Figura 50), no solo palmea a sus alumnas para dirigir el compás, sino también canta para que el alumnado conozca exactamente donde van los pasos ejecutados dentro de la estructura de la letra del cante:



*Figura 50. Técnica acústica, Adela Campallo*



#### d) Enseñanza de matices rítmicos y musicales

Otro ejemplo lo observamos en la siguiente imagen (véase Figura 51) donde AC realiza la matización acústica, también visual y oral, del paso enseñado. Se percibe a las alumnas paradas y atentas a la explicación de la profesora:



Figura 51. Técnica acústica, Adela Campallo

### 3.2. Modelos de enseñanza

De las entrevistas, extraemos fundamentalmente dos modelos de enseñanza:

#### 3.2.1. Modelo reproductivo

Sigue el modelo de enseñanza clásico tradicional y se estructura alrededor del concepto de clase magistral. El docente muestra el paso que quiere enseñar y el alumnado aprende el movimiento mediante la observación directa y lo imitan repitiéndolo las veces necesarias hasta conseguir el resultado deseado. Todas las decisiones las toma el profesorado: en cuanto al planteamiento de la clase, tipo de contenidos y ejercicios. El estudiantado mantiene un papel pasivo con muy pocas opciones de tomar decisiones. Es un modelo que lo consideran necesario de cara al entrenamiento técnico-dancístico y musical que requiere el aprendizaje del BF. Parte de los docentes advierten que puede parecer un sistema de enseñanza simple, pero cuando las y los discentes lo prueban por sí mismos, comprueban que no lo es:

“Que mucha gente dice: "No, es que el Juan na' más da planta y tacón". A ver, ojo, vamos a ver, planta y tacón; a ver, ese tacón, ¿cómo hay que darlo? A ver. Como que te digan después que es igual. Vamos a ver. Y el que viene aquí se va dando cuenta de lo que es planta y tacón de verdad”. (JR)

El profesor muestra el paso al alumnado de forma lenta y clara



A continuación, supervisa si las y los estudiantes realizan adecuadamente el ejercicio mostrado



Paraliza la clase para volver a explicar matices que hay que vigilar para que el paso suene bien



Las y los estudiantes se incorporan junto al profesor al mismo ejercicio para aplicar las indicaciones recién recibidas



De nuevo, el profesor evalúa uno por uno la manera de ejecución y el sonido efectuado



Figura 52. Modelo reproductivo, Juan de los Reyes

En la Figura 52 se puede apreciar el *modelo reproductivo* llevado a cabo por JR, donde se explica las distintas pautas del proceso de enseñanza de un

paso, el cual implica una atención y concentración constante del profesor al grupo de clase. Por ejemplo, PR nos indica el procedimiento de instrucción aplicado al alumnado del nivel elemental para que sean capaces de aprender pasos de un nivel más avanzado, donde muestra los pasos de forma lenta y progresiva:

Empezar por lo más facilito, he ido metiéndole cosillas así..., más difícil, ¡y lo han ido cogiendo! Que sí, que han durao meses, pa' que lo cojan, pa' que lo limpien..., todavía no lo hacen rápido, pero bueno, ahí están, ahí van. (PR)

El grupo de docentes justifican el empleo de este tipo de modelo para la enseñanza técnica de los pasos, ritmos o pieza coreográfica. Una parte indican que lo usan en las clases meramente técnicas y otra parte al comienzo del montaje de cada parte de la coreografía (letra, escobilla, subidas, parte final de *bulerías* o *tangos*). Aunque hay quienes advierten que limitarse a este modelo como único modo de transmitir el conocimiento sería un error grave, ya que debe combinarse con el siguiente modelo denominado “*guiado*”. El limitarse a la impartición de la enseñanza del BF desde este modelo, trae consigo un tipo de enseñanza reduccionista que la mayoría de las y los entrevistados critican, siendo en la actualidad muy recurrente en docentes que se limitan a dar las clases, sin hacer comprender al alumnado el sentido de los pasos ni el significado de los criterios musicales aplicados al baile.

### 3.2.2. Modelo guiado

El *modelo guiado* se fundamenta en modelos de enseñanza cognitivo-constructivista. El profesorado explica el ejercicio y la manera de realizar los pasos. A continuación, deja que los discentes aprendan a ejecutar los pasos aplicando los conceptos que ha enseñado. Los sujetos entrevistados indican que usan este modelo para, a la hora de que se avance en la enseñanza de movimientos o secuencias coreográficas más complejas, los estudiantes posean de antemano la base mecánica y musical necesaria para realizarlo de forma correcta. En este modelo entran en juego las estrategias de enseñanza que son analizadas en otro apartado de esta misma categoría: explicaciones, correcciones, ejemplos, motivación, creatividad, expresividad, interpretación, baile de hombre-mujer, etc.

Observamos que las clases suelen estructurarse en dos partes: la primera centrada en la técnica y, la segunda, centrada en la coreografía. Mostramos un ejemplo de RCO, quien relata el proceso de enseñanza llevado a cabo siguiendo este modelo:

Yo entro en la técnica pura y dura del movimiento de bata de cola, o del mantón o del movimiento del abanico. Luego, una vez tecnicado, igual hacemos una pequeña coreografía, una letra por alegría, una letra por soleá, una letra de caña. Ya ahí vamos bailando y aplicando esa técnica que hemos estudiado, y luego, ya es cuando les digo: "A ver fulana, házmelo que yo te vea". (RCO)

De este párrafo, hemos extraído el plan estructurado que orienta la enseñanza (véase Tabla 27):

Tabla 27. *Modelo guiado de Rocío Coral*

Parte técnica	1) Presentación visual y explicación oral de la técnica del paso o complemento. 2) Repeticiones del alumnado para conseguir dominar el paso o complemento.
Parte coreográfica	3) Montaje coreográfico para la aplicación de la técnica practicada. 4) Observación del profesor sobre el nivel de aprendizaje de la clase. 5) Evaluación visual y acústica: Petición del profesor a uno o pocos alumnos, la demostración de la pieza coreográfica enseñada. Siempre de manera voluntaria. 6) Aumento del nivel de enseñanza mediante la incorporación de elementos (braceos, coordinación técnica, acentos rítmicos y musicales, acompañamiento del canto y la guitarra, expresión e interpretación personal del baile, etc.)

Estos dos modelos son usados en base una serie de condiciones: nivel educativo y perfil del alumnado, horario y formato de la clase, y estado anímico tanto del profesor como del conjunto de estudiantes. Por lo que, en una misma sesión, los docentes entrevistados nos explican que varían el uso de uno y otro en base al análisis de las circunstancias surgidas en clase. Uno de los mecanismos de selección del/los modelo/s es la "toma de decisiones en el momento", debido a un factor principal: la inestabilidad presencial del alumnado que forma de los grupos de clase, que afecta a los distintos formatos de clase (anual, cursillo o clase particular). Pues, en el caso del anual, el perfil de los

estudiantes, al ser en su mayoría extranjeros, la estancia en la ciudad es transitoria y efímera; en el caso de los cursillos, por la brevedad temporal de los mismos, la enseñanza debe realizarse de manera sintética por lo que el programa de enseñanza es realmente conciso y; en el caso de las clases particulares, el alumnado solicita un contenido, pero el docente aplicará un tipo de modelo sobre la marcha a medida que vaya conociendo de manera singular las características del grupo.

### **3.3. Estilos de enseñanza**

Estos dos modelos anteriores dan lugar a tres estilos de enseñanza en el BF:

#### *3.3.1. Jerárquico o formal*

El profesorado es quien toma las decisiones relativas a las clases. Este estilo se centra en la figura del profesorado, quien expone la información y la explicación del ejercicio, y el alumnado no toma parte en ninguna decisión ni se le pide opinión. La relación del docente con sus estudiantes es distanciada, centrándose en la impartición del contenido. De esta manera, se produce una relación jerárquica con respecto a la maestra y el maestro, que está por encima del estudiantado, y no se cuestionan ni se discuten sus decisiones.

El conjunto de entrevistados confirman que su estilo es fundamentalmente jerárquico, ya que consideran que es necesario para establecer un enfoque disciplinado. Las razones que dan al respecto apuntan a que el aprendizaje del BF precisa por parte del alumnado una actitud activa, en cuanto a emplear una gran dosis de esfuerzo y trabajo duro e intenso, disponer de un estado de ánimo favorable y asumir una gran capacidad de atención y concentración, tanto de las explicaciones y observaciones del docente como del autocontrol corporal. Por lo que es necesario que el profesorado exija una preparación intensa, rigurosa y disciplinada.

En este sentido, RC detalla el papel del profesorado en este estilo:

Ya luego entras tú como maestro a quitarle to' lo que es un poco más técnico. Yo, al principio, hago técnica pura y dura, y digo, por aquí, por allí, y dos y tres y cuatro;

pero ahora, dentro de que ya esto lo hacemos, naturalmente, cuando la técnica se convierte en naturalidad, es cuando ya bailamos y es cuando hacemos unas cosas más avanzadas (RC).

Ahora bien, como ocurría con el modelo *de reproducción*, los participantes señalan que este estilo debe complementarse con el estilo *consultivo o demostrador*, ya que se puede caer en un sistema de enseñanza rígido e inflexible, lo cual puede derivar al bloqueo del alumnado, imposibilitando el avance su nivel de aprendizaje.

### 3.3.2. *Consultivo*

La clase sigue centrada en torno a la maestra o maestro, aunque tiene en cuenta las sugerencias que recibe del alumnado. El profesorado propone numerosos ejemplos, demostraciones, explicaciones y estímulos, y orienta a sus estudiantes, pero éstos no se limitan a seguir las indicaciones, sino que, partiendo de la base aprendida, tienen que ser capaces de aplicarla a su propio cuerpo dependiendo de sus propias capacidades y habilidades. El diálogo entre alumnado-profesorado es más fluido, incluso se pide a los estudiantes que pregunten cuando tengan dudas y que se hagan responsables de su trabajo personal. Por lo tanto, el papel del alumnado es activo, aunque el profesorado sea quien tome las decisiones finales. Permite una enseñanza dinámica y creativa.

Es el estilo más utilizado por las y los entrevistados, aunque también sostienen que utilizan el *jerárquico*, según observan el transcurso de la clase, el nivel educativo adquirido, la parte de la coreografía enseñada, el perfil del alumnado, etc. Dentro de este estilo de enseñanza *consultiva*, que aparentemente puede parecer simple, se complejiza cuando el grupo de entrevistados enumeran una serie de estrategias (mostradas en el siguiente apartado) que acompañan a este proceso de enseñanza y que la mayoría sostiene que son parte esencial del acto de enseñanza, pues si faltan algunos de esos elementos o aspectos, la práctica de la enseñanza perdería en gran medida su calidad.

### 3.3.3. Cooperativo

El profesorado pasa a un segundo plano y el alumnado toma sus propias decisiones de forma creativa y constructiva, compartiéndolas con el grupo. En el caso de la enseñanza del BF, hay que matizar que el aprendizaje producido no es exactamente cooperativo (es decir, un aprendizaje construido entre todos los miembros del grupo, donde el alumnado tiene que escuchar y tolerar las decisiones de los demás, y aceptar las que se toman en el grupo), sino que el aprendizaje es compartido con el conjunto de compañeras y compañeros. El profesorado crea un espacio de trabajo grupal de manera que los estudiantes tienen la posibilidad de aportar de manera libre su propio aprendizaje de tipo creativo. Es decir, el aprendizaje grupal se establece gracias a la interacción y la muestra del baile individual, aprendiendo unos de otros la adquisición de técnicas mediante un aprendizaje visual, asimilando diferentes estilos, pasos, soniquetes, etc. El docente facilita un ambiente dinámico y ameno, a la par que fomenta el cumplimiento del respeto entre los compañeros, así como la colaboración y solidaridad mediante *jaleos* y una actitud positiva y motivadora. De aquí se derivan metodologías de tipo grupales, dinámicas y participativas.

Es el estilo menos usado con respecto a los anteriores. En nuestro estudio, solo JPA define su estilo de enseñanza como colaborativo y dinamizador, pues organiza al alumnado en círculo y su participación es fundamental para las dinámicas de aprendizaje. Plantea la enseñanza técnica de un paso o secuencia dentro de un patrón rítmico (véase Figura 53) y, posteriormente, en círculo van saliendo de forma voluntaria cada estudiante o por iniciativa del docente y bailan en el centro los pasos aprendidos (véase Figura 54).



Figura 53. Estilo consultivo, Juan Paredes



Figura 54. Estilo cooperativo, Juan Paredes

El docente estimula la improvisación y la creatividad permitiendo que los estudiantes incluyan de forma libre y espontánea otros pasos que le surjan en el momento o que aprenden con otros docentes. Su rol es de guía y orientador del proceso de enseñanza y empatizar con las y los estudiantes desde una perspectiva vertical, siendo uno más:

En las clases un tanto por ciento muy elevado lo hacemos en círculo. Por lo tanto, fomentamos el compañerismo, el trabajo colectivo, trabajamos en grupo. Las individualidades no sirven de mucho, es decir, están bien, pero me gusta mucho más trabajar con un grupo. Y que la gente interactúe y que aprendan unos de los otros. Y que adquieran las diferentes técnicas que cada uno aportan. Y el respeto, por supuesto, el respeto de ver a un compañero bailar, y jalearlo, y ayudarlo. Para que disfrute, fundamentalmente para que disfrute (JPA).

### **3.4. Estrategias y recursos de enseñanza**

#### *3.4.1. Explicaciones*

Las explicaciones realizadas por el profesorado son de tipo *visual, oral, kinestésica y acústica*, coincidentes con las diferentes *técnicas de enseñanza*, analizadas anteriormente, por lo que en este apartado no vamos a realizar ningún análisis ya que consideramos que caeríamos en una reiteración de determinados conceptos y ejemplos.

#### *3.4.2. Correcciones*

Las correcciones son abundantes en los sujetos entrevistados pues la mayoría justifica su uso ya que es necesario para guiar la ejecución e interpretación del BF. Para ello, se usan distintas técnicas, por ejemplo, parar un ejercicio para hacer una corrección y seguidamente reiniciar el ejercicio. Mostramos un ejemplo de PR (véase Tabla 28) quien desarrolla una metodología visual y acústica para corregir: “Primero, escucho, veo, y veo quién. Y la que sea, le hago corregir” (PR).



Tabla 28. *Modelo de corrección de Paky del Río*

Audición	1. Escucha el sonido de los pasos y si va dentro de la estructura métrico-musical.
Visualización	2. Observa si los pasos o secuencias se realizan de acuerdo a las indicaciones
Personalizar la visualización	3. Identifica quién o quiénes comenten un error
Paralización del ejercicio	4. Interrumpe el ejercicio a toda la clase.
Corrección individualizada	5. Indica al alumno donde falla (oral, visual, kinestésico o acústico)
Reanudación del ejercicio	6. Repetición del ejercicio toda la clase.

PR nos describe un ejemplo del proceso de corrección individualizada aplicada a cada estudiante mediante las modalidades visual, kinestésica y acústica:

Pero yo estoy viendo que el tacón le está faltando allí, a la otra le está faltando..., entonces paro: "Un momentito, espera, hazlo, te falla esto..., ese tacón tienes que meterlo ahí..., a ti te falla la planta..., o, no me estás levantando el pie". –"Las demás: "¿lo tenéis ya? Pues venga, too el mundo otra vez" .(PR)

Una técnica utilizada para corregir es la *limpieza de los pasos*. El significado de "limpiar un paso" en el BF se refiere a la idea de mejorar y perfeccionar un movimiento mediante la corrección del mismo, así como, "un paso sucio" quiere decir que está realizado de forma incorrecta. En este sentido, PR nos comenta una corrección acústica: "que no son tonterías, porque si me coge el paso sucio, nunca le va a sonar el soniquete como se lo estoy poniendo. Me gusta limpiar".

También PR sostiene que prioriza la comprensión cognitiva del alumnado en un ejercicio, aunque no le salga del todo corporal o acústicamente: "Que, aunque no le salga limpio, pero que sepa que le falta ahí un tacón" (PR). Además, PR manifiesta que no le afecta en el ánimo una sensación de pesadez por tener que repetir varias veces las explicaciones o los ejemplos prácticos, ya que antepone el aprendizaje del estudiantado y la *limpieza de los pasos*: "No me agobio de decir: "¡Ofú, que no lo cogen!" No. Me

gusta que las que lleguen a mis clases, se lo lleve aprendió, me gusta que lo hagan limpio” (PR).

#### *3.4.3. Repetición de ejercicios*

La mayoría sostienen que repiten las explicaciones o los ejercicios las veces que los estudiantes lo necesitan para que puedan llegar a memorizar y comprender el paso o secuencia. Por ejemplo, PR señala que en su etapa como estudiante de BF, quienes le enseñaban apenas le explicaban el sistema técnico-dancístico o musical, carencia que ha intentado paliar con el tiempo con sus propios estudiantes: “A mí me hubiera gustado que alguien me hubiera dao las clases como yo las doy. Despacito: “si no te enteras, te lo voy a repetir cuarenta mil veces” (PR).

#### *3.4.4. Ejemplos*

Otra estrategia de enseñanza usada por parte del profesorado es que, cuando necesita evaluar visualmente a la clase en general, coloca a un estudiante aventajado en la fila de delante para que el resto le siga, y así, tener la libertad de pasear por la clase y hacer las correcciones posteriormente. En el caso de PR, utiliza esta estrategia también para poder cantar la letra del baile:

Cuando, a lo mejor, tengo que hacer unos marcajes, o yo necesito ver a las niñas, entonces, la que yo veo que está más avanzá la pongo delante, y yo les voy cantando, y voy viendo niña por niña. Pa' poder darme cuenta de quién está fallando.  
(PR)

#### *3.4.5. Trabajo de la expresión artística*

El fomento de la expresión e interpretación del baile es una estrategia que también es aludida por la totalidad del grupo de entrevistados. Indican que en el momento de trabajar la expresión al alumnado es cuando se evalúa que el paso, secuencia o pieza coreográfica está dominada desde el punto de vista técnico y musical. A este respecto, RCO comenta:

Yo siempre digo que hay que entrar en la técnica y que, cuando la técnica se hace natural, es cuando entramos en arte, en bailar con un sello (...). Es cuando ya yo voy diciendo: "Venga, suéltate, por ahí, mu' bien, esa cabeza por ahí, o ese brazo..."  
(RCO)

MMA señala que existen diferentes formas de transmitir el baile, y es preciso enseñarlo en clase. Sin embargo, también apunta que el docente debe ante todo “enseñar la base, una cosa bien hecha” en el sentido de una colocación correcta o una expresión adecuada adaptada a cada palo flamenco, y posteriormente el alumnado irá siendo capaz de desarrollar su propia expresión personal. De esta forma lo plantea:

Luego, hay muchos estilos de baile, hay unos bailes más desgarrados, más flamencos, que si una mano, un pie mal colocado, que sea una expresión, ¿comprendes? Pero el maestro está obligado a enseñar la base, una cosa bien hecha, que luego la persona ya... (MMA)

#### *3.4.6. Fomento de la personalidad*

La personalidad es un elemento clave en algunos procesos, tanto creativos como de enseñanza o de aprendizaje. La mayoría de las y los participantes comentan que fomentan el desarrollo de la personalidad del movimiento y la expresión del estudiantado en el sentido de que respetan si los discentes poseen un sello personal. Extraemos la explicación de PR quien manifiesta que, aunque el BF requiere un aprendizaje por mimetización de los movimientos, alaba cuando cada discente baila “con arte y bien colocá”:

Me gusta que, aunque yo les ponga los brazos, y no les salga exactamente como a mí, pero los veo a su manera, con arte y bien colocá. No hace falta que lo haga exactamente como yo. Porque, a lo mejor, a su manera, se le ve bonito, se le ve flamenca. (...) Cada uno que lo haga a su estilo, que lo que yo ponga, después lo adapte a su forma, que no sea una fotocopia de lo que yo haga. (PR)

También mostramos un extracto de RCO quien describe el proceso de enseñanza llevado a cabo por su madre MC basado en el respeto de la singularidad interpretativa del estudiante, pero atendiendo a los criterios y normas de la estética del BF como el carácter de los bailes, escuchar y seguir el cante y la guitarra:

Y luego mi madre es una persona que también nos ha inculcao dejarle al alumno su propia personalidad, dentro de coger un estilo. Porque tú le das ciertas pautas, de decirle: “Pues mira, por alegría, por bulerías y por tangos los brazos van más abiertos, los bailes más sobrios se cierran más sobre el cuerpo” (...). Eso siempre lo ha dicho ella: “Tú haces un paso, y te vuelves y miras: -venga, los haces tú”. Y a lo

mejor, ve a una niña que lo hace igual, pero, sin embargo, le ve un sello, a ella le encanta, que la gente busque su personalidad, dentro de lo que ella te da. Digamos, una cierta norma de interpretar los bailes, de seguir al cante, de respetar la guitarra, todo eso pero sin perder tu personalidad. (RCO)

Sobre la cuestión de la personalidad, observamos que la idea de respeto por el propio estilo de baile del alumnado, pero de acuerdo a las normas incluidas en el sistema del BF, es compartido por la totalidad del profesorado de las tres generaciones y no existen diferencias al respecto.

#### *3.4.7. Trabajo de las emociones*

En cuanto al fomento de la expresión emotiva del BF, MMA alude a una experiencia que tuvo en un conservatorio español donde lo llamaron para dar clases y observó que se enseñaba el baile de sevillanas, pero no se incidía en el aspecto expresivo y emocional, por lo que se apreciaba un baile mecanicista en las estudiantes:

Los pasos son de sevillanas, pero las bailarinas parecen alemanas, como soldados, porque no les enseñan: "Bueno, vamos a aprender los pasos, pero al mismo tiempo, vamos a darle ya un poquito" (0,2) (se refiere a la expresión del sentimiento). No, no. O sea, que se aprenden las sevillanas como son, que el estilo ya vendrá dentro de tres años o de dos. No, hombre, eso tiene que ir entrando. (MMA)

Considera que el profesorado, a la par que enseña los pasos coreográficos, debe ir introduciendo correcciones que tienen que ver con el estilo de un baile e ir matizando el aspecto emocional y sentimental, no dejar que venga solo con los años. Aunque también advierte del otro extremo: que la enseñanza se centre en la faceta expresiva de la gracia y el desparpajo. Nos lo cuenta así:

Las sevillanas, los pasos (se refiere a su enseñanza), pues no está mal, pero que tú digas: "Mira, aquí dobla un poquito, cuando lleves el brazo, lleva la cabeza aquí", ¿no? Otra cosa es: "Mira, niña, vamos..., la gracia (0,2)". No, tampoco, jejeje, a ver si me entiendes. (MMA)

#### *3.4.8. Fomento de la creatividad*

MMA sobre la creatividad argumentando que a él le "gusta que la gente sea creativa" y advierte que "a los principiantes hay que insistirle muchísimo. Y no solo a los principiantes, sino a la gente que baila" (MMA). Cuando en una

clase marca una serie de movimientos de una coreografía, advierte a las y los estudiantes que deben ser capaces de adaptar esos movimientos a su propia personalidad, es decir, que la coreografía la sientan como suya y que dejen fluir movimientos que les sean naturales a su condición corporal y su estado emocional. Así, nos ejemplifica las indicaciones que realiza en clase:

Hay una falseta, y digo: "Ahora no me miréis a mí, yo voy a levantar los brazos y aquí los voy a bajar, pero haced cada uno la expresión que tengáis". Pero quiero ver un poco de creatividad, porque ahí va saliendo. (MMA)

Otro ejemplo, lo encontramos en JG, quien manifiesta que cuando observa en un/a alumno/a una "gracia" o "arte natural" le da libertad para que lo desarrolle e, incluso, le brinda conocimientos para que pueda ampliar sus recursos creativos personales que le van a permitir definir una personalidad propia y un estilo diferenciado del resto. A su vez, considera que este trabajo creativo se ve reflejado en la diferencia de estilos de baile de sus estudiantes:

A mí me ha gustado mucho el arte. Yo, por ejemplo, cuando he visto una persona que tiene una gracia natural, un arte natural -porque eso se nace con ello- nunca he tratado de quitárselo, sino que le he aportado algo, que ese arte todavía lo pueda proliferar mucho más. De hecho, todas las alumnas que he tenido, todas son diferentes bailando. Pero, sin embargo, a todas se le ve mi sello, bailando. (JG)

#### *3.4.9. Fomento de la motivación*

La mayoría de las y los entrevistados afirman realizar un trabajo de motivación a sus estudiantes durante la sesión de la clase con la intención de que ganen confianza de sus capacidades y posibilidades:

Y por otro lado, darle la confianza suficiente que son capaces de hacerlo, y que: "¿Cómo? Venga, tú puedes hacer esto", y lo hacen, -"¿Ves tú? Dame fuerte, písame fuerte, hazme esto; no, la mano aquí". Y esforzarme en esa persona, al final, ha dicho la persona: "¡Anda, soy capaz!" Se lo ha creído y eso es importante, lo que pasa que no te lo dicen con palabras, sino, cuando se van, te ponen una tarjetita; dices tú: "¡Ole ole!". (PR)

#### *3.4.10. Enseñanza entre mujer y hombre*

JG nos explica que es necesario establecer diferentes estrategias en cuanto a la enseñanza del baile de mujer y de hombre, pues cada uno tienen una condición física, una personalidad y forma de expresar diferentes:

Sí, eso se tiene que hacer así. Porque, en realidad, hay movimientos que a mí no me gusta que un hombre lo haga. Entonces, el hecho de que puedo dominar los dos cuerpos, los dos géneros; porque domino el género de mujer y el género de hombre. Cuando hay una mayoría de mujer, y los hombres están, entonces, yo digo: “Mira, cuando termine la clase -a los hombres, que hay menos ¿no?- vamos a hacer esta parte para ustedes”. (JG)

### 3.4.11. Organización de la clase

Desde el punto de vista espacial, JG nos comenta que en el caso de que el número de alumnos/as sea elevado, para facilitar la visualización de los alumnos ante las explicaciones docentes organiza la clase en filas y, a su vez, hace que roten hacia delante de manera que todos puedan presenciar de manera directa por un breve espacio de tiempo el ejemplo o la explicación del profesorado. Así nos lo explica:

Por ejemplo, en una clase que sea masiva, pues sí, voy colocando a la gente. Si por ejemplo tenemos 40 minutos, pues hago filas de 10 minutos cada una..., o sea, que las intercalo y las cambio. (JG)

Un ejemplo que ilustra esta organización espacial es la representada en la Figura 55 donde se observa a AA organizando diferentes grupos debido a la masificación de la clase:



Grupo 1



Organizando al 2º grupo



Grupo 2

Figura 55. Distribución de grupos, Ángel Atienza

Otra manera de organizar el espacio, desde el punto de vista de la enseñanza, es que el docente, en este caso MB (véase Figura 56), sea el que se desplace a diferentes puntos de la clase para que todos puedan ver o escuchar el paso convenientemente:



Figura 56. Desplazamiento espacial del docente, Manuel Betanzos

#### 3.4.12. Uso del espejo

La utilización del espejo como recurso para la enseñanza del BF es recurrente, sin embargo, IB nos habla de cómo MC le hacía colocarse de espaldas al espejo, precisamente para que no se mirara. Esta estrategia de enseñanza la aplica en sus clases una vez que las y los estudiantes han aprendido el paso o secuencia para prevenir posibles vicios:

Ella (se refiere a MC) se ponía al revés. Algunas veces, yo tampoco lo utilizo. Cuando estoy enseñando sí, porque es más fácil verlos por el espejo, y que ellos te vean a ti. Pero cuando ya está la cosa hecha, se cogen muchos vicios con el espejo. (IB)

### 4. Consolidación del método de enseñanza

Entre los procesos de consolidación del método de enseñanza usados por los docentes entrevistados encontramos distintas vías clasificadas de mayor a menor número de referencias: 1) continuación o no de las enseñanzas de sus maestras y maestros, 2) evolución de la propia práctica docente y 3) montaje de coreografías. En cuanto al primero, se observa en los sujetos participantes aquellos procesos de enseñanza que toman de sus maestras y maestros, seleccionando aquellos aspectos que más les interesan y los adaptan a su propia personalidad y experiencia docente. Un ejemplo revelador, que además nos ayuda a comparar el proceso de enseñanza de dos generaciones distintas, la 1ª y la 2ª, lo encontramos en PR, que habla sobre la

forma de presentación de los contenidos por parte de su profesor JG, que es en principio desordenada para finalmente reunir todas las partes:

José, por ejemplo, cuando te monta una coreografía, a lo mejor, pues te puede empezar perfectamente por la escobilla, después te puede poner una letra por bulerías. Después, a lo mejor, te puede poner, yo qué sé, una salida por alegría. Y ya después te lo va juntando. (PR)

Y, sin embargo, PR establece un orden de enseñanza de principio a fin, independientemente de la dificultad de los pasos o las partes: “Yo no, yo empiezo desde el principio hasta el final; o sea, que yo no me he basao en la enseñanza de José”. Ella valora los conocimientos aprendidos por JG, pero no ha copiado la forma de impartirlos en su clase:

Sí hago todo lo que es de José, porque todo eso lo he aprendío de José, y tantas cosas que se me han ido olvidando, pero siempre me baso en lo que he aprendido. Pero no de la forma que él da la clase, la doy yo. (PR)

Sobre la cuestión del orden de presentación de las partes de una coreografía, entiende que JG establece ese “criterio desordenado” con la intención de trabajar los pasos, de los más difíciles a lo más fáciles, para después hilvanar la coreografía completa:

Él te puede empezar por una escobilla y acabar por bulerías, y dices: "Bueno, José, ¿y la letra? Dice: "Ya, ya vendrá". Y después, a lo mejor, te empieza otro día una letra y ahí te mete una falseta, o te monta una letra y otra letra, pero después no van las dos letras juntas, después te lo va él ordenando. (PR)

PR reconoce que a veces sí emplea este criterio del desorden con la intención de que los estudiantes tengan más tiempo para practicar los pasos difíciles:

Yo, sí que hay veces que empiezo las cosas más difíciles antes, para que después le sea más fácil, lo más sencillo. A lo mejor, con esa intención él monta primero la escobilla, se la quita del medio antes. (PR)

Finalmente, concluye que en su manera de enseñar no ha influido tanto el modelo de enseñanza de un determinado docente, sino que se ha basado sobre todo en su propio criterio construido a través de su experiencia profesional: “No me he guiao de ningún prototipo pa' dar las clases, me me he guiao de mí misma, como me ha nació” (PR). De esta explicación de PR,



deducimos que un mismo criterio puede ser modificado o, sencillamente, transformado y adaptado a la personalidad del alumnado una vez que es docente, y dependiendo de las circunstancias que encuentre en la clase (nivel educativo, perfil del discente). Es decir, se tiene como referencia un modelo de enseñanza de diferentes docentes, pero, a la hora de la verdad, es la experiencia personal la que incide en el propio modelo de enseñanza.

Otro ejemplo lo encontramos en RCO, quien nos describe el proceso de continuación del sistema de enseñanza de su madre, MC<sup>589</sup>, basado en un sistema muy intuitivo, y la adaptación a su propio sistema más técnico acomodado, en este caso, no por decisión propia sino al perfil del alumnado actual:

Mi madre ha enseñao tal y como ella baila. Ella nos ha enseñao a base de bailar y de fijarnos en ella. (...). Yo igual, a mí me tiene que salir de momento y verdaderamente tengo que tener gente que me capte. Ahora no hay tanta gente que te capta así, que te capte a primera vista y te repite. (...). Yo de momento hago técnica pura y dura, y digo por aquí, por allí, y dos y tres y cuatro. Pero dentro de que ya esto lo hacemos, naturalmente, cuando la técnica se convierte en naturalidad, es cuando ya bailamos. Eso es lo que yo difundo ahora, a la gente que cae en mis manos, bajo mi más humilde opinión. Yo enseño lo que veo, y lo que he visto ha sido a mi madre, y lo he organizado, digámoslo así. (RCO)

También observamos el ejemplo de AA con respecto a MMA, quien nos explica que su proceso de aprendizaje como alumno consistía en copiar los movimientos efectuados por el profesor, pero no había una explicación del docente para justificar por qué una parte del baile seguía a otra. Este aspecto, la falta de explicaciones sobre la estructura del baile, lo ha modificado en su sistema de enseñanza para que el alumnado pueda entender el montaje de una coreografía y sea capaz de hacerlo por él mismo:

Con Manolo aprendí bastante cómo componer un baile, aprendí lo bueno y aprendí lo malo también, porque una de las cosas que antes, cuando te apuntabas en una academia, tú copiabas, nadie te decía: “esto es una falseta, esto es una escobilla, esto es un remate, esto se cuenta así, primero normalmente va una falseta”. Nadie te

---

<sup>589</sup> La evolución del sistema de enseñanza transmitido por MC a RCO aparece analizado con más detalle en el apartado *Evolución entre el sistema de enseñanza anterior y actual* de la categoría 8 *Concepto de educación del BF*.

presentaba lo que era una estructura de baile, sino que tú entrabas en la academia y copiabas. Y ahora yo intento por lo menos decirle qué estamos haciendo, que el alumno copie muy bien, pero después no sabe lo que estamos haciendo. A la hora de dialogar con un guitarrista para crear un baile, no sabe cómo dialogar, pues vamos a empezar con una falseta lenta, hacemos un cierre en el diez... (AA)

Otra carencia manifestada por AA sobre el sistema de enseñanza recibido, es que nadie le enseñó a contar el compás mientras enseñas un paso. Por ello, para cubrirlo nos explica el proceso de enseñanza-aprendizaje donde aplica distintas estrategias para que el estudiantado aprenda de manera significativa y constructiva el ritmo flamenco fomentando así el papel activo de los estudiantes (reflexión y participación):

Por ejemplo, a mí no me enseñaron a contar un paso, y yo hago hincapié en eso porque es como nuestra partitura. Nosotros no tenemos partitura, tú tienes que ir contando. Entonces, lo que hago muchas veces, improviso, cuando no se lo espera nadie, y digo: “a ver, hazlo, y cuéntalo”. O sea, que voy creciendo en el mismo paso, le voy poniendo una variante, y le digo siempre a un alumno más aventajado: “vete pensando una siguiente”. O sea, un nuevo escalón a ese paso para que ellos vayan creando también. Los alumnos a la misma vez van aprendiendo, van viendo. Que a lo mejor me van a preguntar a mí, y yo ya tengo que pensar qué decir. Los hago un poco partícipes para que vean cómo se crean y cómo se hace”. (AA)

En el otro extremo, encontramos el testimonio de JPA, quien sostiene que prácticamente enseña los conocimientos y la misma forma que a él le han enseñado, tanto profesionales como docentes, se siente muy afortunado y agradecido de la calidad de la enseñanza recibida:

Yo tuve mucha suerte, me encontré a lo largo de mi trayectoria profesional y artística gente, a maestros impresionantes que me han enseñao, más o menos en la línea que yo estoy enseñando hoy día. Por lo tanto, yo en ese aspecto, no encuentro la diferencia, porque yo sigo en esa misma línea. (JPA)

A continuación, mostramos una de las fases del proceso de consolidación del método de enseñanza relatada por IB donde se produce una toma de conciencia durante la misma práctica educativa de la enseñanza aportada por sus maestras y maestros:

Esa influencia de Matilde, de Manolo: la importancia de escuchar el cante y la guitarra...; porque te das cuenta de la necesidad de escuchar el cante a la hora de

interpretar, del diálogo que existe entre la guitarra, el cante y el baile, al que tenemos que estar muy atentos. Eso, yo lo aprendí, pero casi sin saber. Esa conciencia la tomas en el momento que tienes que enseñar. Y bueno, y poco a poco, pues vas creando tu metodología, o vas priorizando qué cosas son más importantes. (IB)

Otro testimonio revelador lo encontramos en MB, quien señala el proceso de consolidación en base a las enseñanzas principales del profesorado destacado en su trayectoria profesional y cómo ha integrado los aspectos positivos de cada uno:

Justamente, yo he mezclado todo. La enseñanza espontánea y enérgica de Manolo Marín. Porque incluso ahora, Manolo Marín, siendo un maestro con una edad, pues sigue teniendo la misma energía, La disciplina de Mario Maya, la puntualidad, la seriedad, las exigencias que te obligan un escenario. De José Galván, la flamencura, la fuerza bruta. Y también de lo que he absorbido de las compañías, de Manuela Carrasco, cómo ella me ha enseñado a romper. Pues en clase les digo también: “vamos a acordarnos aquí de Manuela, vamos a pasear y andar, como si fuéramos un tanque”. Pues eso, mezclando todas mis experiencias y todo mi aprendizaje. Todo lo empleo en la enseñanza. (MB)

Sobre la transmisión del legado de sus maestras y maestros, destacamos el relato de ET cuando indica la importancia de la experiencia, tanto formativa como profesional, que desemboca en un proceso integrado de saberes aplicados a las experiencias vividas, lo cual produce un tipo de conocimiento significativo que va mucho más allá de una formación académica, sino que la disciplina del flamenco te proporciona un aprendizaje más complejo: “una manera de vivir”. Así lo explica:

Entonces, todo eso no es como el que va a una academia, aprende una coreografía y un baile, y ahora yo he aprendido de este maestro esta técnica. No, he aprendido una manera de vivir. Todo ello, me han hecho parte que el flamenco es una manera y una forma de vivir. Todo en una disciplina, pero cada uno..., uno en estilo casero (Pepe Ríos), otro en el estilo más clásico (Isidro), otro en el estilo del teatro (Mario Maya), el más canastero (Farruco). (ET)

En el caso de AMA, explica que el sistema de enseñanza creado “es un compendio de todo”, no solo de las y los docentes que ha tenido, sino también de las y los profesionales de BF con los que ha trabajado en compañías: “Yo en la compañía he aprendido mucho con toda la gente que..., Gades también

me ha enseñado muchísimo. José Antonio también, a su manera, a su estilo. Hoy en día es un compendio de todo” (AMA).

## **5. Valores educativos**

Observamos que en la enseñanza del BF el papel de los valores educativos está muy presente a lo largo de todo el análisis de nuestra investigación (aspecto analizado también en la categoría 4 en el apartado de Maestras y Maestros, en esta misma categoría 8, *Autodefinition del estilo de enseñanza*, en la categoría 1 en *Situación del baile flamenco actual*, en la categoría 2 en *Sistema de enseñanza antiguo y actual* y en la categoría 3 en *Características de la escuela sevillana*). Mayormente, estos valores son mencionados cuando describen el sistema de enseñanza de sus docentes o profesionales del BF con los que se ha trabajado en sus compañías (como Mario Maya, Antonio Gades o José Antonio en la Compañía Andaluza de Danza), pero también, cuando nos explican su propio sistema de enseñanza.

En este apartado, pretendemos analizar los valores educativos más frecuentemente señalados o aquellos que destacan su relevancia para el desarrollo de la práctica docente. En general, los valores mencionados son: tolerancia, compañerismo, buenas formas y modales, buenas compañías, solidaridad, constancia, disciplina, predisposición al trabajo, hábitos de salud e higiene, nobleza, paciencia, respeto, generosidad y entrega, prudencia, ser uno mismo, tomarse en serio el flamenco, sinceridad, honestidad, valorar el trabajo de los antiguos, entre otros. En concreto, a la hora de aplicarlos en una clase de BF, encontramos que los más señalados por los docentes entrevistados (véase Figura 57) son: respeto (13 participantes), disciplina (10), buenas formas y modales, humildad, compañerismo, trabajo y hábitos de salud. Tenemos que señalar, que al igual que otros aspectos analizados, los valores educativos indicados por diferentes participantes no significa que para otros que no lo mencionan no lo consideren importantes, por lo que en este punto no tomaremos como estrategia analítica la comparación entre las distintas generaciones, sino que nuestra experiencia en el campo educativo del BF es el punto de referencia para establecer los criterios analíticos.

5.06. Valores educativos						
Respeto	Disciplina	Trabajo	Hábitos de sal...	Ser cariñ...	Estar e...	
	Buenas formas y modales	Tomarse...	Solidarid...	Paciencia	Consta...	Compr...
		Amigabilidad	Indiscipl...	Ganas de ...	Ser ...	Sen...
	Humildad	valorar el traba...	Responsab...	Aspecto ...	Paz	Gen...
		Verdad	Nobleza	Trabajo...	Co...	
	Compañerismo	Trabajar despacio	Buenas c...	Ser claro	Base, la raíz	
				Prudencia	Abierto	

Figura 57. MR sobre Valores educativos

A continuación, mostramos algunos extractos que sirven como ejemplos de los valores educativos aplicados en una clase de BF. A grandes rasgos, se observa que los dos valores más señalados son el respeto y la disciplina, por lo que aludiremos y explicaremos con más detalle el sentido de su uso.

### *Respeto*

El respeto es usado por el conjunto de entrevistados en varias cuestiones: respeto al cante y la guitarra a la hora de bailar, respeto entre los compañeros de profesión artística, respeto al alumnado independientemente de su nivel educativo o perfil y respeto entre docentes. Llama la atención como forma parte destacada en la metodología de enseñanza, así como de los contenidos impartidos por los docentes. Muestra de ello, es la aparición de este valor en los apartados de *contenidos musicales*, *sistema de enseñanza anterior y actual* o *características de la escuela sevillana*. Por ello, mostraremos solo algunos ejemplos, ya que se mencionan a lo largo de este capítulo de análisis.

MC, uno de los valores que más destaca de su enseñanza es el respeto hacia el alumnado, independientemente del criterio del profesorado sobre sus condiciones, nivel de estudios o concepto del baile flamenco: “Yo nunca he herido la sensibilidad de nadie, jamás, creo que eso es respetable (...), por malo que sea, porque si viene de aquel de los mares aquí a bailar, quién eres tú para fusilarlo”. Y estos valores los ha inculcado como principio pedagógico a

sus estudiantes de la escuela, que, aunque puedan actuar en contraposición a sus pensamientos reales, se dirijan a todos las y los alumnos con tacto y dulzura: “No fusiléis las ilusiones de nadie, ayudarla, una cosita que coja ya es feliz, pero no le digáis que no porque eso es fusilar la ilusión de una persona” (MC). También JG nos comenta que fomenta el respeto, sobre todo, en la profesión: “Me gusta dar valores, sobre todo, valores educativos dentro de la profesionalidad. Porque les aconsejo que antes que ser artistas tienen que ser personas, que se hagan respetar para ser respetados” (JG).

Otro aspecto del respeto lo refleja JR cuando indica que existen docentes que tratan peor a los estudiantes extranjeros por el hecho de serlo y él muestra su inconformidad al respecto:

Y nadie es más que nadie, y el respeto al máximo. Muchas veces, creemos que los japoneses... -porque es una cultura...- que son tontos, y mucha gente... Al revés, son los primeros que pagan, con educación, pues tú trátalos igual. (JR)

### *Disciplina*

La disciplina la consideran como un elemento clave del sistema de enseñanza del BF, ya que el aprendizaje y formación del BF requiere una gran capacidad de trabajo, constancia y estabilidad, lo cual conlleva una aptitud y actitud seria y rigurosa por parte del alumnado que aprende y del profesorado que enseña. Esto se refleja claramente en el comentario de JR: “y la puntualidad, la formalidad, el respeto. Es una serie de cúmulos, amigo mío, que tú no puedes saltártelo a la torera” (JR).

AA nos pone un ejemplo de la aptitud y actitud que encuentra necesario para el proceso de aprendizaje del BF, el cual nos comenta que lo ha heredado de Mario Maya:

Ya el hecho de decir disciplina, tienes todas las vías para el aprendizaje y una aptitud. Yo, mira, ¿ves los poyetes de la ventana? Cuando yo estoy con un grupo, algunos se sientan, yo odio eso, no puedo. O sea, yo digo que una vez que pasas por ahí (indica la puerta de la clase), tienes que tener la disciplina y la aptitud de bailar. Eso también lo he mamado de Mario, de que al principio tenías que tener una aptitud de baile y, después, empezamos a bailar. (AA)

Y nos describe el proceso de enseñanza-aprendizaje como llevado a cabo de forma indirecta, es decir, Mario Maya no ejercía de profesor, sino que él como bailarín tenía una actitud activa, con lo cual aprendía de los comentarios u observaciones que percibía mientras trabajó con él: “Todo eso lo aprendí siempre indirectamente, porque él no decía “esto es para esto”, no lo explicaba. Pero ahí, si eras espabilao, te dabas cuenta, si no, pues nada, por repetición y ya está” (AA).

Otro aspecto relacionado con la disciplina, es el que menciona CL sobre la actitud de seriedad que exige a sus alumnos/as a la hora de que valoren el aprendizaje del BF en su dimensión cultural, revelándoles que no se trata de un simple aprendizaje técnico-dancístico y musical, sino que también hay que valorar, comprender y respetar la parte de las tradiciones y normas del flamenco, y asumirlo como una forma de vida:

A muchos alumnos míos los hago llorar para que piensen bien lo que están haciendo, porque esto no es una tontería. Esto no es una nota para el conservatorio, o una nota para la universidad; esto es una vida, esto es unas costumbres, y unas leyes también. Y entonces, si quieres bailar flamenco, tienes que empezar a saber que esto es... una vida, esto no es una tontería. (CL)

JG nos relata la metodología disciplinada que aplica en su clase con la finalidad de hacer ver al alumnado que el estudio del BF es una tarea que conlleva seriedad y un alto grado de responsabilidad. También impone un foco de atención exclusivo a la temática de la didáctica del BF, por lo que no permite una conversación que esté fuera del objeto de estudio:

Hombre, durante la clase, yo estoy en mi papel, yo tengo que defender mi papel de maestro, y claro, para que ellos entiendan que lo que estamos haciendo no es ningún cuento, sino que es una cosa de mucha responsabilidad y seriedad, pues entonces, yo no puedo estar en la clase de cachondeo. Ni se habla de nada, sino que de lo que se habla es de lo que estamos trabajando. (JG)

### *Generosidad y entrega*

El valor de la generosidad aparece en numerosas ocasiones, ya sea en el apartado de *Autodefinición del estilo de enseñanza* descrito por el conjunto de participantes o cuando hablan sobre sus docentes en el apartado de *Maestros*. En este sentido, JPA nos comenta: “Todos los maestros que han

pasado por mi vida, todos, absolutamente todos, me han enseñao con generosidad” (JP).

### *Hábitos de salud*

JG nos indica que debido a los casos graves que ha contemplado directamente, tanto de compañeros de profesión como de estudiantes, por problemas con las drogas, advierte con frecuencia a sus estudiantes que se cuiden de no caer en ambientes perniciosos para ellos y, en consecuencia, su familia:

He visto muchísimos compañeros míos, antes de yo tener la academia, y también de alumnos míos que se han estropeado, o bien por la bebida, o bien por otra cosa. Entonces siempre le he aconsejado de no meterse en los vicios malos, porque eso lo que trae es problemas, no solamente a él, sino a la familia. (JG)

JR nos comenta que aconseja a sus alumnos/as a que se cuiden a nivel emocional y físicamente:

Que todo sea desde la conciencia de que no tienes por qué deteriorarte el cuerpo por el camino, casi más terapéutica la cosa que cañera, si es cañera a nivel emocional, pero te diría que a nivel físico no es tanto donde me pongo con el alumno. (JR)

### *Ejemplaridad*

JG sostiene que una manera de transmitir los valores éticos es dando él mismo ejemplo de aquello que intenta concienciar: seguir hábitos de conducta saludables, disponer de buenas amistades, desarrollar una personalidad equilibrada y estable emocionalmente, etc.:

Doy el ejemplo, yo no fumo, yo no bebo, no me gusta. Yo siempre he sido una persona del trabajo pa' mi casa, y aunque no soy demasiado (.), porque si en un momento se tercia de estar un poquito con los compañeros y tener una fiesta, pero siempre con (.), con un equilibrio, completamente. (JG)

## **6. Evaluación**

El tipo de evaluación llevado a cabo por el conjunto de docentes de BF es continuada durante la misma sesión de las clases, donde el profesorado observa el avance del alumnado en cuanto al aprendizaje de los pasos, la mejoría de la técnica dancística y la aplicación del conocimiento musical en una



secuencia o pieza coreográfica. Mostramos el siguiente ejemplo de PR quien describe su valoración del avance progresivo de sus alumnas:

Empezar por lo más facilito, he ido metiéndole cosillas así..., más difícil, ¡y lo han ido cogiendo! Que sí, que han durao meses, pa' que lo cojan, pa' que lo limpien..., todavía no lo hacen rápido, pero bueno, ahí están, ahí van. (PR)

Además, diferentes docentes comentan que los mismos estudiantes manifiestan la satisfacción por su propio avance: “Al final, ha dicho la persona: "¡Anda, soy capaz!" Se lo ha creído y eso es importante, lo que pasa que no te lo dicen con palabras, sino, cuando se van, te ponen una tarjetita; dices tú: "¡Ole ole!" (PR).

En la Tabla 27 relativa al plan estructurado de RCO, nos explica una estrategia evaluativa que aplica después de haber practicado repetidas veces el ejercicio, y observa que el grupo de estudiantes tienen dominado el paso o pieza coreográfica. Consiste en un tipo de *evaluación visual y acústica*, donde solicita, a cada estudiante, la demostración de la pieza coreográfica enseñada. Advierte que lo realiza siempre de manera voluntaria, “me gusta que haya una cosa natural”, pues entiende que “El baile es tan bonito que no tiene que ser un sufrimiento”. A continuación, mostramos la justificación que trasmite a sus alumnos/as sobre esta acción, así como, nos explica que lo que pretende es comprobar la integración entre la técnica y la interpretación del baile:

Yo siempre se lo digo: "Yo sé que cada uno tiene su tiempo, pero es que, si te veo, tú reaccionas, entonces ahí es donde yo estoy para decirte: “¿Bueno, qué? ¿Me vas a contar alguna cosa, o no?”. Claro, porque es donde yo veo que me cuentan cosas, y veo que han conjugao bien, lo que es la técnica con la parte interpretativa. Eso es muy importante. (RCO)

En la Figura 58 mostramos con detalle el sistema de evaluación por parte de AM que hemos denominado *evaluación instantánea*, quien numerosas veces solicita a sus alumnas realizar, tanto de forma individual como grupal, un paso concreto que repiten continuamente. A la par, el docente acompaña con las palmas y el cante con idea de que los discentes aprendan a coordinar e integrar el paso técnico en la estructura métrico-rítmica:

El profesor explica visual y acústicamente el paso.



Al cabo de hacerlo todo el grupo varias veces, propone a una alumna que lo realice sola.



Posteriormente, le pide a otra alumna que haga la misma secuencia.



De nuevo, solicita a una tercera alumna que ejecute el paso atendiendo a las explicaciones anteriores.



El profesor pide al grupo volver a repetir el ejercicio.



Pide a una cuarta alumna que realice el paso explicado.



Matiza de manera individual el ejercicio a dicha alumna.



*Figura 58.* Evaluación instantánea. Andrés Marín

# **Capítulo 11**

## **Perspectiva de las maestras y maestros acerca de su alumnado**

---



## Capítulo 11. Perspectiva de las maestras y maestros acerca de su alumnado

En este capítulo se analiza la novena categoría, *Alumnado* (incluida en la dimensión tercera: *Aspectos de la práctica docente*), en la que se consideran las observaciones de las maestras y maestros sobre el perfil del alumnado a lo largo de su experiencia docente. Se han estudiado cinco subcategorías, de las que se muestran sus respectivas descripciones en la Tabla 29.

Tabla 29. Descripción de las subcategorías de la categoría 9

1. Aspectos educativos	Aspectos educativos relacionados con el perfil del alumnado de baile flamenco.
2. Aspectos culturales	Aspectos culturales relacionados con el perfil del estudiante de baile flamenco.
3. Ambiente del aula	Relaciones comunicativas e interpersonales entre el profesorado entrevistado y sus discentes.
4. Sello del profesor	Características en el baile flamenco de los estudiantes donde se reconoce el estilo de enseñanza del docente
5. Orientación profesional	Orientaciones y consejos relacionados con el ámbito laboral transmitidos por el profesorado a su alumnado.

De las cinco subcategorías, se han analizado en profundidad aquellos aspectos que suponen un mayor interés cualitativo para nuestra investigación: *1. Aspectos educativos*, *2. Aspectos culturales* y *5. Orientación profesional*. En los siguientes subapartados se presentan dichas subcategorías.

### 1. Aspectos educativos

#### 1.1. Concepto y expectativas del baile flamenco

La mayoría del profesorado del estudio considera, en general, que el alumnado no posee una visión del BF fundada desde un conocimiento profundo y amplio de la disciplina, sino, que, por el contrario, generalmente atiende a criterios banales que se alejan del sentido verdadero del BF. Algunas personas entrevistadas nos comentan que sus estudiantes, en la actualidad, tienen una

visión del BF muy superficial dejándose llevar por “lo espectacular”, lo que le llama la atención, sin entrar en valorar la calidad de un espectáculo:

Hoy la gente en el escenario hace de todo y, desgraciadamente, el alumno no se queda con lo más valioso, siempre se queda con lo más espectacular, pero no por la calidad, sino porque le ha llamado la atención. (AB)

Otra cuestión manifestada por CL es que, sobre todo los estudiantes extranjeros, llegan a España con la idea de aprender un baile o el estilo de una figura del BF, sin ser conscientes de que primero es necesario tener una base sólida de preparación:

Normalmente, trabajamos mucho con extranjeros. No solamente tú tienes que enseñarles a bailar, sino también a hacer comprender el por qué. Porque ellas ven un espectáculo en su país, y dicen: "¡me encanta, es maravilloso!" Pero, cuando tú te pones a dar clase, tienes que tener desde cero. O vienen: "he visto a Israel Galván y me encanta su baile". (CL)

CL da una explicación donde refleja de manera muy clara el proceso de creación que lleva a una bailaora o bailar, de la talla de Israel Galván, a bailar de forma contemporánea, siendo más bien consecuencia de la evolución de una preparación sólida flamenca, que meramente la incorporación de elementos del estilo contemporáneo:

–“Vale. Este chico lleva bailando desde que era un niño, es un profesional, ha pasado por muchas fases: del flamenco al contemporáneo, a estar donde está él ahora mismo. Pero él sabe bailar flamenco”. Pero tú no puedes querer -de momento-, porque lleves tres años bailando, o cuatro, querer hacer un baile como este chico, o como Sara Baras. Porque son la gente joven las que... Entonces, eso es muy complicado, porque no tienen los fondos hechos. (CL)

En el otro extremo, también encontramos la aportación de JR, quien nos cuenta que ha visto cómo diferentes estudiantes toman conciencia del aspecto serio y profundo del flamenco, de tal manera, que son ellos mismos quienes corrigen la visión a otros estudiantes: “Y ahora, ellos mismos ¿cómo te diría yo? lo que tú le enseñas aquí, ellos mismos van..., propagándolo: "¡Qué va, eso no es flamenco!" (JR).

AM utiliza el término “flamenco aeróbico” al referirse al gusto de algunos/as estudiantes en la actualidad por un concepto de formación aeróbica

del BF, donde se prima el trabajo cuantitativo, es decir, el esfuerzo intenso y el entrenamiento casi “de competición” del sistema técnico, sin atender a los aspectos cualitativos. Así lo explica:

A la gente le gusta el movimiento aeróbico, no le gusta el movimiento profundo. Le gusta el movimiento donde se siente guapa y guapo. Y bailan del espejo pa' dentro, se miran en el espejo, y bailan lo que el espejo les va contando. Y esto es lo que es “guay”. Y hay que bailar adentro, y después contarle al espejo. Es curioso. (AM)

## **1.2. Actitud del alumnado**

Sobre la actitud del estudiantado, es interesante observar que parte del profesorado que imparte la enseñanza en el ámbito no formal, nos referimos en las academias privadas, señalan, en general, una actitud respetuosa y disciplinada en los estudiantes. Sin embargo, el profesorado entrevistado que imparte en el ámbito formal del BF, se quejan de ciertos comportamientos inadecuados de sus estudiantes. Este último caso lo vemos con AB, quien destaca la actitud más indisciplinada de sus estudiantes (en el ámbito formal) que afecta a la falta de respeto al profesorado y entre compañeros, lo cual constata que es una situación generalizada de la sociedad actual, pues diferentes profesionales que trabajan en el sistema educativo formal le dicen que este cambio de actitud es también patente:

Ya no disciplina solamente, sino una educación, es decir: respeto al profesor, al compañero. Eso, lo veo hoy en día en todos los sitios. Yo pregunto a compañeros amigos míos, que son profesores de instituto, y me dicen: "Ana, es que la cosa va así". Es decir, es así en general. (AB)

También RCO destaca el cambio de aptitud y actitud producido en el alumnado, más pasivo y, en consecuencia, la transformación del rol del profesorado, más activo: “Porque la aptitud de la gente no es la misma, no es que sea ni mejor ni peor, no tiene na' que ver. Ahora tú tienes que captar a la gente, desde otro punto de vista” (RCO).



## 2. Aspectos culturales

### 2.1. Cuestión de la nacionalidad

Desde el punto de vista cultural, la asimilación de la cultura y tradiciones andaluzas, así como, de la cultura flamenca, es un aspecto reiterado por la mayoría de las personas entrevistadas cuando se refieren al aprendizaje del BF, no como una mera técnica corporal, sino como una forma de vida (véase el apartado *Contenido cultural* en la categoría 7). De esta manera, una pregunta pertinente y recurrente ha sido las diferencias y/o similitudes entre los estudiantes españoles y extranjeros. En este punto, queremos matizar que nuestra intención no es la de establecer fronteras culturales entre nacionalidades ni regiones, sino realizar un análisis de aquellas cuestiones culturales que rodean la finalidad, concepto, actitud y expectativas de los discentes en base al sistema cultural asimilado y de qué manera afecta a la enseñanza del BF.

### 2.2. Similitudes y diferencias entre el alumnado español y extranjero

Entre las **similitudes** del estudiantado español y extranjero, JG explica que en relación a la ejecución e interpretación del baile la mayoría son iguales: “Bueno, verás, la manera tiene que ser la misma, porque el baile flamenco na’ más que tiene una regla”, pero sí nota la diferencia en que “al extranjero le cuesta más “(JG). MME afirma: “No siento ninguna diferencia de los estudiantes con respecto al baile”, pero manifiesta que: “Antes sí había mucha diferencia, pero hoy lo tienen más cerca”. Este hecho provoca un aumento del nivel dancístico y de familiaridad con la cultura flamenca: “Incluso muchos de fuera bailan mejor que los de aquí, porque trabajan más, y llega un momento que les superan. Que también hay gente muy buena de aquí” (MME). En esta misma línea, AC manifiesta que la circunstancia de cercanía del flamenco en otros países, así como la tradición formativa que durante las últimas décadas están protagonizando los extranjeros que vienen a estudiar en España, hace que, cada vez más, las alumnas son parecidas a las españolas:

Hoy en día, llevan tantísimo tiempo; el flamenco ya lleva años fuera. Ellas vienen mucho. O sea, hoy en día, el flamenco se vive, tanto aquí como en cada país -porque vamos y venimos- que cada vez yo la veo más parecía a nosotros, cada uno en su cultura, pero muy pareció. (AC)

Sobre el talento individual artístico, que en el argot del BF se define generalmente como “tener arte”, comentan que “To' el mundo tiene arte” (JR), incluso LF nos dice: “Yo conozco japonesas que bailan de quitar el sentío, yo tengo una alumna que es un fenómeno” (LF). También PG comenta: “he visto japonesas que sienten el flamenco incluso más que los de aquí, de América, y de toos laos. Eso es que a la persona le guste, y cómo le guste” (PG). Otro aspecto donde los docentes no encuentran diferencias es “en las ganas, el amor, las ganas de trabajar; en ganas e intención, son todos iguales” (JPA).

En cuanto a las **diferencias**, JG nos indica que el comportamiento de los españoles es más distraído y, en comparación, el alumnado extranjero es más serio y responsable en su trabajo: “El alumno español se toma el aprendizaje a cachondeo y el extranjero le veo mucha más constancia, interés, lloran cuando no les sale una cosa, los veo más responsables, por eso están llegando hasta donde están llegando” (JG). Sin embargo, cuando le preguntamos si, en ese sentido, prefiere al alumnado extranjero, nos comenta que: “No, yo a los de aquí les tengo mucho cariño. Están donde están, pero otros se han dado a las drogas” (JG). En este sentido, PG encuentra en los estudiantes extranjeros una mayor valoración del flamenco que una persona de aquí. Considera que el alumnado español, sobre todo el andaluz, al poseer la tradición de manera innata, no le da el suficiente valor de la cultura flamenca: “Es que yo pienso, que como lo tenemos aquí, pos no le damos esa admiración que hay que tenerle. Cuando una persona viene, un extranjero, una semana, tienen que absorber todo, hasta el aire que respira. Lo veo normal (PG). F también sostiene que:

Sobre todo, los menos disciplinaos son siempre los de Andalucía, aunque también hay excepciones. Cuanto más te vas acercando a la tierra de origen, menos disciplinados son, pero porque los de Andalucía creen que, con el arte, y por ser de aquí, pues ya lo van a hacer mejor. Y son los que menos se enteran al final, son los más torpes {risa}, pero por eso. (F)

En otra cuestión, JPO observa la diferencia “en la manera de sentir el flamenco”, pero señala que no tiene preferencia por el alumnado nacional o extranjero, considera que cada uno tiene su propia personalidad artística y la respeta.

Hay un punto donde coinciden la mayor parte de los docentes en cuanto a la ventaja de la formación del alumnado español, sobre todo, el que es oriundo de Andalucía. Consideran que el sujeto español, en general, está acostumbrado al ritmo particular del flamenco y la cultura flamenca, más que un estudiante extranjero:

El que es de aquí está más acostumbrado al ritmo que el que viene de fuera. De todas maneras, en ganas e intención, son todos iguales. Digamos que el que es de aquí, tiene una capacidad un poco mayor, porque, realmente el ritmo lo vive durante todos los días del año, sobre todo, aquí en Andalucía; es lógico. (JPA)

En este sentido, AC nos explica que el hecho de nacer en Andalucía te permite tener una mayor preparación y formación porque estás acostumbrado y familiarizado con la cultura flamenca. Pero, a la hora de desarrollar un estilo de baile, cada persona transmite una personalidad artística concreta y es valiosa independientemente de su origen sociocultural:

Está claro que, si yo lo estoy viviendo desde chica aquí, voy a tener más seguridad, o una personalidad mucho más hecha en el flamenco que una persona que lo ha visto con dieciocho años. Pero que esa persona puede llegar a darle su punto en el flamenco, por supuesto que sí. Es que yo he visto gente de fuera bailando mejor que una de aquí. Hay de todo, y hay gente que lo están viviendo más que nosotros. Hay personas que se dedican a esto y no tienen tanta dedicación como una de fuera, y eso al final se lo llevan. (AC)

Otra cuestión señalada es la diferencia de la filosofía de vida. AMA nos explica la visión relativista del estudiante español, en general, en contraposición de la visión mercantilista de diferentes estudiantes extranjeros, sensación que ha extraído por circunstancias vividas en las clases:

Es que, en España tenemos otra manera de ver las cosas. Por ejemplo, hay días que yo he estado muy mala, muy mala. Y las españolas: “Ali, vamos a tomarnos una cervecita”. Y leí en miradas japonesas, y de irnos, nada. Mucho más frío. Los españoles tienen otro concepto del trabajo. Supongo también que ellos vienen tres

meses, seis, con un dinero para gastarse: “¡Qué de fiestas hay aquí!” dicen. Otro concepto. Las españolas lo tienen aquí innato, no sé lo que es. Los demás vienen a sacarte el máximo rendimiento, todo se lo llevan. (AMA)

### **3. Orientación profesional**

#### **3.1. Enfoque profesional**

##### *Fomento de la inserción laboral*

JG sostiene que promueve la inserción laboral de sus estudiantes sin pretender retenerlos durante años en su escuela como recurso estabilizador de su negocio. Reconoce que él ha pasado por problemas económicos graves y entiende que el estudiante necesita trabajar cuanto antes:

Nunca he tenido la idea de retener a la gente, sino que siempre le he dao la oportunidad de que puedan trabajar, para que puedan ganar dinero pa' su casa. Que eso de aguantar a la gente ahí años, años, años, años, gastando dinero sin poder trabajar, no, esa no es mi idea ni mi postura, no. Yo quiero que la gente trabaje, yo he pasado mucha necesidad y sé que en todas las casas eso es necesario. (JG)

MC nos explica que, entre los consejos que proporciona a sus alumnas, les recomienda que cuando vayan a trabajar a otro sitio acaten las normas y directrices que les ponga su nuevo director de una compañía:

Y siempre le he dicho a mis alumnos: "cuando vayáis a un ballet, olvidense de mí, olvidense de lo que yo les digo y acaten lo que le dicen el titular del ballet, porque si no, vais mal". Siempre les he dicho eso a mis alumnos, siempre. (MC)

##### *Preparación suficiente*

JG aconseja a sus estudiantes que cuando actúen en un escenario, lo hagan con la preparación formativa suficiente, de manera que: a) puedan desarrollar una seguridad en sí mismos/as y sean capaces de mantener una actitud valiente durante su trayectoria profesional, b) que cuando tengan una oportunidad profesional no se convierta en algo esporádico tornando su carrera profesional en algo pasajero y c) evitar el *boca a boca* de una “mala” actuación que pueda dañar la imagen profesional. En definitiva, encuentra determinante la preparación profunda del bailaor o bailaora antes de subirse a un escenario

para conseguir una trayectoria profesional duradera y estable a largo plazo. Lo narra de la siguiente manera:

Y sobre todo, también le enseño que no tienen que ser para nada cobardes, ni tampoco tener miedo, sino que una persona cuando sabe que lo que hace es correcto, no tiene que tener ningún miedo a nada. Le enseño que tienen que tener preparación. Que la persona, si no quiere hacer debut y despedida, tiene que prepararse. Y, además, le enseño que cuando uno sale a bailar y no está en condiciones, eso se corre por todos los lados, y entonces la persona que baila tiene que ir preparada. (JG)

### **3.2. Enfoque personal**

#### *Primar la calidad humana sobre la profesional*

JG orienta a sus estudiantes también desde un enfoque más personal de cara a la convivencia que establezcan con sus compañeros/as de trabajo, aconsejándoles que deben anteponer la calidad personal sobre la excelencia profesional: “Les aconsejo que antes que ser artistas tienen que ser personas, tienen que ser personas que se hagan respetar para ser respetados” (JG).

#### *Desarrollar una personalidad estable y firme*

JG considera que el ambiente profesional del BF, dada su peculiaridad y complejidad, precisa del desarrollo de una personalidad fuerte y sólida por parte del bailar o bailaora para saber consolidarse dentro del gremio:

Ahora, también le digo que, dentro del artista, es un gremio bastante complicado y difícil, y que uno tiene que dominar la situación, tener una personalidad propia y que no sea dominado por otro. (JG)

# **Capítulo 12**

## **Interpretación de las dimensiones y categorías**

---



## Capítulo 12. Interpretación de las dimensiones y categorías

Tras el análisis de los datos de las categorías principales en los capítulos 7-11, atendiendo en mayor o menor medida los aspectos de más relevancia en base a la importancia otorgada por el grupo de participantes, consideramos oportuno establecer un análisis relacional complejo de aquellos fenómenos centrales que nos permita reunir en una síntesis explicativa cada una de las categorías analizadas. Que a su vez, se adhieren a dichos fenómenos, aspectos y explicaciones secundarias que ayudan a comprender los procesos a lo largo del tiempo y la evolución cronológica de la estética del baile flamenco y del sistema de enseñanza en las tres generaciones entrevistadas.

### 1. Proceso de configuración del sistema de enseñanza

#### 1.1. Carácter integrador del proceso

Del análisis de los datos, sobre todo, relativo a las entrevistas, encontramos que el proceso creativo artístico constituye una pieza fundamental para la configuración del modelo de enseñanza del profesorado entrevistado. Pero, para llegar a la conformación de este modelo, es preciso pasar por una serie de fases que lleva a una dedicación intensa y completa de años de formación y experiencia en el campo de baile flamenco (véase Figura 59).

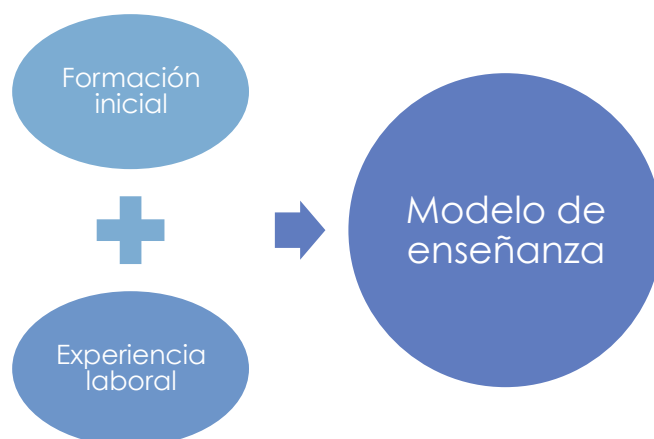


Figura 59. Proceso de configuración del sistema de enseñanza

Desde nuestro punto de vista, constituye una pieza fundamental, ya que sirve de engranaje o medio que integra las distintas dimensiones de nuestra



investigación (*Fases previas a la actividad docente, Aspectos de la práctica docente y Pensamiento educativo*), así como de aquellos aspectos que intervienen en la trayectoria formativa, artística y docente de los sujetos participantes. En la Figura 60 observamos cómo se produce un proceso creativo que ejerce una función de enlace entre la formación inicial, la experiencia profesional artística, la conformación del estilo de baile, la trayectoria docente y el conjunto de criterios que forman la conceptualización del baile flamenco y su enseñanza. Este proceso de integración se va moldeando a lo largo de diferentes fases que veremos a continuación. Y según las generaciones entrevistadas, hemos encontrado diferencias a la hora de llevar a cabo este proceso.



Figura 60. Proceso creativo integrado

## 1.2. Fases del proceso de configuración

Entendemos que se suceden distintas fases determinantes a lo largo del recorrido educativo y profesional hasta que el profesorado de baile flamenco define un método de enseñanza. En concreto, hemos dividido tres fases: 1) Conformación de un estilo de baile personal, 2) Establecimiento de un método de enseñanza propio y 3) Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza. Estas tres fases se suceden de forma cronológica y progresiva en el tiempo (véase Figura 61), ya que es requisito fundamental pasar por una para llegar a la siguiente.

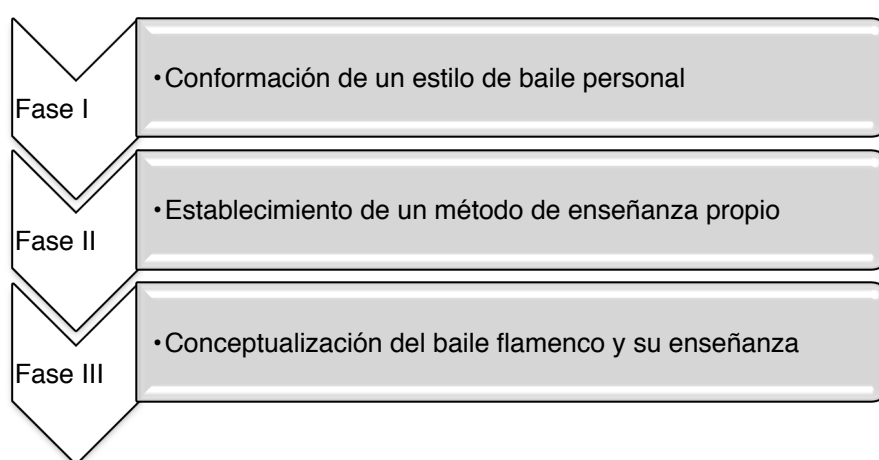


Figura 61. Progresión cronológica de las fases

### 1.2.1. Conformación de un estilo de baile personal

En el primer proceso creativo, se conforma el estilo de baile propio del bailar. Está formado por dos etapas: la Formación inicial y la Experiencia profesional artística (véase Recuadro 1).

**Fase I:** Formación inicial + Experiencia laboral (proceso creativo: aplicar conocimientos de clase al escenario) = estilo de baile.

Recuadro 1. Síntesis explicativa de la Fase I

Esta primera fase tiene una gran relevancia, pues va a definir principalmente todo lo relacionado con la forma de bailar del artista (véase Figura 62).

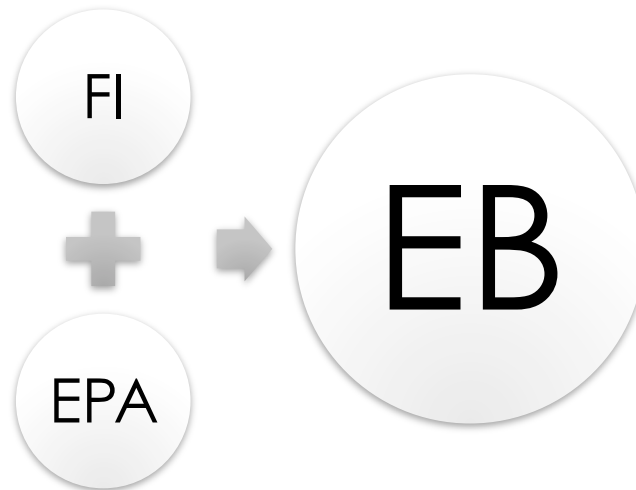


Figura 62. Conformación de un estilo de baile personal

Para llegar a la conformación del estilo de baile, la bailaora o bailarín pasa por tres momentos fundamentales:

1. *Primer momento.* Se realiza durante la etapa de la *Formación* inicial, el cual consiste en la asimilación e interiorización de los conocimientos teórico-prácticos llevados a cabo en un contexto familiar o académico.
2. *Segundo momento.* Sucede durante la etapa de la *Experiencia profesional artística*, donde la persona aplica los conocimientos aprendidos en el ámbito familiar o académico a las distintas situaciones experimentadas en el escenario.
3. *Tercer momento.* Se produce cuando se define el *Estilo de baile*, resultado de la suma de los dos periodos anteriores.

### *Primer momento*

En cuanto a la *Formación inicial*, van a influir las enseñanzas del entorno familiar y/o de las maestras y maestros, así como las ayudas o apoyos de familiares, cónyuges o amistades que tienen un papel importante en la decisión de que los sujetos participantes se dediquen a la profesión del baile flamenco. De las maestras y maestros, como aprendizaje no formal, derivarán el desarrollo y configuración de sus propios métodos y modelos de enseñanza, su personalidad, los valores educativos, y su concepto de baile flamenco y de la enseñanza del baile flamenco.

### *Segundo momento*

En relación a la *Experiencia profesional artística*, nuestros participantes consideran de muy relevante su paso por los escenarios, tanto en tablaos, compañías de baile o de cantaores, teatros, salas, grupos de baile, festivales, concursos, como en solitario o en grupo, etc. El aprendizaje en la trayectoria profesional viene dada, no solamente de la vivencia individual sobre los escenarios (aprendizaje experiencial), sino también del aprendizaje visual y oral de los compañeros de profesión y de aquellos considerados como referentes o modelos de enseñanza (aprendizaje informal).

### *Tercer momento*

Pasado un tiempo de la etapa profesional, la bailaora o bailar va a tomar las decisiones oportunas para establecer las pautas que guiará su baile en relación al sistema técnico-dancístico y el sistema métrico-musical. Todo ello, en base a sus gustos y su identidad personal, lo cual irá conformando la personalidad y la estética de su propio baile. En este sentido, el conjunto de entrevistados en su faceta de bailaora o bailar definen una serie de criterios, de acuerdo a elementos como la personalidad, la expresión, la estética, la técnica, el estilo o el género, que lleva a tomar una serie de decisiones que desembocan en la definición de un estilo de baile determinado.

Podríamos hablar de estilos de baile creados en base a criterios de *intensidad*, que marcan un “baile de fuerza”, “baile dulce”, “baile barroco”, etc.; criterios de *continuidad*, bien de la tradición cultural o bien de apostar por

experimentaciones nuevas, que definen un baile más tradicional o un baile más contemporáneo; criterios de *género* donde se ejecuta un baile más masculinizado o más feminizado, teniendo en cuenta que ambos criterios pueden darse tanto en mujeres como en hombres; criterios de *interpretación*, basados en un baile más técnico y fuerte físicamente o un baile más expresivo y sensible; criterios *étnicos*, donde se ejecuta un baile más agitado o más auténtico siguiendo la personalidad real del artista, etc.

### 1.2.2. Establecimiento de un método de enseñanza propio

En el acceso a la actividad docente, la persona que se enfrenta a una clase de baile ya posee un bagaje profesional artístico y, como hemos explicado anteriormente, se ha producido una primera fase del proceso creativo muy importante que consiste en definir un estilo de baile gracias a su trayectoria formativa y profesional. A partir de ahora, el docente aplica los conocimientos que ha contrastado sucesivamente en un escenario y los traslada en una clase a sus estudiantes.

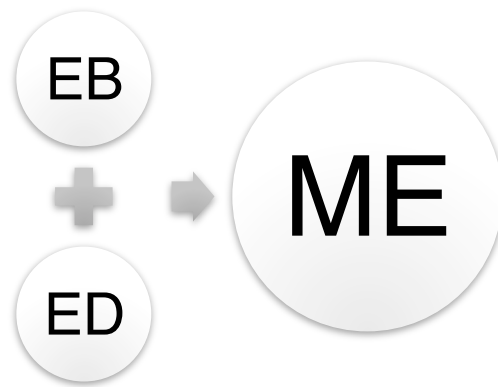
---

**Fase II:** Estilo de baile + Experiencia docente (proceso creativo: aplicar los conocimientos del estilo de baile en el acto de enseñanza) = modelo de enseñanza

---

#### *Recuadro 2.* Síntesis explicativa de la Fase II

Es decir, en esta segunda fase se produce una combinación entre el *Estilo de baile* definido en la fase anterior y la *Experiencia docente*, donde el proceso creativo consiste en aplicar los conocimientos del estilo de baile en la configuración de un *Modelo de enseñanza* propio (véase Recuadro 2 y Figura 63).



*Figura 63.* Establecimiento de un método de enseñanza propio

En esta segunda fase, el docente debe tomar dos decisiones fundamentales: la primera, cambiar de un enfoque introspectivo a uno extrovertido, donde, como bailaora o bailaor solo se dedica a sí mismo y a su desarrollo personal y, como docente, debe cambiar el foco al alumnado, interesándose en sus intereses y adaptando su conocimiento al perfil de cada estudiante. Y, en la segunda decisión, el docente delibera entre la enseñanza recibida de sus maestras y maestros y el sistema de enseñanza que se ajusta a su nuevo rol como profesional de la educación.

*Primera decisión: del “yo” al “otro”*

En el acto de enseñanza surge un elemento nuevo, el *otro*, en este caso, el alumnado, lo que le obliga al profesorado a ponerse continuamente en el lugar del otro, explicando los conocimientos técnicos, musicales, coreográficos, etc., que le parecen oportunos y que mejor conoce, pero adaptándolos al perfil y al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Y, en este sentido, se producen una serie de circunstancias cambiantes, al igual que en el escenario, pero esta vez en un espacio nuevo, el aula, y a cada situación deberá darle un enfoque o solución diferente. Los grupos de estudiantes son heterogéneos en su mayoría, así como la sucesión de los días, e incluso, el mismo maestro dispone de una actitud distinta diariamente.

*Segunda decisión: continuación o no de sus maestros*

En cuanto al proceso de continuación o no de la enseñanza recibida, hemos observado que el grupo de entrevistados continúan las enseñanzas aprendidas de sus maestras y maestros en la medida en que realiza una

reflexión interna y una toma de decisiones en cuanto a la formación recibida. En este sentido, la persona entrevistada adapta la forma de enseñanza heredada a su propia manera de ser y a la experiencia profesional adquirida, teniendo en cuenta actualizar constantemente elementos y factores nuevos, propios de las distintas circunstancias histórico-sociales.

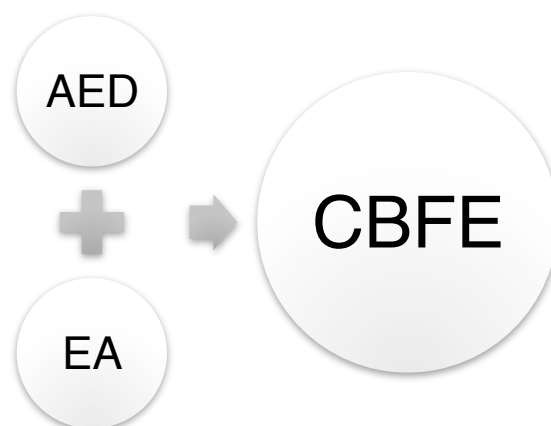
### 1.2.3. Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza

En esta tercera y última fase, el profesorado ha pasado por *años de experiencia docente* que, paralelamente, combina con su *experiencia artística*, lo que provoca un proceso recíproco en el que se enriquece enormemente tanto el conocimiento docente como el artístico, ya que la actividad educativa aporta conocimientos complementarios a la experiencia artística y ésta favorece muy positivamente la práctica de enseñanza.

<b>Fase III:</b> Años de experiencia docente + Experiencia artística (bailaor, coreógrafo) = Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza
---

*Recuadro 3.* Síntesis explicativa de la Fase III

Todo ello, desemboca en la conformación de un cuerpo de conceptos relacionados con distintos aspectos del baile flamenco y su enseñanza (véase Recuadro 3 y Figura 64).



*Figura 64.* Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza

En esta última fase se añade más experiencia, tanto docente como artística, pero a su vez se van incorporando elementos, factores y circunstancias que provocan que el docente se sitúe en situaciones muy distintas ayudándole a desarrollar puntos de vista más complejos. Todo ello,

deriva en un trabajo mental y emocional crucial que desembocará, no solo en la conformación de un cuerpo de conocimientos nuevos que se integrarán en los ya existentes, sino también en el establecimiento de una serie de criterios, valores y normas sobre el baile flamenco en sí y su enseñanza, que formará una estructura de pensamiento propia fundamentada en la experiencia personal.

### 1.3. Papel de la personalidad

Consideramos que la personalidad constituye un elemento clave a partir del cual se toman las decisiones en relación al sistema técnico y musical, el montaje coreográfico y la configuración estética, y que, en definitiva, funciona como engranaje para la conformación de lo que termina siendo el estilo de baile de una bailaora o bailar (véase Figura 65).

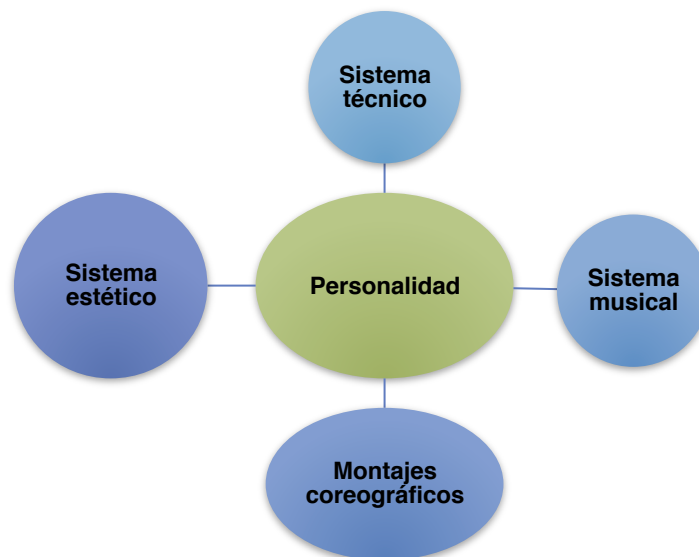
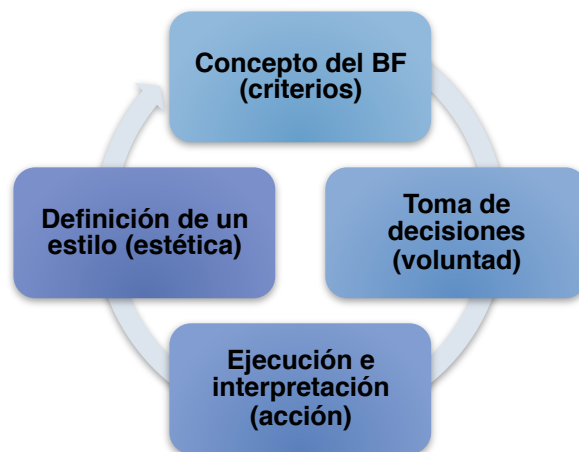


Figura 65. Influencia de la personalidad

De esta manera, pensamos que la personalidad de la bailaora o del bailar es parte integradora del ciclo que lleva a la constitución del estilo de baile. Esto es, parte del concepto de baile flamenco que posea en un momento dado (ya sea en cualquiera de las fases del proceso creativo explicados), es decir, los criterios por los cuales le lleva a la toma de decisiones (la voluntad que le empuja) que orientan la ejecución e interpretación del baile (acción), y, consecuentemente, consigue definir una forma de bailar concreta (estilo estético) (véase Figura 66).





*Figura 66.* Ciclo de constitución del estilo de baile

Como la mecánica de cualquier ciclo, este proceso se repite sucesivamente cada vez que el entrevistado baila en cualquier contexto escénico.

## **2. Evolución del paradigma estético del baile flamenco**

Teniendo en cuenta las características señaladas por el grupo de entrevistados, en cuanto al baile flamenco tradicional de mediados del siglo XX y el baile flamenco moderno de finales del XX y principios del XXI, observamos que se ha producido, en general, un cambio de paradigma de la estética del baile flamenco. Las transformaciones en el sistema técnico-dancístico, el sistema métrico-musical, la expresión de las emociones, el concepto del baile flamenco, etc. han provocado formas diferentes de bailar que han influido en la estructura de los montajes coreográficos, el programa artístico de los teatros y festivales más destacados, etc.

Algunos aspectos son destacados como positivos y otros como negativos. Observamos un paralelismo entre las características de la forma de bailar flamenco de las tres generaciones con los rasgos que definen la sociedad de cada momento histórico cuando las personas entrevistadas llevaron a cabo su trayectoria profesional artística. En términos generales, consideran que en la actualidad se está distorsionando el concepto del baile flamenco y, en consecuencia, la configuración estética se está diluyendo, llevando al riesgo de la deformación y ejecución incorrecta del baile flamenco.

A continuación, realizamos la explicación de cómo se ha producido el cambio de paradigma de la estética del baile flamenco (véase Tabla 31) sirviéndonos de determinados aspectos que ayudan a la comprensión de este fenómeno y estableciendo la comparativa de las tres generaciones de las y los participantes. Consideramos que se ha producido una transformación de conceptos en relación al sistema técnico-dancístico, patrón estético, sistema métrico-musical, concepto de creatividad e innovación, duración de los bailes, concepción corporal (modas), salud física, preparación formativa e inserción laboral.

También, debemos señalar que cuando nos referimos a los distintos paradigmas del baile flamenco (véase Tabla 30), denominamos *paradigma clásico* al estilo de baile ejecutado en la etapa franquista, época vivida profesionalmente por la **primera generación** (1950-70), llamamos *paradigma moderno* a la forma de bailar en la etapa de la transición española, décadas en las que bailó profesionalmente la **segunda generación** (1970-1990) y planteamos como *paradigma contemporáneo* a la etapa democrática, momento correspondiente a la trayectoria profesional de la **tercera generación** (1990-2010)

*Tabla 30. Paradigmas del baile flamenco*

Paradigmas	Generación	Etapas	Franja temporal
Paradigma clásico	1G	Etapa franquista	Segunda mitad del siglo XX (1950-1970)
Paradigma moderno	2G	Etapa de transición	Finales del siglo XX (1970-1990)
Paradigma contemporáneo	3G	Etapa democrática	Finales del siglo XX y principios del siglo XXI (1990-2010)

Tabla 31. *Evolución de conceptos del BF entre las tres generaciones*

Aspectos	Paradigma clásico1G (1950-70)	Paradigma moderno 2G (1970-90)	Paradigma contemporáneo 3G (1990-2010)
Sistema técnico-dancístico	Bailar con arte y con personalidad, pero con un alto nivel técnico y musical.	Bailar con arte y con personalidad, pero se produce un aumento de la técnica.	Innovación y perfeccionismo técnico.
Patrón estético (coreográfico)	Baile sencillo (tradicional) y majestuoso.	Se mantiene lo anterior, pero se comienza a introducir nuevos elementos coreográficos (Gades, Mario Maya)	Baile más complejo (innovador) donde se introducen pasos y estructuras coreográficas originales.
Sistema métrico-musical	Patrón tradicional	Patrón tradicional, aunque se comienza a arriesgar.	Patrón más libre, a veces muy arriesgado, por lo que para hacerlo bien se requiere de una gran preparación flamenca.
Concepto de creatividad e innovación	Basado en la personalidad. Poca variedad de movimientos.	Basado en la personalidad. Más variedad de movimientos.	Basado en el nivel técnico. Gran variedad de movimientos.
Duración de los bailes	Bailes cortos (Media de 7 minutos).	Aumento de los bailes (Media de 10 minutos).	Bailes largos (Media de (Media de 15 minutos o más).
Concepción corporal (modas)	Inicio de los cuerpos esbeltos, pero aceptación de cuerpos naturales.	Continuación de los cuerpos esbeltos.	Canon de cuerpos delgados y atléticos.
Salud física	Escasa conciencia del cuidado corporal. Graves lesiones.	Más conciencia del cuidado corporal.	Nivel alto de conciencia del cuidado corporal (estiramientos, fisioterapeutas, prevenciones).
Inserción laboral	Desde muy temprana edad (menores de edad)	Desde muy temprana edad (menores de edad)	Posterior a una formación inicial durante años.

## 2.1. Sistema técnico-dancístico

En relación al *sistema técnico-dancístico* (véase Tabla 31, pág. anterior), las tres generaciones coinciden en que, en la etapa franquista, primaba la personalidad y la capacidad artística de la bailaora o bailar, y que, progresivamente, en la etapa de transición, la técnica los artistas fue aumentando, aunque la personalidad seguía manteniendo un valor primordial en la ejecución del baile flamenco (véase Figura 67).

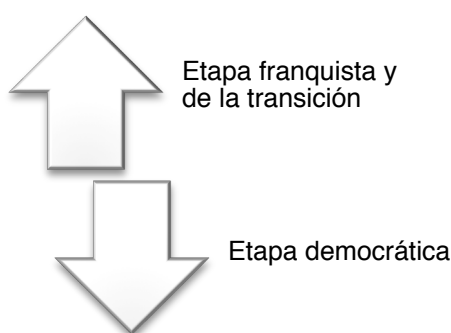


Figura 67. Primacía de la personalidad

Es en la etapa democrática cuando se asiste, en opinión de las tres generaciones, a un incremento de la técnica del baile flamenco sin precedentes a lo largo de su historia, por lo que la innovación y el perfeccionismo técnico se convierten en estándares estéticos a la hora de montar coreografías (creatividad), ejecutarlas (interpretación de la bailaora o bailar) y expresarlas (expresión emocional artística y personal). Entre los términos aludidos por los sujetos entrevistados de la primera y segunda generación al definir el paradigma clásico y moderno, observamos “arte”, “pellizco”, “personalidad”, “flamencura”, “empaque”, “señorío”, “ángel”, etc. Y cuando se alude a términos referentes al paradigma contemporáneo, en este caso lo manifiestan las tres generaciones, se usan vocablos como “virtuosismo”, “atletas”, “carrera” o “competición” para identificar un paradigma donde prima la complejidad técnica en la coreografía, traspasando los límites de la concepción artística del baile flamenco como disciplina de baile.

Las tres generaciones manifiestan que las consecuencias en la estética del baile flamenco, desde un punto de vista positivo, es que nunca se ha bailado como hasta ahora en relación al nivel técnico (giros, coordinación

motora, marcajes, baile de grupo, etc.) y al nivel métrico musical (complejidad rítmica de los zapateados y de las composiciones coreográficas-musicales). También, en aspectos que afectan a la cuestión del género observan, de un lado, el aumento del zapateado en el baile de mujer, tanto en rapidez, velocidad, cantidad y calidad, en definitiva, el trabajo corporal de cintura para abajo; y, de otro lado, el incremento de movimientos más femeninos en el baile de hombre como mayor movimiento de caderas, muñecas, braceos, lo que se denomina el trabajo de *cintura para arriba*. Sin embargo, las tres generaciones consideran que el aumento de la técnica ha traído consecuencias negativas pues se está produciendo en el panorama actual un exceso de creatividad e innovación, lo que está llevando a una saturación y dificultad extrema de pasos en los montajes coreográficos para demostrar la valía técnica de la bailaora o bailar (véase Figura 68), lo cual consideran que es un error.

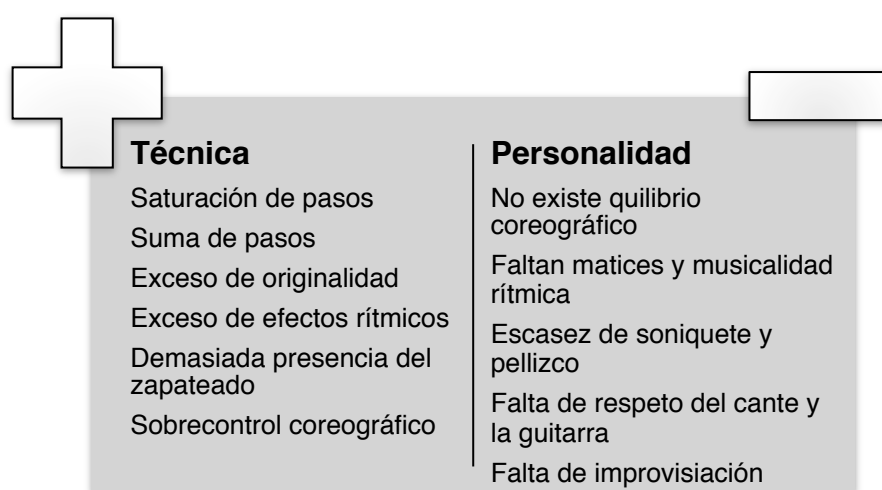


Figura 68. Aspectos negativos en el paradigma actual

Por lo que podríamos afirmar que se está produciendo un cambio de *perspectiva* más *cuantitativa* donde prima la complicación y originalidad técnica y musical, y la suma acumulativa de pasos, ya que la bailaora o bailar parte de su nivel técnico asegurando el lucimiento de la estética corporal, para después adaptar la música a la pieza coreográfica, quedando la personalidad artística en último lugar (véase Figura 69).

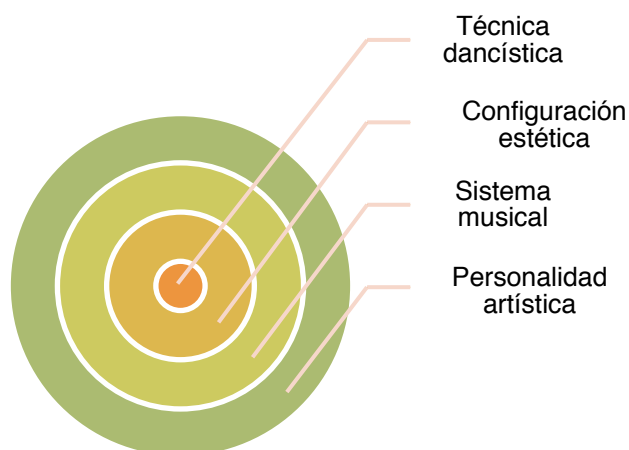


Figura 69. Perspectiva cuantitativa

En detrimento, se encuentra la *perspectiva cualitativa*, en la cual se da prioridad a la valía de la personalidad del artista y el montaje coreográfico guardando el sentido del baile flamenco, de acuerdo a los códigos reales desde los que se cimenta el conocimiento del subgénero. Aquí, la bailaora o bailar parte de su personalidad artística y su capacidad cenestésica para posteriormente adaptar la base técnica-dancística y la estructura métrico-musical al lucimiento de su expresión artística, resultando una estética poco programada y más espontánea (véase Figura 70).

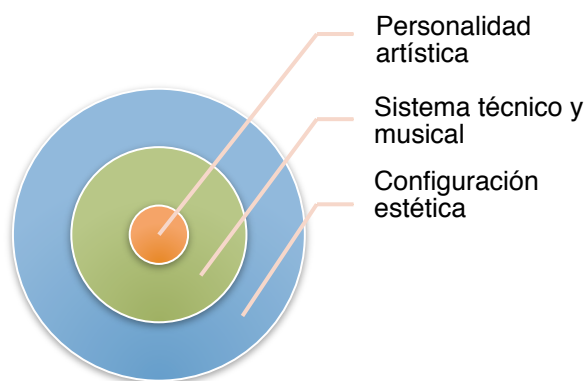


Figura 70. Perspectiva cualitativa

Desde el punto de vista cronológico, podemos decir que la **primera generación** (1950-70) ha vivido y mantiene un estilo de baile desde una perspectiva cualitativa, **segunda generación** (1970-90) ha continuado con el enfoque cualitativo, pero ha ido incorporando aspectos más cuantitativos, por eso la denominamos mixta y, por último, la **tercera generación** (1990-2010) ha cambiado el enfoque a uno mucho más cuantitativo (véase Figura 71).

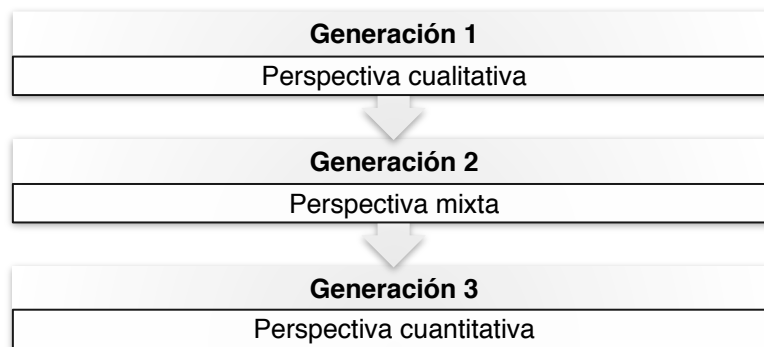


Figura 71. Perspectivas de las tres generaciones

## 2.2. Patrón estético

En cuanto al patrón estético, las tres generaciones señalan diferencias en las tres etapas vividas (véase Fig. 67). La **primera generación** manifiesta, desde el punto de vista estético y coreográfico, que el baile ejecutado en la etapa franquista se caracterizaba por ser un baile sencillo (tradicional) y majestuoso, pero no por ello carecía de nivel técnico y musical, sino todo lo contrario; la **segunda generación** señala que se introduce en el patrón estético nuevos elementos coreográficos, ya que el nivel técnico y musical comienza a incrementarse con respecto a la primera generación, surgiendo grandes creadores como Antonio Gades y Mario Maya, los cuales suponen modelos y referentes del momento influyendo en la forma de bailar en las bailaoras y bailaores de la época.

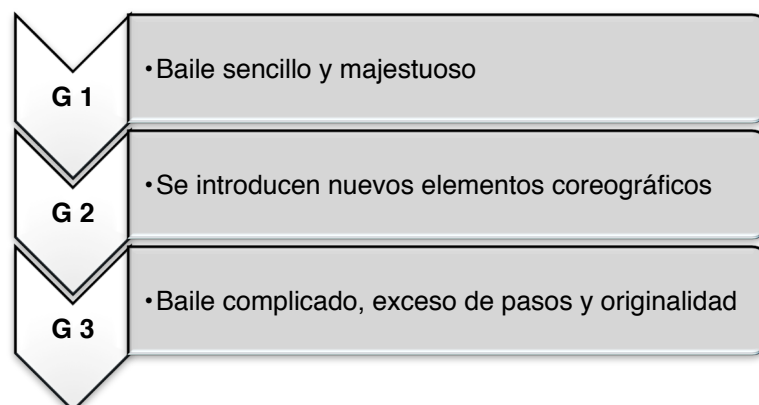


Fig. 67. Evolución del patrón estético

La **tercera generación** ha avanzado el estilo del baile flamenco desde un patrón técnico-musical más complejo (innovador), donde se introducen

pasos y estructuras coreográficas originales habiendo más libertad a la hora de crear montajes coreográficos y producciones artísticas.

### **2.3. Concepción musical y temporal de los bailes**

#### *Sistema métrico-musical*

El sistema métrico-musical ha variado también de unas generaciones a otras, conservando la **primera generación** el patrón tradicional de la etapa franquista, la **segunda generación** comienza a arriesgar en determinados pasos, secuencias, cierres, etc., y la **tercera** lleva a cabo un patrón más libre, a veces muy arriesgado, por lo que para hacerlo bien se requiere de una gran preparación flamenca.

#### *Duración de los bailes*

En la etapa franquista los bailes se mantenían sobre siete minutos, aumentando en la etapa anterior hasta los 10-12 minutos, llegando en la etapa actual hasta los 15 minutos o más. Este fenómeno lo explicamos porque a medida que el nivel técnico y la estructura del baile se ha ido complejizando, en consecuencia, la dimensión de los bailes también se ha ido alargando ya que existe más necesidad de mostrar una variedad y originalidad de los pasos.

### **2.4. Noción de creatividad e innovación**

Sobre el concepto de creatividad e innovación (véase Figura 72), en la etapa franquista de la **primera generación** estaba basado en la manifestación de la personalidad artística de la bailaora o bailaor. Constatan que existía poca variedad de movimientos, pero sí una gran diferencia de personalidades entre los diferentes bailarines. Justifican este hecho desde el planteamiento de que en el baile flamenco está todo inventado, por ello es preciso formarse permanentemente y renovarse, pero sin perder la esencia del flamenco, es decir, sus reglas a nivel técnico, musical y coreográfico. En la etapa de la transición correspondiente a la **segunda generación**, la creatividad también se plasma a través de la personalidad del artista, pero se produce más variedad en los movimientos, aunque se mantiene la diferencia visual de cada persona.



Ambas generaciones, la primera y segunda, fundamentan este fenómeno a que, al considerar que todo está inventado en el flamenco, la clave de la creación no está en la aportación del *qué*, sino del *cómo*, es decir, contribuir desde la interpretación del baile: un nuevo estilo, una nueva forma de bailar.

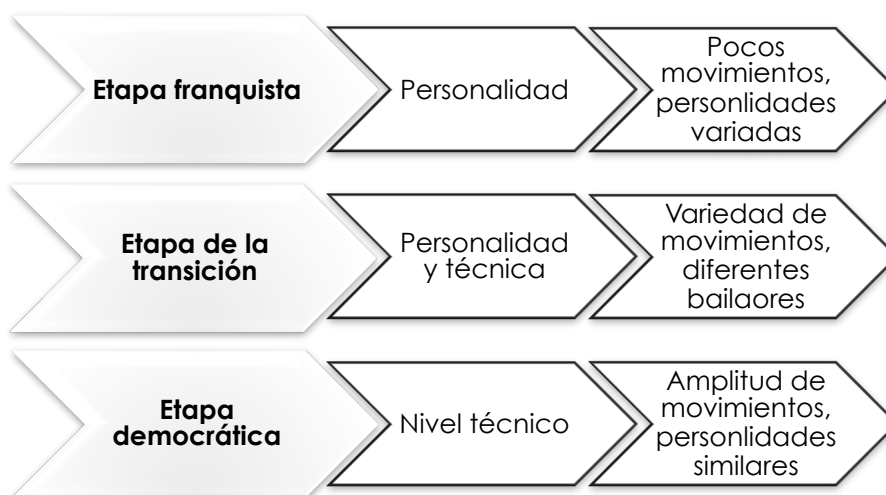


Figura 72. Concepto de creatividad e innovación

La **tercera generación** en la etapa democrática crea partiendo básicamente del nivel técnico de la bailaora o bailaor, lo que le permite elaborar una enorme variedad de movimientos. Aunque, sin embargo, las tres generaciones advierten que se está produciendo un fenómeno, a nivel general, donde se aprecia poca distinción entre las distintas personalidades de los bailaores actuales. Las tres generaciones explican este fenómeno debido a que la tendencia actual es fusionar el baile flamenco mediante la integración del sistema técnico de distintas modalidades de danza (ballet, clásico español, contemporáneo), donde lo que se produce realmente es una patente “confusión” creativa. En su totalidad, coinciden en señalar que si la conceptualización correcta de la creatividad e innovación aplicada al baile flamenco no se conoce lo suficiente, se corre el riesgo de desvirtuar la estética del mismo.

#### *Pérdida del sentido del baile flamenco*

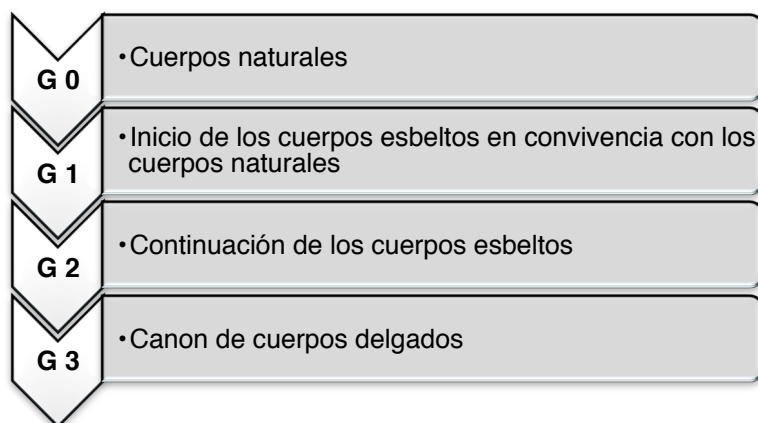
También existe unanimidad en reconocer que parte de las consecuencias que trae consigo el avance y perfeccionamiento de la técnica, el exceso de creatividad y la fusión del baile flamenco con el contemporáneo es la

pérdida del sentido musical y dancístico del baile flamenco. De un lado, se percibe que el avance técnico es importante y se alaba el estudio que hay detrás de ese nivel de formación, pero el incremento de la fuerza y la velocidad, sobre todo en el zapateado tanto en hombres como en mujeres, hace que se haya olvidado la parte emocional y sentimental característica del flamenco. De otro lado, se considera que la tendencia de los últimos años de integrar el baile flamenco y la danza contemporánea está difuminando la estética oriunda/genuina del baile flamenco. En consecuencia, alertan de que se está produciendo una dispersión de las normas y las reglas musicales y dancísticas del baile flamenco, lo que está derivando en un “estado de confusión” más que en un proceso de fusión complejo y fundamentado desde el conocimiento flamenco.

## **2.5. Concepto corporal**

### *Percepción social del cuerpo*

La concepción corporal ha ido evolucionando a lo largo del tiempo (véase Figura 73), antes de la etapa antigua, a la que hemos denominado Generación 0, las bailaoras y bailaores no estaban sujetos a ningún tipo de canon corporal, existía una libertad en cuanto a la naturaleza corporal de cada uno. Nos ha llamado la atención cómo las personas entrevistadas de la **primera generación** comentan que, en lo que venimos llamando etapa franquista, se inicia sobre las décadas sesenta-setenta la tendencia de las figuras delgadas y esbeltas de las bailaoras y bailaores, aunque también se aceptan los cuerpos “naturales” tradicionalmente reconocidos en el ámbito del baile flamenco. En la etapa de la transición de la **segunda generación** se mantiene esta moda, lo cual se explica por el aumento de la preparación técnica de los artistas donde los cuerpos impecablemente adelgazan.



*Figura 73. Percepción social del cuerpo*

En la etapa democrática de la **tercera generación** existe un canon corporal establecido consecuencia de la concienciación corporal actual, así como de la enorme preparación física que dedican el cuerpo de profesionales para conseguir agilidad y fuerza en sus movimientos, lo que lleva a mantener un peso equilibrado y una constitución más delgada con respecto a generaciones anteriores<sup>590</sup>.

#### *Salud física*

En cuanto a la salud física (véase Figura 74), se observa que los sujetos entrevistados de la **primera generación** tienen escasa conciencia del cuidado corporal, no habiendo estirando antes y después de bailar o de impartir clases, lo que ha producido graves lesiones a una gran parte de bailaoras y bailaoras de esta generación. La **segunda generación** demuestra más conciencia de la necesidad de la salud física, pero no existe todavía un conocimiento amplio sobre la prevención de lesiones, estiramientos, etc.

---

<sup>590</sup> Matizamos en este punto que cuando hablamos de cuerpos delgados se tiene en cuenta la complejidad individual de cada persona, pudiendo variar el peso y la masa muscular de unos bailaores a otros.

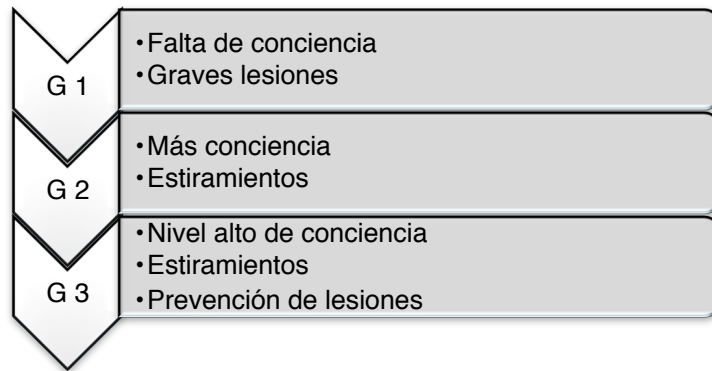


Figura 74. Salud física

Es en la **tercera generación** cuando sí se percibe nivel alto de conciencia del cuidado corporal, ya que asumen una tabla de estiramientos antes y después de bailar previniendo así lesiones severas, y acuden al fisioterapeuta con cierta regularidad para aliviar sobrecargas musculares o contusiones.

## 2.6. Inserción laboral

En cuanto al proceso de incursión laboral (véase Figura 75), la **primera generación** comienza su experiencia laboral desde edades muy tempranas, así como la **segunda generación** asegura que son menores de edad cuando trabajan en tablaos o forman parte de compañías con las que realizan giras nacionales o internacionales.

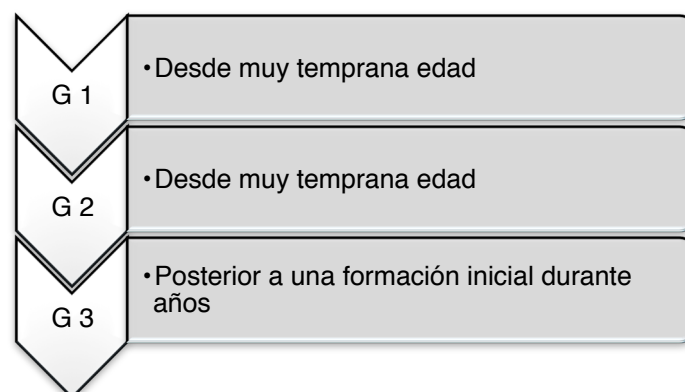


Figura 75. Incursión laboral

Sin embargo, existe una diferencia importante en la **tercera generación**, donde se observa la entrada al campo laboral después de una trayectoria

formativa durante años, por lo que la incursión es más tardía que las dos generaciones anteriores.

### **3. Evolución del paradigma educativo del baile flamenco**

En base a las declaraciones conjunto de entrevistados, observamos que se ha producido una evolución en el paradigma formativo del baile flamenco en Sevilla. En concreto, en su rol de estudiantes, vemos diferencias en la formación inicial recibida en cuanto al número de maestras y maestros con los que se aprende, el tipo de formación y los procesos formativos llevados a cabo. En relación al sistema de enseñanza recibido, se aprecian semejanzas y diferencias entre las tres generaciones. Los puntos donde encontramos coincidencias son los modelos, estilos, modalidades, estrategias y principios de enseñanza, los valores educativos y las relaciones del profesor con el alumnado. Y se advierten diferencias en aspectos como: el sistema de enseñanza, la duración de la clase, el horario, la programación, los procesos de aprendizaje, el método de enseñanza, la presentación de contenidos, la enseñanza técnico-dancística, las estrategias de enseñanza, el rol del alumnado, la enseñanza de contenidos, el tiempo de la enseñanza, los modelos de enseñanza, los estilos de enseñanza, las modalidades de enseñanza, así como los enfoques de enseñanza.

#### **3.1. Formación inicial**

En cuanto a la *formación inicial* (véase Tabla 32), la **primera generación** manifiesta que recibe una instrucción muy escasa, en algunos casos incluso no asisten a ninguna academia. Esto es debido a que, en primer lugar, en la década de los cuarenta y cincuenta apenas se contaba con la presencia de maestras y maestros y, en segundo lugar, la situación económica de las familias de la época era precaria, pues a duras penas disponían de un salario mínimo para costear el pago de una academia. En compensación, el proceso formativo se solventaba gracias a las oportunidades laborales que se

les presentaban desde edades muy tempranas, acompañados en todo momento de sus madres o padres por su minoría de edad.

Tabla 32. *Evolución de la formación inicial entre las generaciones*

Aspectos	G 1 (1945-60)	G 2 (1960-80)	G 3 (1975-95)
Academias	Pocos/as maestros/as	Algunos/as maestros/as	Aumento de maestros/as
Formación	Escasa formación o nula	Formación básica	Años de preparación Variedad de disciplinas
Procesos de formación	Preparación a través de oportunidades laborales (menor de edad)	Preparación a través de oportunidades laborales (menor de edad)	Preparación completa y amplia antes de trabajar

La **segunda generación** encuentra un mayor número de docentes en el panorama educativo sevillano, aunque la delicada situación económica sigue siendo un denominador común en esta generación, por lo que gran parte de la formación se realiza a través de la profesión, en algunos casos, para poder pagarse las clases. La cuestión de la edad también es un hándicap en esta generación quienes desde muy pequeños son seleccionados para bailar en compañías y tablaos, y siempre son acompañados de sus familiares. En ambos grupos de participantes, en su mayoría, suponen el sustento económico de la economía familiar.

En la **tercera generación**, observamos que se produce un salto cualitativo importante en cuanto a la toma de conciencia de lo que significa la formación inicial. Ya que, aunque el número de docentes en Sevilla es prácticamente el mismo que en la etapa anterior, la estructura de la enseñanza de las academias, así como, la mentalidad de los estudiantes y sus familias, comienza a plantearse en términos a largo plazo, es decir, observamos una asimilación de la idea de que necesitan varios años de instrucción para llegar a ser “buenos/as” profesionales de baile flamenco.

Así, la formación es mucho más completa que en las generaciones anteriores, en primer lugar, debido al incremento del nivel técnico desarrollado en el baile flamenco y, en segundo lugar, porque al haber un incremento del profesorado y academias donde formarse, el número de modalidades de danza también

aumenta. Un aspecto que llama la atención en cuanto a las normas sagradas<sup>591</sup> establecidas en las academias en aquel momento es que, según algunos testimonios de la tercera generación, existía un código de fidelidad tanto a la maestra como al maestro, al que debías una permanencia durante años sin posibilidad de cambiarse al resto o, en caso de hacerlo, corrías el riesgo de ser rechazado o, con certeza, esta actuación se enjuiciaría como “mal vista”.

### **3.2. Sistema de enseñanza recibido**

En este apartado tomamos como referencia temporal las etapas formativas de las tres generaciones, en su rol de estudiantes, para poder explicar el sistema de enseñanza recibido, estableciendo las semejanzas y las diferencias observadas.

#### *3.2.1. Semejanzas entre las generaciones*

Los puntos donde encontramos coincidencias en el sistema de enseñanza recibido por las tres generaciones son los modelos, estilos, modalidades, estrategias y principios de enseñanza (véase Tabla 33), los valores educativos y las relaciones del profesorado con el alumnado. El *modelo de enseñanza* empleado ha sido fundamentalmente el reproductivo, basado principalmente en un método repetitivo donde cada docente expone visualmente el paso (modalidad visual) y el estudiantado debe repetir de manera constante los pasos o secuencias coreográficas marcadas o los patrones musicales o sonidos propuestos (modalidad acústica), donde lo que se busca es la mejora y precisión en la ejecución del paso o la producción del sonido. En esta cuestión existen matices diferentes entre unas generaciones y otras que serán explicadas en el siguiente subapartado.

---

<sup>591</sup> Aquellas normas que no se hacen explícitas ni manifiestas, pero que el grupo de población lo conoce y asume con normalidad.

Tabla 33. *Semejanzas y diferencias en el sistema de enseñanza recibido*

Aspectos	Generación 1 (1945-60)	Generación 2 (1960-80)	Generación 3 (1975-95)
Organización de la enseñanza	Individualizado	Individualizado	Grupal
Duración de la clase	30 minutos aprox.	30 minutos aprox.	1 hora
Horario	Citas individuales	Citas individuales	Horario preestablecido
Programación	Petición del estudiante	Petición del estudiante	Propuesta del centro
Procesos de aprendizaje	Aprendizaje observacional, repetitivo y activo	Aprendizaje observacional, repetitivo y activo	Aprendizaje repetitivo y activo
Método	Intuitivo	Intuitivo	Intuitivo
Presentación de contenidos	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración momentánea, de oído
Orden del contenido	No lineal Criterio de dificultad	No lineal Criterio de dificultad	No lineal Criterio de dificultad
Enseñanza técnica	Por sentidos visuales y auditivos	Por sentidos visuales y auditivos	Explicación de los sentidos visuales y auditivos
Estrategias de enseñanza	Fomento de la personalidad, creatividad	Fomento de la personalidad, creatividad	Fomento de la personalidad, creatividad
Rol del alumno	Muy activo	Muy activo	Muy activo
Enseñanza de contenidos	Partes de una coreografía	Partes de una coreografía	Coreografía completa
Tiempo de la enseñanza	Ritmo muy lento (más de 3 meses)	Ritmo lento (más de 3 meses)	Ritmo más rápido (2-3 meses)
Modelos de enseñanza	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)
Estilos de enseñanza	Jerárquico	Jerárquico	Jerárquico y consultivo
Técnicas de enseñanza	Visual y acústica	Visual y acústica	Visual y acústica
Enfoques	Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Emocional	Constructivista, Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Emocional, Cenestésica, Comprensivo	Constructivista, Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Emocional, Cenestésico, Comprensivo
Ambiente del aula	Distante	Distante	Más cercano

Las *estrategias de enseñanza* usadas son fundamentalmente el fomento de la personalidad y la creatividad, respetando y motivando los movimientos particulares de cada estudiante en base a su propia complejión física o carácter personal. Por último, dentro de los *valores educativos*, el que más destaca sobre los demás es la disciplina; y el carácter del profesorado es definido como serio, pero también acompañado de cariño, comprensión y



motivación hacia el estudiantado. También, la *relación con el alumnado* es similar entre el profesorado de las tres generaciones, pues en unos casos señalan que es seria, aunque no necesariamente distante y, en otros casos, se mantiene una relación muy estrecha y especial que va más allá de la mera relación educativa, produciéndose conexiones personales y vitales desde la empatía de forma recíproca, del profesorado al alumnado, y viceversa.

### 3.2.2. Diferencias entre las generaciones

#### Generaciones 1 y 2

En cuanto a los aspectos que difieren en el *método de enseñanza recibido*, entre las décadas de los años cuarenta y ochenta, la primera y segunda generación (véase Tabla 33) argumentan haber recibido un *método individualizado* de enseñanza que consistía en la impartición de los contenidos de manera personal a cada discente. Se le citaba por separado a una hora concreta y el *tiempo* estimado de clase era de una media hora aproximadamente. Y, mientras la maestra o el maestro terminaba con el estudiante anterior, el siguiente esperaba sentado observando las correcciones e indicaciones, por lo que consideran que en ese margen de tiempo también adquirirían un tipo de *aprendizaje observacional*. Se asimilaban aspectos como la estructura del baile, el acompañamiento del cante, la memorización de los pasos, la percepción de *soniquetes*<sup>592</sup>, aprender de los errores o virtudes de los demás, etc.

El *método de enseñanza* recibido se describe como *intuitivo* en la medida en que la *presentación de los contenidos* se hace mediante un proceso creativo por inspiración momentánea, donde el profesorado monta en el instante el contenido técnico, musical o coreográfico. Para ello, recurre al conocimiento de su experiencia profesional más que a la planificación previa de un diseño coreográfico para la clase. Este proceso de enseñanza por inspiración lleva al alumnado a mantener un *papel activo*, ya que le hace estar

---

<sup>592</sup> En el argot del baile flamenco se refiere a la musicalidad de los pasos, que se enfatiza y matiza en base a sonidos fuertes/débiles o rápido/lento.

continuamente alerta a las explicaciones del docente, tomando conciencia del elemento creativo y la improvisación, muy útil en el trabajo posterior de los escenarios.

La *enseñanza técnica* se basaba principalmente por los sentidos visuales y auditivos, donde cada docente marcaba el paso o la secuencia de pasos con la intención de que el alumnado aprehendiera el paso *de oído*, no a través de una cuenta numérica del mismo. Es decir, el profesorado no pretendía una comprensión cognitiva del paso, sino más bien, a través del sentido auditivo. Mediante el *modelo de enseñanza de reproducción*, el estudiantado se limitaba a imitar los pasos o patrones rítmicos, siendo un proceso de enseñanza muy metódico y riguroso, basado en patrones de movimientos que se repiten hasta llegar a perfeccionar los pasos.

También encontramos que los docentes más especializados en la disciplina flamenca impartían una *modalidad de enseñanza* fundamentalmente *acústica, de oído*<sup>593</sup>, sin contar numéricamente los pasos, sino que se tarareaba el *soniquete* (onomatopeya) para que el alumnado lo imitara con exactitud cuidando el énfasis del ritmo. Y, aunque apenas se usaban *estrategias de enseñanza* como explicaciones sobre técnicas concretas o contenidos coreográficos, este modelo se combinaba con dos estrategias fundamentales. De un lado, el *fomento de la personalidad*, adaptando las correcciones a las características particulares de cada uno en cuanto a personalidad, complexión física y estética (pedagogía diferenciada) y, de otro lado, se hacía hincapié en que la técnica corporal vaya acompañada necesariamente de una *interpretación emotiva* (pedagogía emocional y cenestésica).

El *orden del contenido* se realizaba generalmente de una forma desordenada, atendiendo al criterio de trabajar más tiempo los ejercicios de mayor dificultad, para posteriormente unir todas las partes de la coreografía. El *tiempo de enseñanza* era muy lento, es decir, un solo paso se podía llegar a practicar casi un mes y las coreografías, que no se enseñaban de forma

---

<sup>593</sup> En el argot del baile flamenco significa el aprendizaje de un paso atendiendo a al aspecto musical que lo integra.

completa, venían a tardar varios meses. Únicamente se impartía una coreografía terminada cuando se solicitaba al profesor la preparación para presentarse a un concurso de baile o para trabajar en un tablao, por lo que se trataba de clases particulares. El *estilo de enseñanza* era fundamentalmente jerárquico donde el alumnado acataba las instrucciones de su maestro sin cuestionarlas ni reflexionarlas en clase. Y, en cuanto a los *enfoques de enseñanza*, asistimos a una evolución de la enseñanza recibida por la segunda generación con respecto a la primera. Pues, además de los enfoques constructivista, diferenciado, individualizado, emocional y del esfuerzo, se comienza a reforzar la comprensión del alumnado en la ejecución de los pasos, así como mejora el carácter cenestésico de la enseñanza atendiendo más a una pedagogía por sensaciones físicas de mayor complejidad.

### Generación 3

Sin embargo, en el caso de la tercera generación, a principios de la década de los años ochenta se produce una transformación en el *método de enseñanza*, pasando de uno individual a uno *grupar* (véase Figura 76. Variación del sistema de enseñanza), hecho que puede explicarse desde dos perspectivas. Desde el punto de vista cuantitativo, en esta época se produce un incremento de la oferta y de la demanda formativa, por lo que aumentan tanto el número de docentes y academias como de estudiantes. En consecuencia, se origina un salto cualitativo que va a ser clave en la estructura y metodología de la enseñanza del baile flamenco, así como en el cambio de los roles del profesorado y del alumnado (véase Tabla 33).

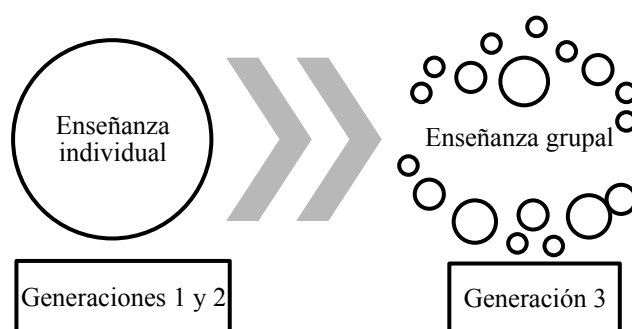


Figura 76. Variación del sistema de enseñanza

La *duración* de las clases pasa de media hora aproximadamente a una hora. En cuanto al *horario*, empieza a establecerse por el propio centro en base a los diferentes niveles educativos y disciplinas de danza impartidas. Por tanto, desde el punto de vista organizativo, encontramos que las academias comienzan a estructurar un plan de estudios donde el estudiantado elige libremente o es orientado por el mismo centro para seguir el itinerario formativo que mejor se adapte a su necesidades.

En cuanto al *método de enseñanza* recibido por la tercera generación, continúa siendo principalmente intuitivo, así la *presentación de los contenidos* se realiza de manera improvisada, desde el punto de vista coreográfico, pues sobre la marcha se van montando los pasos, lo que impregna de frescura y da paso a un proceso constructivista, tanto por parte del docente como del alumnado. En cuanto al profesorado, mantiene un *papel activo*, pues en el momento de entrar a la clase realiza un diagnóstico general del perfil de sus estudiantes, lo que le lleva a un proceso constante de integración de sus conocimientos anteriores y el nivel de la clase o su propio estado de ánimo. En relación al *alumnado*, también mantiene un *papel activo*, pues este sistema de enseñanza le hace estar continuamente alerta a las explicaciones del profesorado, tomando conciencia del elemento creativo y la improvisación, muy útil en el trabajo posterior de los escenarios. Ahora bien, este *método* intuitivo comienza a *sistematizarse* apreciándose en el incremento de explicaciones y en la enseñanza de los bailes completos, cuando en las generaciones anteriores se hacía por partes o los bailes eran muy breves.

La *enseñanza técnica* continúa realizándose principalmente por los sentidos visuales y auditivos enfatizándose el aprendizaje *de oído*, pero, sin embargo, hay una preocupación por añadir explicaciones y correcciones que ayuden a la comprensión cognitiva de la ejecución del paso, aumentando el uso de este modo las estrategias de enseñanza. Sobre la *enseñanza de los contenidos*, encontramos que las coreografías comienzan a enseñarse de forma completa, aunque la presentación de las partes de los pasos mantiene el criterio de dificultad progresiva descendente, de mayor complejidad a menor,

para practicar más tiempo los ejercicios más difíciles y, posteriormente, unir todas las partes.

En relación al *tiempo de enseñanza* de las coreografías, el profesorado imparte una coreografía durante dos o tres meses. El *estilo de enseñanza* continúa siendo esencialmente jerárquico, pero se comienza a introducir un *estilo consultivo* donde el discente pregunta sus dudas sobre la marcha y el docente se las responde. En cuanto a los *enfoques de enseñanza*, los docentes también otorgan una gran importancia a la comprensión en la realización de los pasos desde un punto de vista técnico-dancístico, musical o coreográfico (pedagogía comprensiva), así como a la comunicación expresiva (pedagogía emocional), y las explicaciones y correcciones van más encaminadas a un tipo de pedagogía basada en sensaciones físicas (pedagogía cenestésica).

### **3.3. Sistema de enseñanza impartido**

También, hemos añadido el sistema de enseñanza llevado a cabo por las generaciones segunda y tercera, manifestado por el conjunto del profesorado, para poder mostrar las semejanzas y diferencias entre la enseñanza actual impartida con respecto al sistema de enseñanza recibido (véase Tabla 34). Se puede observar que la segunda generación, a pesar de haber recibido una enseñanza muy diferente a la tercera en algunas cuestiones, utilizan un sistema pedagógico muy parecido a la hora de impartir clases, sabiendo adaptar y actualizar los métodos heredados. Aunque en menor medida, también la generación tercera ha explicado el proceso de continuación del legado pedagógico recibido.

Tabla 34. Comparación del sistema de enseñanza recibido e impartido (G2 y G3)

Aspectos	S.E. RECIBIDO		S.E. IMPARTIDO
	Generación 2 (1960-80)	Generación 3 (1975-95)	Generaciones 2 y 3 (1995-2010)
<b>Sistema de enseñanza</b>	Individualizado	Grupal	Grupal
<b>Duración de la clase</b>	30 minutos aprox.	1 hora	1 hora
<b>Horario</b>	Citas individuales	Horario preestablecido	Horario preestablecido
<b>Plan de estudios</b>	Petición del estudiante	Propuesta del centro	Propuesta del centro
<b>Procesos de aprendizaje</b>	Aprendizaje observacional, repetitivo y activo	Aprendizaje repetitivo y activo	Aprendizaje repetitivo y pasivo
<b>Método</b>	Intuitivo	Intuitivo y más sistematizado	Sistematizado
<b>Presentación de contenidos</b>	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración, sistematizado y explicado
<b>Enseñanza técnica</b>	Por sentidos visuales y auditivos	Explicación de los sentidos visuales y auditivos	Comprensión de los sentidos visuales y auditivos
<b>Estrategias de enseñanza</b>	Fomento de la personalidad, creatividad	Fomento de la personalidad, creatividad	Personalidad y creatividad. Más explicaciones y correcciones
<b>Rol del estudiante</b>	Muy activo	Muy activo	Más pasivo
<b>Enseñanza de contenidos</b>	Pasos concretos. Partes de una coreografía.	Coreografía completa	Coreografía completa
<b>Tiempo de la enseñanza</b>	Progresiva. Ritmo lento (varios meses)	Progresiva. Ritmo más rápido (2-3 meses)	Progresiva. Ritmo mucho más rápido (1-2 meses)
<b>Modelos de enseñanza</b>	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo y guiado (repetitivo y perfectivo)
<b>Estilos de enseñanza</b>	Jerárquico	Jerárquico y consultivo	Jerárquico, consultivo y cooperativo
<b>Técnicas de enseñanza</b>	Visual y acústica	Visual y acústica	Visual y acústica, también oral y kinestésica
<b>Enfoques</b>	Constructivista, Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Emocional	Constructivista, Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Emocional	Comprensivo, Constructivista, Diferenciado, Individualizado, Esfuerzo, Cenéstésico, Emocional

Una de las modificaciones más importantes que han llevado a cabo las generaciones segunda y tercera en cuanto al sistema educativo heredado, es que en la actualidad enseñan *contenidos* que van más allá de los meramente

técnico-dancísticos, coreográficos y estéticos, dando igual valor a la transmisión de conocimientos de tipo musical, escénico, cultural e histórico.

Este hecho influye en el carácter teórico-práctico de las clases, pues estos docentes conceden la misma importancia tanto a la enseñanza práctica de los pasos y la música flamenca (técnicas visual y acústica), como a las explicaciones (técnicas acústica y kinestésica) con la intención de que el alumno aprenda no solo memorísticamente, sino comprendiendo y entendiendo el por qué y para qué se hace un tipo de paso o se establece un tipo de estructura u otra (pedagogía comprensiva), de forma que el alumnado desarrolla un *aprendizaje significativo* (pedagogía constructivista).

Otra variación significativa producida en la enseñanza de las generaciones segunda y tercera ha sido la modificación de las *estrategias de enseñanza* en aspectos como el aumento de las explicaciones técnicas y artísticas (enseñanza por sensaciones, carácter de cada palo flamenco), la estrategia de “hacer comprender” y “hacer tomar conciencia” a sus estudiantes. Para ello, las estrategias que se aplican son sistematizar la enseñanza, más organizada, más formada en el baile (más técnica) e informan de más contenidos como los culturales e históricos debido a que la mayoría del alumnado que frecuenta las academias actuales es extranjero o de fuera de Andalucía, por lo que necesitan de aclaración de conceptos para comprender la cultura flamenca y andaluza.

En cuanto a los *procesos de aprendizaje*, consideran que la mayoría del alumnado actual, al darle más información y aplicar variadas estrategias de enseñanza, mantiene una *actitud pasiva* ya que el contenido se le imparte de forma sistematizada y organizada, atendándose a las dudas sobre la marcha, por lo que no tiene que hacer esfuerzos por encontrar sentido al mecanismo motor o musical del baile flamenco. De hecho, el profesorado entrevistado justifica este aumento de estrategias de enseñanza precisamente porque su propia experiencia se vio marcada por la carencia de explicaciones de sus maestras y maestros, lo que derivó en una sensación de inquietud y cierta dificultad en su experiencia laboral.

El *tiempo de la enseñanza* también ha sufrido un cambio, pues la impartición de una coreografía completa viene a durar entre uno o dos meses. Por último, sobre los *estilos de enseñanza*, además de mantenerse el jerárquico y el consultivo, se añade el cooperativo, aunque este último se da en contadas ocasiones. En cuanto a los cambios producidos en el comportamiento de los docentes actuales, encontramos el referido a la generosidad de la enseñanza de los pasos, donde el profesorado de las generaciones segunda y tercera era reacio a mostrar los pasos coreográficos por miedo a que el alumnado copiara el baile y tal cual lo bailara en un escenario. Y, sin embargo, algunos docentes de la tercera generación hablan de que ese pique ya no existe de esta forma y prefieren que el estudiantado se aprenda la coreografía aunque la baile literalmente.

#### **3.4. Ambiente educativo sevillano: maestras, maestros y academias**

La segunda y tercera generación afirman que, tanto Matilde Coral, Manolo Marín y José Galván, suponen en el campo de la enseñanza sevillana un modelo de “maestra/o base”, que destacan por su amplia capacidad de dedicación y entrega docente. Entendiendo por “maestras/os base” a los encargados de transmitir el conjunto de enseñanzas mínimas, como los contenidos técnicos, musicales, coreográficos, escénicos e histórico-culturales; así como los valores educativos necesarios para el desempeño del acto dancístico y el desenvolvimiento en el campo laboral del baile flamenco. Es decir, se observa un salto generacional, con respecto a los docentes de la primera generación, donde el profesorado de la segunda no ha impartido clases a la tercera generación, aunque hemos constatado que sí lo han hecho a una cuarta generación (no estudiada en este trabajo).

Estos tres maestros, a pesar de recibir una escasa o nula formación inicial, según el conjunto de entrevistados han impartido unos conocimientos dancísticos, coreográficos, escénicos, musicales, morales y culturales, que han creado una base educativa sólida. Destacan, además, por realizar un trabajo relevante para la promoción profesional del alumnado que asiste a sus centros.



En este sentido, se destaca la escuela de Manolo Marín, que supuso para la mayoría de entrevistados de la tercera generación un punto de encuentro entre profesionales del baile flamenco de todas partes, tanto de Andalucía como de España, lo cual permitió la promoción de un ambiente profesional de los discentes, además del académico. La tercera generación, señala la rivalidad entre las escuelas, sobre todo entre Coral y Marín, donde el estudiante se veía comprometido con su maestra o maestro cuando quería cambiar de escuela, aunque fuera con la intención de enriquecer o completar su formación.

# Conclusiones

---



## Conclusiones

Las **conclusiones** a las que hemos llegado nos han permitido construir una teoría que ayuda a comprender los elementos, factores y procesos que influyen en una clase de baile flamenco, uno de los principales objetivos de nuestra tesis doctoral.

**En primer lugar**, hemos conocido cómo es la enseñanza del baile flamenco de las maestras y maestros oriundos de Sevilla entre las décadas de 1940-2010.

**En segundo lugar**, detectamos que para llegar a la configuración de un modelo de enseñanza, las maestras y maestros sevillanos han pasado por un proceso creativo con carácter diacrónico e integral conformado por tres fases (formativa, profesional-artística y docente) que tienen lugar a lo largo de su historia de vida:

- La primera fase, *Conformación de un estilo de baile personal*, se establece la definición del estilo de baile de la bailaora o bailaor, resultado de la suma de dos etapas: la formación inicial y la experiencia profesional artística.
- La segunda fase creativa, *Establecimiento de un método de enseñanza propio*, se produce cuando se accede a la actividad docente tras poseer un bagaje profesional artístico, y el profesorado aplica los conocimientos que ha contrastado sucesivamente en un escenario y los traslada en una clase a sus estudiantes. En ese momento se toman dos decisiones fundamentales: la primera, cambia la mirada *introspectiva* (a sí mismo) durante la experiencia profesional -como bailaora o bailaor- en la que pone la atención en su propio desarrollo profesional, a *externa* (hacia los demás) trasladando la atención al alumnado y adaptando su conocimiento al perfil de cada estudiante. Y, la segunda decisión, delibera entre la enseñanza recibida de sus maestros y el sistema de enseñanza que se ajusta a su nuevo rol como profesional de la educación.
- La tercera fase creativa, *Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza*, se forma después de que la maestra o maestro ha pasado

por *años de experiencia docente* que, paralelamente, combina con su *experiencia artística*, lo cual provoca un proceso recíproco en el que se enriquece enormemente tanto el conocimiento docente como el artístico, lo que desemboca en la conformación de un cuerpo de conceptos relacionados con distintos aspectos del baile flamenco y su enseñanza.

**En tercer lugar**, creemos que este proceso creativo a lo largo de los años se desarrolla en el contexto de una serie de *condiciones* que son las causantes de la configuración del modelo de enseñanza, como son la *formación inicial*, la *experiencia profesional artística* y la *trayectoria docente*.

d) En el caso de la *formación inicial*, percibimos similitudes y diferencias entre las tres generaciones. En cuanto a las similitudes, comienzan el aprendizaje desde edades muy tempranas y, por ello, el apoyo de los padres es fundamental (pago de estudios y acompañamiento a la academia). En cuanto a las diferencias, mientras que las generaciones primera y segunda disponían de poca oferta de academias y el nivel adquisitivo de las familias era menor que el de ahora, la formación inicial era escasa y donde realmente se forjaba el nivel formativo era cuando se trabajaba en los escenarios (aprendizaje laboral). Sin embargo, en el caso de la tercera generación, vemos que se produce un incremento en el número de academias muy superior desde hace dos décadas, lo que permite al estudiante de baile flamenco alcanzar un nivel superior técnico y musical durante la misma formación inicial en las mismas, llegando a convertirse las academias en centros no solo formativos, sino también de promoción laboral.

e) Relacionado con la segunda causa, *experiencia profesional-artística*, encontramos que la primera y segunda generación se veían en la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, entre los 12-17 años, para contribuir a la economía familiar, y los concursos de radio y de baile constituían una plataforma de promoción de los artistas. Sin embargo, observamos que la segunda y tercera

generación coinciden en las décadas de los ochenta y noventa con la etapa de los ballets flamencos en Sevilla, por lo que se fragua en la ciudad una coyuntura profesional que posibilita un periodo de estabilidad laboral de gran calidad. Además, los medios de comunicación han jugado a lo largo de la carrera artística de las tres generaciones un papel destacado en la promoción profesional.

- f) En cuanto a la tercera causa, la *trayectoria docente*, el acceso a la actividad docente, en su mayoría, lo hacen desde *motivaciones extrínsecas*: necesidades económicas, estabilidad geográfica y económica, o por extensión de su vida profesional; y quienes han accedido a la labor educativa desde una *motivación intrínseca* son aquellos que han enseñado a una edad tardía como continuación de su trayectoria artística. Encontramos que las tres generaciones presentan criterios comunes en cuanto a aspectos estéticos, musicales, histórico-culturales y profesionales que podríamos afirmar que constituyen un *código deontológico* de la profesión del baile flamenco sevillano, así como de la docencia. Y aunque se perciben algunas diferencias de unas generaciones a otras, se observa un grado de claridad y madurez de pensamiento en las tres generaciones, teniendo criterios firmes en cuanto a la estética del baile flamenco. Este hecho les dota de una autoridad suficiente a la hora de diseñar y aplicar su propia metodología de enseñanza.

**En cuarto lugar**, entendemos que tras el bagaje formativo y profesional, el conjunto de entrevistados disponen del cuerpo de conocimientos y habilidades necesarios para poder desempeñar la labor docente. Centrándonos en la segunda etapa creativa, *Establecimiento de un método de enseñanza propio*, se trata inicialmente de una fase conceptual que se irá transformando con el tiempo en empírica mediante el método ensayo-error donde el profesorado novel contrasta sus propios conocimientos y habilidades

adquiridos en el escenario (criterios) y las necesidades educativas de sus estudiantes.

**En quinto lugar**, observamos que existen elementos que conforman el **sistema de enseñanza** de baile flamenco y son aplicados en la clase de modo distinto en base a las decisiones tomadas por las personas entrevistadas. Sobre los *contenidos* impartidos, comprobamos que los técnico-dancísticos y musicales son los más utilizados, incidiendo sobre todo en los musicales más que en los de tipo técnico. Además, el grupo de participantes añade otros contenidos que encuentran tan importantes como los de tipo histórico-cultural (genealogía del cante, aspectos culturales), del escenario (variables que influyen a la hora de ejecutar un baile en el escenario), coreográficos (la estructura del baile), estéticos (estilo de baile flamenco) y éticos (valores morales de la profesión del baile flamenco). En este sentido, se constata que es preciso tener un amplio conocimiento formativo y experiencial del baile flamenco para poder llevar a cabo un método de enseñanza que integre dichos contenidos de forma global.

En cuanto al *método de enseñanza*, existen variaciones y similitudes entre las tres generaciones. En relación a las similitudes, prácticamente en su totalidad creen que la *disciplina* es la forma instructiva más relevante para la enseñanza del baile flamenco, la cual va acompañada de principios como la autoridad, la exigencia, la espontaneidad, la empatía y el respeto, los cuales no se aplican de manera única e inamovible, sino todo lo contrario, se usan en base a la conveniencia según la persona, el grupo, el tiempo o el lugar. Acerca de los *enfoques pedagógicos*, destaca la aplicación de una pedagogía *comprensiva*, poniendo énfasis en que el estudiantado comprenda realmente, no solo los distintos contenidos, sino también cómo se hacen, por qué se hacen y el sentido que tienen.

En cuanto a los *modelos* de enseñanza, los más utilizados son los de *reproducción*, que sigue el estilo clásico tradicional y se estructura como una clase magistral; y el *guiado*, donde, una vez explicado el ejercicio, se deja un tiempo para que el alumnado consiga ejecutar los pasos aplicando los conceptos que ha enseñado.

En lo que concierne a los *estilos* de enseñanza, el profesorado entrevistado confirma que su estilo es fundamentalmente *jerárquico*, ya que considera que es necesario para establecer un enfoque disciplinado, pues cree que el aprendizaje del baile flamenco precisa por parte del alumnado una gran dosis de esfuerzo y trabajo duro e intenso. Ahora bien, la mayoría de participantes señalan que este estilo debe complementarse con el estilo *consultivo*, ya que, en caso de no combinarse, se puede caer en un sistema de enseñanza rígido e inflexible, lo cual puede derivar al bloqueo del estudiantado, imposibilitando el avance en el nivel de aprendizaje. Por último, señalamos que la *evaluación en la enseñanza* del baile flamenco es *continuada* donde el profesorado valora el avance del alumnado durante la misma sesión de las clases.

**En sexto lugar**, pensamos que el contexto cultural y cada momento histórico de la ciudad de Sevilla influyen en la forma de conformar el modelo de enseñanza de las maestras y maestros. Desde el punto de vista histórico, el baile flamenco es reflejo de su sociedad -explicado por las mismas entrevistadas y entrevistados-, por lo que los elementos históricos y sociales mantienen una relación directa en la configuración del estilo de baile de cada época histórica de las tres generaciones estudiadas, lo cual incide a su vez en una variación del sistema de enseñanza, de los procesos laborales y de los significados del baile flamenco y su enseñanza. Desde el punto de vista cultural, Sevilla constituye una ciudad con unas características histórico-sociales específicas relacionadas con la cultura andaluza, pero también la propia ciudad posee una idiosincrasia peculiar que los participantes destacan en variadas ocasiones relacionadas con las tradiciones, costumbres, formas de pensamiento, formas de ser y formas de actuar de la sociedad sevillana, lo cual afecta directamente en la conceptualización del sistema estético y musical del baile flamenco ejecutado en Sevilla. Y también en el sistema de enseñanza llevado a cabo por las maestras y maestros.

Dentro del contexto histórico-educativo, comprobamos que Matilde Coral, Manolo Marín y José Galván conforman un trinomio fundamental en cuanto a la enseñanza del baile flamenco para la ciudad desde el punto de



vista educativo y profesional para sus docentes, pues además de constituir centros para la difusión y enseñanza de la escuela sevillana, son maestros que se preocupan por la promoción profesional del alumnado.

**En séptimo lugar**, las tres generaciones aluden a determinados factores que influyen en su forma de enseñar: el aumento de la técnica, la influencia de otras disciplinas de danza, la presencia de las nuevas tecnologías en las nuevas formas de aprendizaje del baile flamenco y las características manifestadas por el alumnado propias de la sociedad de la información y las comunicaciones, así como el fenómeno de la globalización. Según estas creencias concluimos que, debido a la influencia de los factores señalados, se ha producido un cambio de paradigma educativo del baile flamenco. Hemos constatado las diferencias que existen, de un lado, los cambios producidos en las tres generaciones y, de otro lado, los cambios en el alumnado y las bailaoras y bailaores actuales.

En cuanto al *proceso de enseñanza-aprendizaje* de las maestras y maestros entrevistados, han transformado su visión apoyada en una modalidad fundamentalmente acústica (años 1950-1980), a partir de la musicalidad del *paso* donde el aprendizaje se hacía de forma más intuitiva, principalmente “de oído” y visual, a una modalidad más variada dándose una importancia equidistante entre la musicalidad y la técnica, acompañado de numerosas explicaciones (1990-2010). Esta transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dado lugar a formas diferentes de interpretación del baile flamenco, de forma que en la primera y segunda generación, al ser la enseñanza más de tipo sensorial e intuitiva, y fundamentalmente “de oído”, era menos sistematizada, por lo que se dejaba paso a los sentidos, a la recreación, a la imaginación, a la personalidad propia y a la impronta de la bailaora o bailar. En cambio, la tercera generación, debido a las circunstancias que caracterizan a la sociedad actual de la información y la comunicación, posee una gran cantidad de conocimiento y, por tanto, su forma de aprender y, en consecuencia, de enseñar es también más compleja, en la medida en que otorga más importancia a las explicaciones que reconocen no les han dado.

Sobre el *alumnado actual* que asiste a las clases de los sujetos participantes, estos últimos constatan un cambio en el proceso de aprendizaje ocasionado por la sociedad de la información y las comunicaciones, lo que deriva en nuevas formas de aprendizaje que permiten los recursos digitales y virtuales, dando lugar a una forma distinta de sentir y entender el baile flamenco.

Además, podemos afirmar que ha habido un incremento en el número de estudiantes extranjeros, lo cual ha llevado a una transformación en la metodología de los docentes de baile flamenco de la segunda y tercera generación, percibiéndose en la necesidad de dar más explicaciones que las que ellos mismos como discentes recibieron. También se ha producido una integración de la formación del baile flamenco con otras modalidades de danza como el ballet clásico y la danza contemporánea y el alumnado se fija en referentes contemporáneos flamencos.

**En octavo lugar**, creemos que este cambio de paradigma, tanto en las tres generaciones estudiadas como en el alumnado y bailaoras y bailaores actuales, ha desembocado en una serie de consecuencias en la formación del baile flamenco que afectan a la situación actual en aspectos como la pérdida del sentido real del sistema estético y musical del baile flamenco, y la falta de autenticidad de la interpretación por parte de algunas bailaoras y bailaores actuales. Lo cual, deriva en una visión prospectiva de dicha realidad por parte de diferentes entrevistados estimando un futuro donde predomina la confusión de conceptos y criterios a la hora de interpretar el baile flamenco más que la pretendida fusión de modalidades de danza. Y también consideran que se volverá a un planteamiento más tradicional donde los referentes serán los autores más antiguos del baile flamenco apaciguando así la “fiebre” por la excesiva innovación.

Y, por último, concluimos con los planteamientos que tienen que ver con el ideal pedagógico del baile flamenco. En cuanto a aquellos requisitos que los sujetos entrevistados consideran necesarios para llevar a cabo “buenas prácticas” docentes, consideran que el profesorado debe poseer *vocación docente* y una *trayectoria profesional* mínima para poder impartir un modelo de

enseñanza de calidad. En el caso de las condiciones que debe poseer un modelo de estudiante ideal, entre otras, debe empatizar con la cultura andaluza para poder comprender el significado real (lo que ellos llaman “sentido del flamenco”) que envuelve la estética del baile flamenco desde un punto de vista cultural e histórico; y que antes de pasar a una fase más creativa en el aprendizaje deben adquirir una base “correcta” del conocimiento del baile flamenco.

**En noveno y último lugar**, y desde la perspectiva de nuestro conocimiento pedagógico, una vez analizadas las características y peculiaridades de la enseñanza del baile flamenco, encontramos que el método de enseñanza de las tres generaciones, aunque con algunas variaciones, está fundamentado desde un enfoque creativo y de la inteligencia emocional, contribuyendo al buen desarrollo mental y físico del alumnado, cercano al nuevo paradigma educativo reivindicado en el siglo XXI.

Así, comprobamos la importancia del baile flamenco como un contenido de enseñanza que puede ser de enorme eficacia en el sistema educativo institucionalizado, e incluso en el ámbito terapéutico. Ya que hemos constatado, al igual que otros investigadores, primero, que en el campo de la educación no formal con frecuencia se progresa en la enseñanza a partir de la intuición. Y, segundo, hemos detectado cómo las maestras y maestros disponen de una amplia variedad de recursos didácticos que aportan considerables elementos a la enseñanza formal. En suma, existen numerosos puntos en común entre su forma intuitiva y la ciencia didáctica.

Además, creemos que la enseñanza del baile flamenco constituye el acervo cultural de la tierra andaluza por excelencia y debe formar parte del currículum escolar andaluz. Por lo cual, creemos que se hace necesario abogar por la inclusión de la danza flamenca en el currículum escolar del sistema educativo andaluz, integrándola en la asignatura de Música o Educación Física, con idea de complementar el aprendizaje musical o físico del alumnado, profundizando en su propia idiosincrasia cultural.

De todas las conclusiones, hemos podido comprobar que las **preguntas** formuladas al inicio de la **investigación** han sido contestadas a través de los

resultados de los datos analizados, pues en el *plano formativo* hemos podido averiguar los factores que influyen en la conformación del pensamiento pedagógico del grupo de participantes y la interrelación que existe entre dicho pensamiento pedagógico y el sistema de enseñanza que utilizan. También, hemos podido conocer la percepción que tienen el profesorado sobre su alumnado y viceversa, así como los procesos evolutivos que se producen entre las tres generaciones en su paso del rol de estudiante a docente en relación a la continuación o no de la enseñanza de sus maestras y maestros. En el *plano artístico*, hemos podido conocer la manera en que se configura el estilo de baile (causas, circunstancias y consecuencias); los procesos creativos que intervienen en la configuración del estilo de baile y en el sistema de enseñanza de las personas entrevistadas; la constatación de que existe un denominador común en dicho proceso, así como también diferencias; el papel relevante que juega la “personalidad” de las maestras y maestros en la conformación de su estilo de baile y de su sistema de enseñanza; y el papel y significado del enfoque emocional en la enseñanza del baile flamenco.

En cuanto al *plano cultural*, hemos comprobado que el contenido cultural está presente en las enseñanzas del conjunto de entrevistados, así como hemos ratificado el papel del elemento cultural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por último, hemos constatado que existe, por parte de las tres generaciones, una misma opción a la hora de identificar un sistema de enseñanza propio de Sevilla. Y en el *plano histórico*, hemos observado que existen relaciones causales entre la historia formativa, profesional y docente de las personas entrevistadas, así como, hemos comprobado de qué manera se interrelacionan entre sí. También hemos verificado la manera en que el sistema estético del baile flamenco ha evolucionado desde un punto de vista diacrónico y de qué forma ha evolucionado el sistema de enseñanza del baile flamenco en Sevilla, así como hemos examinado cómo evoluciona el pensamiento pedagógico y artístico de las tres generaciones y qué componentes lo integran.

Para poder comprobar y constatar todas las afirmaciones que hemos expuesto, nos hemos encontrado con una serie de **limitaciones** que han

delimitado nuestras acciones en el proceso investigativo de recogida y análisis de los datos. Entre ellas, el número de participantes en un principio fue en número superior a los que finalmente resultaron seleccionados en la muestra, pero debido a la extensión de las transcripciones y la complejidad del análisis, nos vimos obligados a reducir el número de las mismas para poder garantizar la profundidad y complejidad analítica que requiere la metodología cualitativa.

Asimismo, tampoco pudimos satisfacer la lista que habíamos establecido en un principio, dejando fuera de la misma a personajes relevantes para la historia educativa del baile flamenco, por lo que decidimos posponer dichas entrevistas para estudios posteriores a la finalización de esta tesis doctoral. Otra limitación observada es la condición del tiempo de diferentes participantes, ya que las entrevistas venían a durar generalmente no menos de una hora, y no todos podían invertir este segmento temporal, lo cual ha tenido consecuencias en la imposibilidad de recoger explicaciones de todas las categorías, por lo que tenemos presente realizar segundas entrevistas a parte de las personas entrevistadas en posteriores estudios.

También, en relación a las grabaciones en vídeo de las clases, nos hemos encontrado con una actitud de rechazo. No todos los docentes manifestaban su acuerdo con la grabación de sus clases, así como algunos sí daban su permiso pero distintas circunstancias hacían inviable el cometido. Y cuando se preguntaba a los discentes si permitían ser grabados, en muchos casos, eran los propios estudiantes quienes se negaban por distintos motivos.

De esta manera, en cuanto a las **líneas de investigación futuras**, tenemos presente que, una vez terminada la tesis doctoral, nuestro interés es la elaboración y publicación de un estudio exhaustivo y completo sobre la historia de la educación del baile flamenco de las academias de Sevilla, teniendo presente que además debemos incluir algunas maestras y maestros relevantes que, por la limitación en el tiempo que supone el trámite de la presentación de la tesis doctoral, no hemos podido desarrollar el análisis realmente deseado. Igualmente, somos conscientes que solo nos hemos centrado en la enseñanza del profesorado del baile flamenco, **pero falta por analizar el proceso de aprendizaje del alumnado actual del baile flamenco**

para completar la visión pedagógica iniciada, por lo que deseamos realizar un estudio en profundidad sobre el estudiantado a medio plazo durante nuestra trayectoria investigadora.

Asimismo, e incluso, en el año 2011 fue presentado un proyecto pedagógico, junto a la bailaora Hiniesta Cortés, a la antigua Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco, actual Instituto Andaluz de Flamenco (véase Anexo 3). Se propuso la impartición de un programa educativo de baile flamenco de carácter teórico-práctico, lúdico y participativo, dirigido al alumnado de educación infantil y de primaria. El objetivo principal era acercar el baile flamenco a las escuelas andaluzas con idea de resaltar la importancia del flamenco como referente cultural de la sociedad andaluza. Y aunque finalmente no fue aprobado, también es nuestra intención seguir trabajando en esta línea.

Finalmente, nuestro mayor interés es que esta tesis doctoral sirva como referente académico para que las personas investigadoras profundicen en el ámbito educativo del baile flamenco y, más concretamente, en la práctica educativa. Y posibilitar así la apertura de una nueva línea de investigación dentro de la disciplina de la Historia de la Educación a la que podríamos denominar sin paliativos Historia de la Educación del Baile Flamenco.



# BIBLIOGRAFÍA

---





## Bibliografía general

- Aix García, Francisco (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual, *Música Oral del Sur*, 6, pp. 153-186.
- (2014). *Flamenco y poder. Un estudio desde la sociología del arte*. Madrid: Fundación SGAE.
- Alarcón Aljaro, Pedro (2004). *Método pedagógico de interacción música /danza. Adaptación del lenguaje musical a la técnica de pies en el flamenco y en el clásico español*. Málaga: Flamenco Escrito.
- Alejo Fernández, Francisco; Caballero Oliver, Juan Diego; González Rapela, José Luis; Moreno Hernández, Esteban; Moreno Navarro, José Luis (2003). *Cultura Andaluza*. Sevilla: MAD.
- Álvarez Caballero, Ángel (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Alianza.
- Álvarez, Carmen (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Arbelos, Carlos (2003). *El flamenco contado con sencillez*. Madrid: Maeva.
- Arjona Pabón, María del Carmen (2016). *La crítica flamenca en los medios de comunicación escritos. El caso de la XIV y XV Bienal de Flamenco de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Arranz del Barrio, Ángeles (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. & Hanesian, Helen (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed., 6ª reimp.). México: Trillas.
- Bello Reguera, Gabriel (2005). Memoria e Historia. Un enfoque ético-político. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 53-81). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bermejo Campos, Blas y Ballesteros Regaña, Cristóbal (2011). Fundamentos teóricos de la enseñanza. En Blas Bermejo Campos. (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.

- Bisquerra Alzina, Rafael (2008). *Educación emocional y bienestar* (6ª ed.). Bilbao: Wolters Kluwer.
- Blas Vega, José (1987). *Los cafés cantantes de Sevilla*. Madrid: Cinterco.
- (1995). Triana. En José Luís Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dir.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 389-405). Sevilla: Tartessos.
- (1997). Prólogo en Espada, Rocío. *La danza española, su aprendizaje y conservación*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.
- Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Buxarrais, Rosa y Martínez, Miquel (Eds.). (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Caballero Bonald, José Manuel y Colita (2006). *Luces y sombras del flamenco*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara [edición original: 1986].
- Cabello Recio, Esteban (2004). El flamenco desde el área de Música en Primaria. En Miguel López Castro. (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 29-56). Madrid: UNIA y AKAL.
- Cabral Domínguez, Miguelina (2008). *La identidad de la mujer en el arte flamenco*. Sevilla: Signatura.
- (2017). *Amparo Álvarez, La Campanera: un punto de inflexión en el desarrollo del baile flamenco* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Cabrera Acosta, Miguel Ángel (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 21-52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Calvo Charro, María (2016). *La educación diferenciada en el siglo XXI. Regreso al futuro*. Madrid: Iustel.

- Carrasco, Marta (2013). *La Escuela Bolera Sevillana. Familia Pericet*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía.
- Carreño, Miryam (2010). Memoria e Historia de la Educación. En Julio Ruiz Berrio. (Ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 91-113). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cenizo Jiménez, José (2004). Balance de una experiencia en Enseñanza Secundaria: estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar. En Miguel López Castro. (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 95-105). Madrid: UNIA y AKAL.
- (2009). *Poética y didáctica del flamenco*. Sevilla: Signatura.
- Cerrejón, Manuel (2008). *Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla*. Sevilla: Marita.
- Clavería, Carlos (1951). *Estudios sobre los gitanismos del español*. Madrid: CSIC.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. (2005). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colubi Falcó, José Manuel (1995). Las bailarinas de Cádiz. En José Luis Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dir.), *Historia del Flamenco* (Tomo I, pp. 43-61). Sevilla: Tartessos.
- Contreras Domingo, José (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Contreras Jordán, Onofre R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Coral, Matilde; Álvarez Caballero, Ángel y Valdés, Juan (2003). *Tratado de la bata de cola. Matilde Coral, una vida de arte y magisterio*. Madrid: Alianza.
- Cruces Roldán, Cristina (1997). Base para una política de gestión cultural del flamenco en Andalucía. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco.

*La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía.

\_\_\_\_\_ (2002). *Más allá de la Música. Antropología y Flamenco I*. Sevilla: Signatura Ediciones.

Cruces Roldán, Cristina; Sabuco i Cantó, Assumpta y López Martínez, Eusebia (2005). Tener arte. Estrategias de desarrollo profesional de las mujeres flamencas. En Pablo Palenzuela Chamorro y Juan Carlos Gimeno Martín. (Coords.), *Culturas y desarrollo en el marco de la globalización capitalista* (pp. 303-338). Sevilla: Fundación el Monte, FAAEE y Asana.

Cuadrado Esclapez, Toni (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

Cuellar-Moreno, María Jesús (1999). *Estudio de la adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de danza flamenca* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_ (2016a). Flamenco dance. Characteristics, resources and reflections on its evolution. *Cogent Arts & Humanities*, 3, 1-8. doi: 10.1080/23311983.2016.1260825.

\_\_\_\_\_ (2016b). Effects of the command and mixed styles on student learning in primary education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), Art. 186, pp. 1159-1168.

\_\_\_\_\_ (s.f). *Estudio sobre la metodología utilizada en danza* [versión online]. *Portal Fitness* (web). Recuperado de: [http://www.portalfitness.com/articulos/educacion\\_fisica/danza.htm#](http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/danza.htm#)

Cunha, Gustavo & Arlinda, Ana (2015, jul./set.). O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 41(3), 679-694.

De las Heras Fernández, Rosa (2011). *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

De las Heras Monastero, Bárbara (2010). El baile flamenco: aproximación a su estudio desde el ámbito de la educación formal, no formal e informal. En José Miguel Díaz-Báñez y Francisco Javier Escobar Borrego. (Eds.),

Actas del II Congreso Interdisciplinar *Investigación y Flamenco* (pp. 89-96). Sevilla: Universidad de Sevilla.

---

(2013). Aproximación reflexiva a la estética y la formación del baile flamenco. En Esteban Ortega. (Ed.), *Marcas del cuerpo en educación. Imaginarios simbólicos y materiales* (pp. 149-164). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

---

(2015). Aproximación a la emoción estética a través del baile flamenco. En José Clares López y Wilmer Ismael Ángel Benavides. (Eds.), *Expresión y comunicación emocional. Prevención de dificultades socio educativas* (pp. 266-277). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Delgado, Buenaventura (1992). *Presentación*. En Buenaventura Delgado. (Coord.), *Historia de la Educación en España y América. Tomo I* (pp. 19-56). Madrid: Fundación Santa María/ Morata.

Delgado Granados, Patricia (2012). Storia dell'idea di Estetica nell'educazione. En Anita Gramigna & Carlo Pancera. (Eds.), *Poietica dell'educazione*. Ferrara: Este.

Delgado Noguera, Miguel Ángel (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (coords.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa. (Manual de Investigación Cualitativa, vol. 1)*. Barcelona: Gedisa.

Díez García, Juan (Coord.). (1980). *Andalucía*. Madrid: Anaya.

Escalera Reyes, Javier (2001). Sociabilidad, relaciones de poder y cultura política. En Gabriel Cano García. (Dir.), *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 7, pp. 125-163). Sevilla: Tartessos.

Escolano Benito, Agustín (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En Narciso de Gabriel y Antonio Viñao. (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 51-101). Barcelona: Ronsel.

---

(2000). La historia de la educación después de la

- posmodernidad. En Julio Ruiz Berrio. (Ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 297-323). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2002). Memoria de la educación y cultura de la escuela. En Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz. (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 19-41). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ferraz Lorenzo, Manuel (2005). La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 167-190). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flecha García, Consuelo (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *AREAS, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49-60.
- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabonni, Franco y Pinto Minerva, Franca (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Madrid: Siglo XXI [Primera edición en italiano, 2003. Título original: *Introduzione alla pedagogia generale*].
- Fuentes, Sylvia (2008). *Pedagogía de la danza* (Col. Cuadernos de danza, 3). Bizkaia: Danza Getxo.
- Gadamer, Hans-Georg (2012). *Verdad y método* (13ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gadner, Howard (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2014). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (2ª ed., 10º reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- García Carrasco, Joaquín (2015). Neurociencia, aprendizaje y educación. En Rosa Buxarrais y Miquel Martínez. (Eds.), *Retos educativos para el siglo*

- XXI. *Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp. 119-153). Barcelona: Octaedro.
- García López, Rafaela; Gozávez Pérez, Vicent; Vázquez Verdura, Victoria y Escámez Sánchez, Juan. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- García Matos, Manuel (1984). *Sobre el flamenco. Estudios y notas*. Jerez: Caja de Ahorros de Jerez.
- García Pascual, Enrique (2004). *Didáctica y Currículum*. Zaragoza: Mira.
- García Ruso, H. María (2005). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Geertz, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas* (8ª ed.). Buenos Aires: Gedisa.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, Gabriela (2005). *La experiencia estética*. Buenos Aires: Del estante.
- Gómez García, María Nieves (2006). El aula escolar, escenario, narración y metáfora. *Historia de la Educación*, 25, 341-358.
- \_\_\_\_\_ (2009). La educación del pueblo gitano en España: parámetros históricos. En Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López. (Coords.), *El Largo camino hacia una educación inclusiva* (Vol. 2, pp. 89-100). Navarra: Universidad de Navarra.
- González-Monteagudo, José (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- Gordillo Tapia, Luis Vicente (2017). Información comercial electrónica de tiendas en línea de flamenco: textiles, zapatos y complementos. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Graciela Sepúlveda, Patricia (2000). La historia oral en el aula, *Clío. History and history teaching*, 15. Recuperado de <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/oral.htm>
- Gramigna, Anita (2008). Una bellezza meravigliosa per sua natura. En Anita Gramigna, Marco Rigetti y Carlo Rosa. *Estetica della formazione. La bellezza nella conoscenza* (pp. 131-164). Milano: Unicopli.



- \_\_\_\_\_ (2009). Sobre las alas del carro: Eros y conocimiento. En Joaquín Esteban Ortega. (Ed.), *Hermenéutica y educación*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes, CEINCE, y Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Guerrero Mayo, María José y López Igual, Purificación (2012). Políticas urbanas en la ciudad de Sevilla. *Geopolítica(s)*, 3(1), 61-81.
- Guichot Reina, Virginia (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-245.
- Hamadache, Ali (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas*, 21(1), 123-137.
- Hita, Antonio (2008). Si los Hércules hablaran. En Cerrejón, Manuel. *Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla*. Sevilla: Marita.
- Jiménez Romero, Francisco (2012). *En el tablao... Un estudio sobre los procesos de aprendizaje en el baile flamenco*. Bogotá: IDARTES.
- Kandinsky, Nina (1992). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor [Edición original: 1952, Neuilly (Seine)].
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- La Junta publica en internet información sobre más de 1.700 bienes del Patrimonio Inmaterial de Andalucía. (s.a.) (2015, abril/junio). *Nueva Alboreá*, VIII(32), 18-23.
- Labat, Jean-Baptiste (2007). *Viaje por Andalucía (1705-1706)*. [Colección Los Viajeros]. Sevilla: Renacimiento, Centro de Estudios Andaluces.
- Lacomba Avellán, Juan Antonio (2002a). De la esperanza a la dependencia. Andalucía en la II República, la Guerra Civil y el Franquismo (1931-1975). En Gabriel Cano García (Dir.). *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 3, pp. 287-321). Sevilla: Tartessos.

- \_\_\_\_\_ (2002b). La comunidad autónoma andaluza. En Gabriel Cano García. (Dir.), *Gran Enciclopedia Andaluza del siglo XXI* (Vol. 3, pp. 324-363). Sevilla: Tartessos.
- \_\_\_\_\_ (2008). Sobre la identidad de los pueblos. En Isidoro Moreno. (Coord.), *La identidad cultural de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Laspalas, Javier (2002). *Introducción a la historiografía de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Lara, Felipe; Gértrudix, Felipe y Gértrudix, Manuel (2006). Unidad Didáctica del Flamenco “Mos en Flamoslandia” (Biblioteca 2006). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de [http://ares.cnice.mec.es/flamenco/guias/1a\\_biblio\\_flam.pdf](http://ares.cnice.mec.es/flamenco/guias/1a_biblio_flam.pdf)
- Leblon, Bernard (1991). *El cante flamenco, entre las músicas gitanas y las tradiciones andaluzas*. Madrid: Cinterno.
- \_\_\_\_\_ (1995). Los Gitanos. En Navarro García, José Luís y Ropero Núñez, Miguel (Dirs.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 149-170). Sevilla: Tartessos.
- \_\_\_\_\_ (1997). La estética del flamenco o el encuentro de los contrarios. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Linerós Gómez, José Manuel (2008a). *Catálogo cofrade*. Sevilla: Tartessos.
- \_\_\_\_\_ (2008b). *Catálogo flamenco*. Sevilla: Tartessos.
- López Castro, Miguel (Coord.). (2004). Prólogo. En *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: UNIA y AKAL.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y propuestas didácticas* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- López Pastor, Víctor Manuel; Monjas Aguado, Roberto y Pérez Brunicardi, Darío (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Madrid: Inde.
- Lucio-Villegas Ramos, Emilio Luis (2005). *Cuestiones Sobre Educación de Personas Adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico Ediciones.

- Mariemma (1997). *Mariemma. Mis caminos a través de la danza. Tratado de Danza Española*. Madrid: Fundación Autor.
- Mariezkurrena, David (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.
- Martín Martín, Manuel (2009). Sevilla, una encrucijada de caminos. *Música Oral del Sur*, 8 (bianual), 177-198.
- Martínez de la Peña, Teresa (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid: Aguilar.
- \_\_\_\_\_ (1997). Estética del baile flamenco. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Martínez Hernández, José (1997). La cultura de la sangre. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Poética del cante jondo*. Murcia: Nausícaä.
- Martínez Valcárcel, Nicolás; Martínez Molina, Elena; Zamora Ortiz, Beatriz e Hidalgo Giménez, David (2003). *Didáctica General Pedagogía*. Murcia: Diego Martín.
- Mateo, Eduardo (2004, diciembre). La recuperación de la memoria: la historia oral. *TK*, 16, 123-144.
- Matilde Coral, Ángel Álvarez Caballero y Juan Valdés (2003). *Tratado de la bata de cola. Matilde Coral, una vida de arte y magisterio*. Madrid: Alianza.
- Medina Rivilla, Antonio (2009a). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata. (Coords.), *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 41-69). Madrid: UNED.
- \_\_\_\_\_ (2009b). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata. (Coords.), *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 5-33). Madrid: UNED.

- Medrano, Concepción; Aierbe, Ana y Cortés, Alejandra (2002, sep.-dic.). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *Revista Española de Pedagogía*, año LX, 223, 523-542.
- Mendoza Pérez, Antonio y Gallardo Vázquez, Pedro (2010). *Didáctica de la actividad física y deportiva. Metodología, estilos de enseñanza, programación y evaluación*. Sevilla: Wanceulen.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de Danza. En *BOE*, 38, pp. 6658-6660.
- Miryam Carreño (2010). Memoria e Historia de la Educación. En Julio Ruiz Berrio. (Ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 91-113). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montero Cepero, Gabriela (1987). *La educación estética del hombre nuevo*. Madrid: Editorial de Ciencias Sociales.
- Morales Padrón, Francisco (1991). *Los corrales de vecinos de Sevilla* (2ª ed.). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Moreno Bonilla, María Dolores (2008, marzo). Los Estudios de Danza en la Estructura del Sistema Educativo, *DANZARATTE*, año 3, nº 4, 19-24.
- Mosston, Muska (1988). *La enseñanza de la Educación Física* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Mosston, Muska & Ashworth, Sara (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Navarro García, José Luis (1995). Los moriscos y sus zambras. En José Luis Navarro García y Miguel Roperó Núñez. (Dirs.), *Historia del Flamenco* (Vol. I, pp. 175-183). Sevilla: Tartessos.
- \_\_\_\_\_ (2002). *De Telethusa a La Macarrona. Bailes*

- andaluces y flamencos*. Sevilla: Portada.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Historia del baile flamenco* (Vols. I-V). Sevilla: Signatura.
- Navarro Hinojosa, Rosario (Coord.). (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Navarro, José Luis y Pablo, Eulalia (2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara.
- Núñez, Faustino (2011). Los palos de la A a la Z. *Flamencopolis.com*. Recogido de <http://www.flamencopolis.com/archives/246>
- Ortiz Nuevo, José Luis (1984). *De las Danzas y Andanzas de Enrique el Cojo*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- \_\_\_\_\_ (1990). *¿Se sabe algo? Viaje al conocimiento del Arte Flamenco en la prensa sevillana del siglo XIX*. Sevilla: El Carro de la Nieve.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Coraje, del maestro Otero y su paso por el baile*. Sevilla: Bienal del Flamenco.
- Otero, José (1987). *Tratado de bailes* (facsimil). Madrid: Asociación Manuel Pareja Obregón [edición original: 1912].
- \_\_\_\_\_ (2012). *Tratado de bailes, de sociedad, regionales españoles, especialmente andaluces, con su historia y modo de ejecutarlos* (reed.). Sevilla: La Bienal de Flamenco [Edición conmemorativa del centenario (1ª ed.: 1912) a cargo de Rocío Plaza Orellana, Antonio Zoido].
- Pabanó, F. M. (2007). *Historia y costumbres de los gitanos* (facsimil). Sevilla: Extramuros [Antigua edición: (1915). Barcelona: Montaner y Simón].
- Pablo, Eulalia y Navarro, José Luis (2007). *Figuras, pasos y mudanzas*. Córdoba: Almuzara.
- Pastor Homs, María Inmaculada (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, n.º 220, 525-544.

- Perales Molada, Rosa María (2016). *Flamenco, educación y política: análisis de su inclusión en el aula de primaria*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Pereira, Danieli Alves; Surdi, Aguinaldo Cesar; Grunennvaldt, José Tarcísio & Kunz, Elenor (2013, jan/mar). Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenología. *Movimento, Porto Alegre*, 19(1), 243-263.
- Perozo Limones, Ana Rosa (2009). La importancia de las Academias de Baile en la configuración del Baile Flamenco. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 5, 54-57.
- (2018). *La Escuela Sevillana de Baile Flamenco: estudio de las características estilísticas* (Tesis Doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.
- Plaza Orellana, Rocío (1999). *El flamenco y los románticos. Un viaje entre el mito y la realidad*. Sevilla: Bienal de Arte Flamenco, Fundación El Monte.
- Pourtois, Jean-Pierre y Desmet, Huguette (2006). *La Educación Postmoderna*. Madrid: Popular.
- Pulpón Jiménez, Carmen Penélope (2016). *Bailaoras de Sevilla: aprendizaje, profesión y género en el flamenco del franquismo y la transición. Estudio histórico-etnográfico de casos (1950-1980)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ramírez Heredia, Juan de Dios (2008, abril-junio). Juan de Dios Ramírez Heredia, Doctor Honoris Causa. *Nueva Alboreá*, 6, 30-33.
- Ramos, Josefa; Cuéllar, María Jesús y Jiménez, Francisco. (2012, enero-febrero). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, año 3, nº 14, 142-149. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/267687809>
- Rancièrre, Jaques (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del estante.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23<sup>a</sup> ed.). Madrid: Espasa.

- Rodríguez "El Mistela", Juan Manuel (1997). La estética plural del baile flamenco. En Actas del XXIV Congreso de Arte Flamenco. *La estética del cante, baile, toque de la letra flamenca*. Sevilla: Fundación Machado y Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Ropero Núñez, Miguel (1995). El término "Flamenco". En José Luis Navarro García y Miguel Ropero Núñez. (Dir.), *Historia del Flamenco* (Tomos I-V, pp. 15-39). Sevilla: Tartessos.
- \_\_\_\_\_ (2004). Aproximación a la historia del flamenco. *Litoral: revista de poesía y pensamiento*, 238, 8-31.
- Rueda Jiménez, Esperanza (2004). Didáctica del flamenco en Educación Infantil. En Miguel López Castro. (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 13-19). Madrid: UNIA y AKAL.
- Ruiz Berrio, Julio (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En Narciso De Gabriel y Antonio Viñao Frago. (Eds.), *La investigación histórico-educativa* (pp. 131-201). *Tendencias actuales*. Barcelona: Methodika.
- \_\_\_\_\_ (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sáenz Obregón, Javier (2007). La escuela como dispositivo estético. En Gabriela Frigerio y Gabriela Diker. (Comp.), *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante.
- Salvador Mata, Francisco y Gallego Ortega, José Luis (2009). Metodología de la acción didáctica. En Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata. (Coords.), *Didáctica General* (2ª ed.) (pp. 169-1196). Madrid: UNED.
- Sánchez Huete, Juan Carlos (coord.). (2005). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (2003). La comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física. En Fernando Sánchez Bañuelos (Coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 206-230). Madrid: Pearson.
- Serrano Rodríguez, Rocío; Gómez Parra, M. Elena; y Huertas Abril, Cristina A.

- (Coords.). (2016). *La educación sí importa en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Sgarbi, Luciane & Bittencourt, Dóris. (2012). *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. Sao Leopoldo, Brasil: Oikos.
- Sicilia Camacho, Álvaro y Delgado Noguera, Miguel Ángel. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Stalliviere, Maria & Franzoni, Ana. (2007, maio/agosto). Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento, Porto Alegre*, 13(2), 155-171.
- Steingress, Gerhard (1998). *Sobre flamenco y flamencología*. Sevilla: Signatura.
- (2005). *Sociología del cante flamenco* (2ª ed.). Sevilla: Signatura.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía.
- Summo, Vincent; Voisin, Stéphanie & Téllez-Méndez, Blanca. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(18), 83-98.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Touriñán López, J. Manuel (Dir.). (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Triana, Fernando el de (2010). *Arte y artistas flamencos* (facsimil). Sevilla: Extramuros [Fecha original: 1935].
- Trilla Bernet, Jaume (1985). La educación formal, no formal e informal. En Jaume Trilla, Saturnino de La Torre, M. D. Millán, María Fortuny, Josep Maria Puig Rovira, Francesc Raventós. (Coords.), *Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación* (pp. 19-25).



Barcelona: PPU.

- (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Valles, Miguel S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª ed. rev.). (Colección Cuadernos metodológicos, 32). Madrid: CIS.
- Vargas Jiménez, Ileana (2012, mayo). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139.
- Vázquez, Gonzalo (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Jaume Sarramona, Gonzalo Vázquez y Antoni J. Colom. (Coords.), *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vilanou, Conrad (2005). El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 239-281). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vilanova, Mercedes (1998). La historia presente y la historia oral. Relaciones, balance y perspectivas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 61-70.
- Viñao, Antonio (2005). La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En Manuel Ferraz Lorenzo. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 147-165). Madrid: Biblioteca Nueva.
- VVAA. (1999). *Materiales curriculares para la didáctica del Flamenco y música tradicional de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Washabaugh, W. (2005). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Yanes Cabrera, Cristina (2010). El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia. En Julio Ruiz Berrio. (Coord.) *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, pp. 63-90.

## Recursos electrónicos

Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco, Instituto Andaluz de las Artes y las Letras, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía (2011, enero 17). *Constituido el grupo de trabajo que estudiará cómo fomentar el conocimiento del flamenco entre los escolares*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/aadf/noticias/noticia.php?IdNoticias=272>

Agencias-Madrid (2010, marzo 25). Paco de Lucía, primer artista español 'honoris causa' por la Universidad de Berklee. *El País*. [edición digital]. Recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/espana/Paco/Lucia/primer/artista/espanol/honoris/causa/Universidad/Berklee/elpepuesp/20100325elpepunac\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Paco/Lucia/primer/artista/espanol/honoris/causa/Universidad/Berklee/elpepuesp/20100325elpepunac_6/Tes)

Berlanga, Miguel Ángel (1997). Tradición y renovación: Reflexiones en torno al antiguo y nuevo flamenco. *Revista Transcultural de Música* [digital]. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/berlanga.htm>

Bienal de Flamenco de Sevilla (2014). *La Bienal va a la escuela*. Recuperado de <http://www.labienal.com/la-bienal-va-la-escuela/>

\_\_\_\_\_ (2016). *Flamenco y Patrimonio*. Recuperado de <http://www.labienal.com/los-ninos-protagonistas-en-el-programa-flamenco-y-patrimonio/>

Cabero, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.

Carrasco, Marta (2012, agosto 1). Muere Adelita Domingo, histórica maestra de la copla y el baile de Sevilla. *ABC* (edición digital). Recuperado de <http://sevilla.abc.es/20120801/sevilla/sevi-muere-adelita-domingo-201207312009.html>

Cátedra de Flamencología de la Universidad de Córdoba (1997, enero 29). Presentación de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Córdoba. *Ateneo de Córdoba*. Recuperado de [http://www.ateneodecordoba.com/index.php/Presentación\\_de\\_la\\_Cátedra\\_de\\_Flamencolog%C3%Ada](http://www.ateneodecordoba.com/index.php/Presentación_de_la_Cátedra_de_Flamencolog%C3%Ada)

- Cátedra de Flamencología y estudios folclóricos andaluces. La Cátedra de Flamencología de Jerez de la Frontera (Cádiz). Cátedra de Flamencología y estudios folclóricos andaluces [Web oficial]. Recuperado de <http://www.flamencologia.com/index1.htm>
- Centro Andaluz de Flamenco, Junta de Andalucía (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco>
- Consejería de Cultura (2002). Expediente sobre la escuela sevillana de baile para su declaración como bien de interés cultural. *Junta de Andalucía* (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/redportales/comunidadprofesional/libro-blanco-flamenco/expedientes-bic>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (web). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/propuestas-didacticas-digitales>
- Correal, Francisco (2012, agosto 1). Fallece Adelita Domingo, maestra de tonadilleras. *Diario de Sevilla* (edición digital). Recuperado de <http://www.diariodesevilla.es/article/sevilla/1320514/fallece/adelita/domingo/maestra/tonadilleras.html>
- Cruzado, Ángeles (2015, enero 9). La Quica, maestría y temperamento (I). *Flamencas por derecho* (blog). Recuperado de <http://www.flamencasporderecho.com/la-quica-i/>
- EFE, Agencia (2012, noviembre 6). La Escuela Sevillana de Baile, declarada Bien de Interés Cultural. *El Mundo. Andalucía* (versión digital). Recuperado de [http://www.elmundo.es/elmundo/2012/11/06/andalucia\\_sevilla/1352217242.html](http://www.elmundo.es/elmundo/2012/11/06/andalucia_sevilla/1352217242.html)
- Flamenco en red (2009, octubre 8). La Universidad de Cádiz coordina el programa 'Flamenco en Red'. Flamenco en red. Recuperado de <http://www.flamencoenred.tv/noticias/la-universidad-de-cadiz-coordina-el-programa-flamenco-en-red>

- Gallardo Saborido, Emilio José (2013). Castañuelas de polvo de estrellas: la mercantilización de los estereotipos folclóricos femeninos andaluces (conferencia). *PIE Flamenco, UNIA*. Recuperado de <http://www.pieflamenco.com/castanuelas-y-polvo-de-estrellas-la-mercantilizacion-de-los-estereotipos-folcloricos-femeninos-andaluces/>
- Internet (s.a.)(s.f.). Wikipedia. La enciclopedia libre. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Internet>
- Jiménez, Juan Manuel (2010, octubre 16). La Academia de “Realito”. *Sevilla Daily Photo* (blog). Recuperado de <http://sevilladailyphoto.blogspot.com.es/2010/10/la-academia-de-realito.html>
- Junta de Andalucía, Presidencia (2007, diciembre 19), Ley 14/2007 de 26 de noviembre de *Patrimonio Histórico de Andalucía*. En *BOJA*, 248, pp. 6-28. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/248/1>
- León Benítez, Catalina (s.f.). El cine flamenco de Carlos Saura. The Cult (web). Recuperado de <http://www.thecult.es/cine-clasico/el-cine-flamenco-de-carlos-saura.html>
- López Mohiño, José Manuel (2012). De Triana a La Alameda (Los Cafés Cantantes y el Puente de Triana). *Revista Electrónica Alboreá*, 11. Recuperado de <http://flun.cica.es/revista-alborea/n011/salida06.html>
- Lucio, Anselmo (2011, junio 27). Del ‘Informe Robinson’ a la revolución del aprendizaje. *Sociedad reticular* (web). Recuperado de <https://anselmolucio.wordpress.com/2011/06/27/del-%E2%80%98informe-robinson%E2%80%99-a-la-revolucion-del-aprendizaje/>
- Málvarez, Remedios (2014, junio 23). El género documental audiovisual se deja seducir por el flamenco. *La Red* (web). Recuperado de <http://www.redescena.net/noticia/5378/el-genero-documental-audiovisual-se-deja-seducir-por-el-flamenco/>
- Manuel Real Montosa (s.a.)(2013). *Sevillapedia*. Recuperado de [https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Manuel\\_Real\\_Montosa](https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Manuel_Real_Montosa)

- Medina del Campo, Rafael (2012, febrero 24). El Teatro San Fernando de Sevilla (1847-1969). *sevilladesaparecida.com* [blogger]. Recogido en <http://www.sevilladesaparecida.com/2012/02/el-teatro-san-fernando-1847-1969.html>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm>.
- Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales (2007, marzo 19). *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. En BOE, 68, de 20 de marzo de 2007, pp. 11871-11909.
- Montoto, Luis (1882, noviembre). Corrales de vecinos (Continuación). *El Folk-Lore Andaluz*, 1 (9), 346-350. Recuperado de <https://archive.org/stream/elfolkloreandal00andagoog#page/n222/mode/2up>.
- Montoya, José Luis (2008, julio 26). La «Alameda de Hércules. Universidad Flamenca de Sevilla», en libro, CD y DVD. *ABC Hemeroteca*. Recuperado de [http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-26-07-2008/sevilla/Opinion/la-alameda-de-hercules-universidad-flamenca-de-sevilla-en-libro-cd-y-dvd\\_1642026302600.html](http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-26-07-2008/sevilla/Opinion/la-alameda-de-hercules-universidad-flamenca-de-sevilla-en-libro-cd-y-dvd_1642026302600.html)
- Pablo, Eulalia (2006, noviembre-diciembre). La Flamenca, 18 (revista digital). Recuperado de <http://www.revistalaflamenca.com/milagros-menjibar/>
- París, Carmen y Bayo, Javier (s.f.). Real Montosa, Manuel, "Realito". *Mcnbiografias.com. La web de las biografías*. Recuperado de <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=realito>
- Pérez Porto, Julián y Gardey, Ana. (2012). Definición de kinestesia. *definicion.de*. Recogido de <http://definicion.de/kinestesia/>
- Real Academia Española (2014). *DRAE* (23ª ed.) [versión digital]. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Recursos Educativos. Centro Andaluz de Flamenco (web). <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/RecursosEducativos/index.htm>

Ruiz Fuentes, José María (2012). Adelita Domingo. *El Arte de Vivir Flamenco* (web). Recuperado de

<http://www.elartedevivirelflamenco.com/cancionespanola274.html>

Sedeño, Ana y Kháder, Ádel (2004). Vida de una compañía de baile flamenco. *Jóvenes realizadores*. Recuperado de

<http://www.jovenesrealizadores.com/baileflamenco>

Tenorio, Ana. (s.f.). La bibliografía sobre el flamenco (V). *Flamenco Word*. [Artículo colgado en Internet]. Recuperado de <http://www.flamenco-world.com/magazine/about/bibliografia/ebibliografi5.htm>

Torrente Ballester, Gonzalo (1984, mayo 14). Gonzalo Torrente Ballester. *El País*. Recuperado de

[http://elpais.com/diario/1985/05/14/ultima/484869602\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1985/05/14/ultima/484869602_850215.html)

Universidad de Sevilla (2011, marzo 22). La Universidad de Sevilla y la Fundación Cruzcampo firman el convenio de colaboración para patrocinar la Cátedra de flamencología. *Universia España*. Recuperado de

<http://noticias.universia.es/tiempo-libre/noticia/2011/03/22/803073/universidad-sevilla-fundacion-cruzcampo-firman-convenio-colaboracion-patrocinar-catedra-flamencologia.html>

Videgrabadora (s.a.)(s.f.). *Wikipedia. La enciclopedia libre*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Videgrabadora>

Wiki flamenco. (2001-2016). *flamencoexport.com*. Recogido de <http://www.flamencoexport.com/flamenco-wiki/diccionario-flamenco.html?filterby=p>



# Anexos

---





## **Anexos**

### **Anexo 1. Guión de entrevista**

#### **Formación**

- ¿Por qué bailas?
- ¿Quiénes fueron tus profesores?
- Como alumno/a, ¿qué destacarías de cada uno? ¿qué aportaciones han contribuido en tu enseñanza o profesión artística?
- ¿Además de tus profesores, de quién has aprendido?

#### **Vida profesional y docente**

- ¿Cuándo decides dedicarte a la profesión de bailaora?
- ¿Por qué ejerces la docencia? ¿Ha sido vocacional o por necesidad laboral?
- ¿Cuántos años llevas como docente?
- ¿Qué te ha ayudado o aportado en tu forma de enseñar: experiencias personales, profesionales, críticas negativas o positivas, acontecimientos de la vida?
- ¿Has seguido formándote mientras bailabas o has ejercido la docencia?

#### **Sistema de enseñanza**

- ¿Te dejas llevar por la forma de enseñar de tus maestros o has creado tu propia forma de enseñanza?
- ¿Cómo te definirías como profesor, tu manera de enseñar?
- Como profesor, ¿qué sistema de valores utilizas y trasmites a tus estudiantes? La disciplina, la constancia, el respeto, la competitividad, generosidad, entrega, etc.
- Durante el trascurso de la clase, ¿fomentas de alguna manera la motivación, la creatividad, el buen ambiente, la improvisación en el alumnado?
- ¿Estableces diferencias a la hora de enseñar el baile en una mujer o en un hombre?

- ¿Repites con frecuencia los ejercicios?
- ¿Te gusta dar muchas o pocas explicaciones?
- ¿Paras los ejercicios o la coreografía para corregir o dar explicaciones?
- ¿Qué usas con más frecuencia: las correcciones/explicaciones individuales o generales?
- ¿Tu manera de enseñar ha ido cambiando con el tiempo?:
  - ¿te has guiado por las influencias de la moda del momento?
  - ¿o has preferido aportar pasos propios?

### **Planteamiento de la clase**

- A la hora de enseñar, ¿te planteas un meta, un objetivo que quieres alcanzar?
- ¿Cómo estructuras las clases? (estiramiento, técnica, coreografía)
- ¿Has tenido unos palos preferidos para enseñar?
- ¿Qué tipos de contenidos impartes?
- ¿Te planteas de la misma forma al preparar una clase diaria o un cursillo de una semana?
- ¿Qué tipo de enfoque utilizas en el tipo de formación que reciben los estudiantes: para ser docente, para ser bailar/bailarín o para el disfrute de la persona?

### **Alumnado**

- ¿Qué perfil de alumnado te has encontrado en tus clases:
  - estudiantes que han empezado en tu escuela
  - estudiantes profesionales para perfeccionarse
  - estudiantes extranjeros
- ¿Qué variedad de nacionalidades de estudiantes has tenido?
- ¿Qué diferencias encuentras entre los discentes extranjeros y españoles?
- ¿Qué tipo de relación has tenido con tus estudiantes: te muestras distante, cercano, cariñoso, atento a sus sugerencias o quejas, te has involucrado personalmente en sus problemas, le ayudas profesionalmente?

- ¿Cómo te planteas las correcciones? ¿tienes algún criterio en concreto?
- Si has tenido un nº muy elevado de estudiantes en las clases ¿te has planteado un cambio en la forma de organizar la clase?
- ¿Trabajas la forma personal de interpretar un baile en el discente?
- ¿Qué opinas de las humillaciones o los gritos de un docente en la clase?
- ¿Qué requisitos crees que debe tener un aspirante a docente?
- ¿Los requisitos serían los mismos para un aspirante a bailarín, docente o coreógrafo?
- ¿Estás de acuerdo con que un bailar/a amplíe su formación a otras modalidades de danza?
- ¿Qué sensación tienes cuando tus estudiantes se han convertido en profesionales?

### **Situación de la enseñanza**

- ¿Se enseña de la misma forma hace unos años que ahora?
- ¿Cómo se enseñaba en los años 40-50-60?
- ¿Has encontrado un salto importante desde los años 70?
- ¿Te gusta como está enfocada la enseñanza del baile flamenco actualmente?

### **Concepto de danza**

- ¿Te han inquietado otras disciplinas de danza, además del flamenco?
- ¿Cuál es tu forma de ver el baile? ¿Ha variado a lo largo del tiempo?
- ¿Quieres comentar o resaltar algo importante que no te haya preguntado?



## Anexo 2. Carta de compromiso

La doctoranda Bárbara de las Heras Monastero se encuentra en la actualidad elaborando una tesis doctoral desde la Universidad de Sevilla denominada “*LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN LAS ACADEMIAS DE SEVILLA. El legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)*” dirigida por Dra. D<sup>a</sup> María Nieves Gómez García, catedrática de Historia de la Educación, y codirigida por Dra. D<sup>a</sup> Patricia Delgado Granados. Para ello, se requiere de lo siguiente:

- *Entrevista al profesor* para conocer su trayectoria formativa y docente, así como, su modelo de enseñanza.
- *Grabación completa de las clases* con idea de poder visualizar y analizar los distintos procesos de enseñanza llevados a cabo.
- *Fotografías del profesor* impartiendo la clase.

De esta manera, la investigadora se compromete a la protección de los datos obtenidos en cualquiera de los formatos citados anteriormente (entrevista, grabación audiovisual, fotografías y cuestionarios), así como, solo se mostrarán públicamente la información registrada con fines educativos, de investigación y, en ningún caso, con fines lucrativos. De esta manera, del material audiovisual nunca se utilizarán las grabaciones completas, sino un tiempo reducido de las mismas con el único propósito de complementar las presentaciones públicas relacionadas con el ámbito académico y científico, tales como la lectura de la tesis doctoral, o comunicaciones y ponencias en congresos.

Sevilla, a .... de ..... de 2014

Firma de la investigadora

Firma de conformidad  
Del/a maestro/a

Fdo: Bárbara de las Heras Monastero

Fdo:.....



### Anexo 3. Ficha de observación de las grabaciones de vídeos

Tabla . Ficha de observación de las grabaciones de los vídeos						
Nombre del participante						
Fecha						
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TIPOS	SÍ	NO	OBSERVACIONES	
<b>Sistema de enseñanza</b>	Modelos de enseñanza					
	Estilos de enseñanza					
	Modalidades de enseñanza					
	Estrategias de enseñanza	Repite con frecuencia los ejercicios.				
		Establece diferencias en la enseñanza del baile de mujer o de hombre.				
		Fomenta la motivación, la creatividad, el buen ambiente, la improvisación en los alumnos.				
		Da muchas o pocas explicaciones.				
		Para la clase para dar correcciones o explicaciones.				
		Usa correcciones individuales/generales.				
Sistema de valores	disciplina, la constancia, el respeto, la competitividad, generosidad, entrega, etc.					
Enfoques de enseñanza						
<b>Planteamiento de la clase</b>	Estructura las clase	estiramiento, técnica y/o coreografía.				
	Tipos de contenidos					
	Clase diaria o un cursillo					
<b>Alumnado</b>	Número de estudiantes					
	Comportamiento de los estudiantes	Los estudiantes muestran atención, interés, complicitad, motivación, etc.				
	Grado de satisfacción	Reciben con agrado las correcciones.				





## **Anexo 4. Proyecto educativo presentado a la Agencia Andaluza para el desarrollo del Flamenco (2011)**

### **PROYECTO DE INNOVACIÓN**

#### **“Acercamiento del Baile Flamenco a los/as escolares”<sup>594</sup>**

*Hiniesta Cortés y Bárbara de las Heras*

Junio de 2011

#### **Introducción**

Se pretende el desarrollo de un programa didáctico que busca el acercamiento del baile flamenco a los/as escolares andaluces con idea de resaltar la importancia del flamenco como referente cultural de la sociedad andaluza. Será llevado a cabo mediante una metodología lúdica, participativa, a la vez que motivadora y está dirigido al alumnado que estudie en los colegios de educación infantil y primaria de Sevilla.

#### **Justificación**

En la actualidad, asistimos a un cambio de paradigma en la *educación del flamenco*. Desde las personas profesionales del ámbito educativo hasta las instituciones públicas apuestan por llevar el flamenco a las aulas. Prueba de ello lo encontramos en el esfuerzo e interés de los docentes que durante años han llevado a cabo de forma voluntaria propuestas didácticas en los centros escolares, así como han elaborado materiales didácticos como resultado de sus experiencias educativas. De esta manera, el debate de incluir el flamenco como asignatura dentro del currículo escolar es una realidad que ha derivado en una serie de posturas sobre la forma de abordar la materia de flamenco dentro de la escuela.

---

<sup>594</sup> Este proyecto –en formato breve- fue presentado a la antigua Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco, actual Instituto Andaluz del Flamenco (Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía), en el año 2011 por la bailaora Hiniesta Cortés y la pedagoga Bárbara de las Heras Monastero con la finalidad de conseguir una pequeña financiación para poder desarrollar un programa educativo de baile flamenco en los colegios de Sevilla. Finalmente, fue rechazada la propuesta por considerarse que no había posibilidad de integrar dicho proyecto de forma oficial en las escuelas, ya que la Danza no tiene la condición de asignatura independiente en el currículum escolar.

La Administración Pública andaluza se ha hecho eco de esta problemática y, respaldado por la reciente declaración del Flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, se ha constituido, por iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, un grupo de trabajo formado por personas profesionales del mundo del arte flamenco, antropólogos/as, así como docentes de centros escolares y artísticos, y representantes de la Universidad, donde colabora la anteriormente denominada Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco. Se pretende la reglamentación del flamenco en el currículo escolar y se trabaja para el diseño de los materiales didácticos que se utilizarán en la enseñanza del flamenco. *“La creación de este grupo tiene como objetivo que los alumnos y alumnas andaluces tengan acceso al conocimiento del flamenco<sup>595</sup>”*.

Sin embargo, en el caso del baile flamenco nos encontramos con otro problema mayor si queremos acercar nuestra disciplina artística a los/as escolares. La danza se halla relegada a la enseñanza de la Educación Física, no encontrando un rango como asignatura independiente curricular. Por lo que si queremos insistir en nuestro empeño, se requiere de un formato de taller didáctico con carácter extraescolar que cuente con el reconocimiento de los centros educativos y disponga de los componentes necesarios para llevarse a cabo.

## **Presentación**

Dentro de este marco, anteriormente explicado, proponemos un programa didáctico de baile flamenco para ser implantado en los centros escolares de los niveles de infantil y primaria en la provincia de Sevilla. Consistiría en un taller didáctico de hora y media de duración donde se desarrollarán una serie de actividades lúdicas que animarán a la participación del alumnado. Este taller se propondría a cada colegio una vez al mes, con

---

<sup>595</sup> Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco, Instituto Andaluz de las Artes y las Letras, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. (17/01/2011). *Constituido el grupo de trabajo que estudiará cómo fomentar el conocimiento del flamenco entre los escolares*. Consultado el 17 de febrero de 2011, desde: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/aadf/noticias/noticia.php?IdNoticias=272>

idea de dar una continuidad que ayude a familiarizar a los/as alumnos/as con los elementos que componen el baile flamenco y, en consecuencia, la cultura andaluza.

Se proponen dos formas para llevar a cabo el proyecto, bien como actividad extraescolar donde los estudiantes pueden acceder a las clases de forma voluntaria, o bien, formando parte de la asignatura de Música o Educación Física, con idea de complementar el aprendizaje musical o físico del alumnado. En este último caso, somos conscientes de la dificultad que su aplicación conllevaría en un principio, ya que la Danza no es considerada asignatura curricular independiente, pero sí consideramos que constituye una propuesta curricular a medio plazo en la enseñanza escolar.

### **Objetivos**

- Familiarizar al alumnado a la asistencia al teatro.
- Fomentar el aprendizaje significativo del alumnado.
- Familiarizar la cultura andaluza a los/as escolares andaluces a través del baile flamenco.
- Resaltar la importancia del flamenco como referente cultural de la sociedad andaluza.
- Dar a conocer los elementos que componen el baile flamenco a los/as escolares andaluces.
- Sensibilizar al alumnado en la visión de una representación de baile flamenco.

### **Metodología**

En primer lugar, la estrategia fundamental de aprendizaje utilizada será el *juego y el humor*, de manera que todos los contenidos de baile flamenco, de índole social, histórico o musical serán transmitidos de forma divertida y amena. En segundo lugar, se dará especial importancia a la *participación* del alumnado, pues se les provocará en la contestación de respuestas dicotómicas simples, tales como sí o no, o bien se les hará elegir entre dos condiciones; así como, se les animará a bailar o cantar determinados bailes y canciones. Y, en

tercer lugar, se utilizará la técnica de la *exposición* para describir determinados contenidos, acontecimientos o hechos relevantes que provocarán el aprendizaje significativo del alumnado.

Los *conocimientos* transmitidos serán enseñados atendiendo el nivel educativo del alumnado, por lo que se hará de forma gradual, de conceptos más sencillos a otros más complejos. El *vestuario* utilizado será llamativo visualmente y adaptado al tipo de humor que asimila un/a niño/a.

## Contenido

El contenido impartido se efectuará cada mes, así se tendrá en cuenta la adaptación del mismo a la característica de la temporada determinada. A su vez, el grado de teoría y práctica se ajustará al nivel escolar de los alumnos y alumnas. Quedaría de la siguiente manera:

- Octubre: “*A bailar, a bailar*”. (Componentes del baile flamenco: guitarra, cante y baile).
- Noviembre: “*¡Qué lejos, qué cerca!*”. (Historia breve y amena sobre la historia del baile flamenco).
- Diciembre: “*Los campanilleros*”. (Tradición y cultura popular andaluza a través de las fiestas navideñas).
- Enero “*Po-ro-pom-pom*”. (Palos flamencos de 4x4).

Febrero: “*Qué guapa soy*”. (Complementos del baile flamenco: abanico, sombrero, castañuelas, mantón, bata de cola, etc.).

- Marzo: “*Osú, mi arma*”. (Expresiones flamencas, cotidianidad e idiosincrasia andaluza).
- Abril: “*Vámonos pa la feria*”. (Historia y práctica del baile por sevillanas).
- Mayo: “*Ti-ri-ti-trán*”. (Palos flamencos de 12 tiempos).
- Junio: “*Fin de fiesta*”. (Práctica de patadas flamencas en corro).

## **Destinatarios**

Este proyecto va dirigido al alumnado que cursan los niveles de infantil y primaria en la provincia de Sevilla. El programa se adaptaría a cada nivel de enseñanza y cada ciclo contenido dentro del mismo:

- Alumnado de Infantil.
- Alumnado de Primaria.
  - *Primer ciclo*
  - *Segundo ciclo*
  - *Tercer ciclo*

## **Recursos Humanos**

Este proyecto se llevará a cabo por dos profesionales del baile flamenco. De un lado, Hiniesta Cortés, bailaora profesional de reconocido prestigio, y Bárbara de las Heras, pedagoga e investigadora del baile flamenco. La primera, impartirá la formación de baile flamenco, así como elaborará las diferentes composiciones coreográficas de la programación didáctica y, la segunda, se encargará del diseño, organización y elaboración de dicha programación, así como, contribuirá a la aportación de conocimientos y contenidos históricos, sociales y culturales.

## **Recursos económicos**

Con idea de que el programa consiga obtener un impacto adecuado en la formación artística de los alumnos y alumnas, se solicitaría una ayuda económica a determinadas instituciones y entidades financieras que hagan posible la viabilidad del proyecto.

## **Localización**

Este tipo de propuesta tendría lugar *dentro del colegio*, en el Salón de Actos, con idea de familiarizar al alumnado en la cultura andaluza a través del baile flamenco dentro de su ambiente cotidiano, pero que, sin embargo, el tipo de formación tendrá un formato de representación teatral. Por lo que, esta propuesta servirá también para ser representada en un teatro, aunque se modificaría la forma de participación de los estudiantes.



## Anexo 5. Glosario de términos o expresiones

**Aficionado:** Persona entusiasta del arte flamenco. También se llama así al intérprete de cualquiera de sus facetas que no ejerce como profesional (<http://www.flamencoexport.com>)

**Alegrías:** Palo flamenco perteneciente al grupo de las cantiñas, caracterizado por su aire alegre y festero.

**Arte:** En el argot flamenco, se concibe el vocablo *arte* con el significado de la manifestación artística (en todos los subgéneros artísticos del flamenco: el baile, la música y el cante) que provoca en quien lo ve o escucha una reacción emotiva intensa y auténtica.

**Autenticidad o auténtico:** Desde nuestro punto de vista, los términos *autenticidad o auténtico* es de vital importancia para poder entender el sentido y concepto del flamenco, en general, y del baile flamenco, en particular. Nos referimos a la actitud humilde, sincera y genuina de la interpretación del arte flamenco.

**Bulerías:** Palo flamenco con un compás veloz y acelerado, cuyos elementos particulares son la fiesta y la burla.

**Cambré:** Voz francesa empleada para indicar la inclinación del tronco hacia atrás.

**Cantiña:** Las cantiñas forman un complejo de estilos flamencos formado por las alegrías, las romeras, el mirabrás y los caracoles (<http://www.flamencopolis.com>).

**Cenestesia:** Sensación general del estado del propio cuerpo (Diccionario de la Real Academia Española, 23ª ed.).

**Cierre:** Es una parte del baile al final de cada letra del cante donde el bailar o bailaora aumenta la fuerza para finalizar dicha letra.

**Cinestesia:** Percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo (Diccionario de la Real Academia Española, 23ª ed.).

**Clásico español:** constituye una de las distintas disciplinas que componen la danza española, también denominada *danza estilizada*, consistente en un tipo de baile más clásico ejecutado con zapato flamenco y palillos, y existe un



repertorio musical específico que se compusieron para su ejecución durante el siglo XX, formado por obras magistrales de autores de música clásica española como Falla, Albéniz, Granados o Turina, entre otros.

**Cojo:** En el argot del baile flamenco significa trabajar el zapateado exclusivamente con el lado derecho.

**Corte:** Es un zapateado breve que sirve, bien para cerrar, o bien para dar contestación al primer tercio del cante.

**Danza española:** Se refiere al conjunto de especialidades formadas por la danza estilizada (o también denominado *clásico español*), la escuela bolera, el baile flamenco y la danza regional.

**Danza estilizada:** Véase el término *clásico español*, pues actúa como sinónimo.

**De cintura para arriba o de cintura para abajo:** En el argot del BF se considera a la diferenciación establecida en la forma de bailar donde se da más importancia a la parte superior del cuerpo, o a la inferior, o se forma un equilibrio entre ambas.

**De oído, aprender o enseñar:** En el argot del BF se refiere al tipo de aprendizaje o enseñanza que se efectúa sin contar numéricamente la estructura rítmica, sino atendiendo a la musicalidad, denominada “soniquete” del paso.

**Descargarse:** En el argot dancístico se refiere al tratamiento fisioterapéutico de los músculos al estar cargados, es decir, se sienten resentidos y endurecidos e incluso a veces doloridos por la sobrecarga muscular al llevar un largo tiempo haciendo un ejercicio continuado. Posteriormente a un masaje el bailarín o bailarina siente los músculos más aliviados y livianos, de manera que puede bailar con mayor relajación y confianza.

**Desplante:** En el argot del BF se refiere a un gesto arrogante por parte del bailar o bailaora después de un remate (término adaptado del ámbito de la Tauromaquia).

**Empaque:** Según la DRAE, existe una acepción específica en Andalucía con el significado de descaros o desfachatez; y otra, como catadura, aire de una persona. Es un término utilizado generalmente en el argot del baile flamenco

sevillano para referirse a la actitud descarada en el sentido de atrevimiento o de valentía, lo que denota en el bailar y bailaora seguridad en sí mismos y temperamento.

**Escobilla:** Parte del baile donde se efectúa el zapateado.

**Escuela bolera:** Es una de las cuatro disciplinas que engloba la denominada Danza Española. También conocida como *Baile de Palillos*, se originó en Andalucía en el siglo XVIII. Se trata de una variante de la técnica del ballet clásico acompañada del toque de las castañuelas. Destaca por el virtuosismo y dificultad técnica, así como el carácter alegre y rítmico de sus coreografías.

**Espectáculo de variedades:** es un formato de espectáculo en el que se presentaban diversos números artísticos sin seguir un orden argumental como bailes, números musicales, humor, malabarismo, contorsionismo, ilusionismo, etc. Solía incluir la participación de un personaje relevante como *vedettes* o imitadores famosos.

**Falseta:** Parte melódica que ejecuta la guitarra, bien acompañando al cante o al baile, donde el guitarrista interpreta piezas musicales personales.

**Flamenco:** En el argot flamenco se refiere al contenido y expresión que es fiel tanto a la estética, las reglas como el sentimiento del arte flamenco.

**Globalización:** Teoría que sostiene que en la época actual los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales tienden a desarrollarse a nivel mundial.

**Gracia:** Habilidad y soltura en la ejecución de algo (RAE, 23º ed., 2015). En el argot del baile flamenco se emplea para definir un tipo de baile que resalta gestos y movimientos realizados con donaire, chispa y garbo. Muy característico en el baile sevillano.

**Grupo de baile:** En el argot dancístico se refiere a una agrupación de bailarines organizados por un director. Consistiría en una compañía de pequeño formato con un reducido número de bailarines donde los montajes coreográficos y lugares de trabajo también son diferentes al de una compañía de baile.

**Guajira:** Palo flamenco perteneciente al grupo de cantos denominados de *ida y vuelta* porque son el resultado del trasvase de la influencia artística y cultural entre los países iberoamericanos y España.

**Impronta:** En el argot del BF, se refiere a la reacción de arrebató que le surge en un momento determinado al bailar en el escenario, debido a la inspiración (estética) que surge de forma espontánea e inconsciente.

**Jaleo:** En el argot flamenco se refiere a aquellas expresiones que se usan con la intención de animar y motivar la actuación artística de una persona.

**Kinestesia:** El término *kinestesia* no aparece en un diccionario castellano. Sí, en cambio, se halla *cinestesia*. La etimología de ambos vocablos, kinestesia y cinestesia, provienen de la lengua griega: *kínesis* (“movimiento”) y *áisthesis* (“sensación”). Es decir, conceptualiza la repercusión que tiene en nosotros el movimiento. Pero el vocablo kinestesia tiene una mayor profundidad, ya que no solo estudia el aspecto físico y el sensorial, sino también el emocional. Se trata, en definitiva, de aquellas sensaciones que distintos puntos corporales se encargan de transmitir continuamente a los centros nerviosos, sean provocadas por agentes internos o externos ([www.definicion.de](http://www.definicion.de)).

**Limpiar los pies o coreografía:** en el argot dancístico, se refiere al repaso de los pasos de un ejercicio o coreografía donde paulatinamente se repiten las veces que sea necesario hasta conseguir la calidad deseada del movimiento o sonido musical.

**Localismo:** Apego excesivo al lugar donde se ha nacido. Provoca rivalidades con las localidades cercanas.

**Mánager:** Representante de un artista o deportista, o de una entidad artística o deportiva (Diccionario de la Real Academia Española, 23ª ed.).

**Mito:** Relato sagrado que explica de forma imaginaria y no racional la realidad, como el mundo y sus gentes han llegado a su forma presente (Alejo Fernández, p. 370).

**Ole:** Exclamación de alabanza característica en el arte flamenco cuando un artista emociona a quien lo observa.

**Pellizco:** En el argot flamenco se entiende como la conmoción que producen determinados cantos o bailes en el ánimo de quienes los escuchan o

presencian (<http://www.flamencoexport.com/flamenco-wiki/diccionario-flamenco.html?filterby=p>).

**Personalidad artística:** Nos referimos al tipo de personalidad que se refleja en el estilo de baile del bailaor o bailaora, ya sea, a modo de ejemplo, fuerte o suave, técnico o expresivo, etc..

**Pisar el cante o la guitarra:** En el argot del BF se refiere al abuso del zapateado por parte del bailaor o bailaora durante la letra entonada por el cantaor o la falseta tocada por el guitarrista.

**Recogerse:** En el argot del BF se refiere a la forma de bailar flamenco mediante la inclinación del torso, ya sea adelante o hacia los lados. En este caso, el sentimiento se canaliza de fuera-adentro.

**Relativismo Cultural:** Doctrina antropológica que considera que todas las culturas tienen el mismo valor y deben ser entendidas en sus propios términos, en su contexto y no de acuerdo con conceptos y criterios importados de otra cultura, como ocurría por ejemplo con los viajeros que visitaron Andalucía en el siglo XIX.

**Remate:** Constituye una secuencia de zapateados que permiten dar finalización a la letra del cante donde el bailaor o bailaora intensifican en rapidez y fuerza los movimientos y efectúan un trabajo potente de pies.

**Rito:** Conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonia religiosa. Costumbre que siempre se repite de la misma manera, con el mismo ritual (Alejo Fernández, p. 370).

**Seguiriya:** Palo flamenco que en su origen surgió con la temática de la muerte como fuente de inspiración, como un cante de duelo (<http://www.flamencopolis.com>). Se caracteriza por ser un baile sobrio de gran profundidad emotiva.

**Señorío:** Gravedad y mesura en el porte o en las acciones (DRAE, 23ª edición). En el argot del BF se utiliza habitualmente al describir el estilo de baile de Sevilla como elegante, con dignidad, templado, con dominio y libertad.

**Silencio:** Parte de un baile, generalmente en las cantiñas, donde la guitarra realiza varias falsetas y el bailaor o bailaora puede templar su baile recreando con movimientos pausados.

**Soleá:** Palo flamenco considerado como centro neurálgico del arte jondo y caracterizado por sentimientos como la soledad, la culpa, el sufrimiento, el miedo, etc.

**Soniquete:** En el argot del BF se refiere a la musicalidad de los pasos, que se enfatiza y matiza en base a sonidos fuertes/débiles o rápido/lento.

**Técnica o técnico/a:** Cuando empleamos el sustantivo “técnica” o el calificativo “técnico/a” nos referimos en todo momento al sistema de ejecución del baile flamenco.

**Tener oído:** En el argot del sector de la música y de la danza, y en concreto en el BF, se dice que una persona “tiene oído” a la facultad y sensibilidad auditiva a la hora de, no solo captar o identificar sonidos y unidades rítmicas, sino a la capacidad de emitirlos a través del BF y a la habilidad de mantener una estructura métrica mental de manera que el bailar sepa coordinar el sonido musical con el movimiento corporal de forma intencionada o espontánea.

**Vuelta quebrada:** Tipo de giro usado en la modalidad de la escuela bolera, pero que también se ha adaptado a otras modalidades de danza española como el clásico español y el baile flamenco. Consiste en la torsión de la cintura desde el inicio del giro hasta su finalización.

**Vicio:** En el argot dancístico, se refiere a aquellos errores de colocación o expresión corporal del estudiante sin tener conciencia de ello, por lo que es muy difícil con el tiempo de “desaprender” y corregirlo.

**Zapateado:** Conjunto de pasos que siguen una secuencia rítmica pautada y generalmente simétrica entre ambos lados, derecho e izquierdo, que puede desarrollarse en diferentes momentos del baile, generalmente en la *escobilla*.

**Anexo 6. Ejemplos de cinco transcripciones de entrevistas analizadas (Formato CD)**

**Anexo 6.1. José Galván (en CD)**

**Anexo 6.2. Ana María Bueno (en CD)**

**Anexo 6.3. Andrés Marín (en CD)**

**Anexo 6.4. Juan Paredes (en CD)**

**Anexo 6.5. Alicia Márquez (en CD)**

**Anexo 7. Ejemplos de tres registros de audios de entrevistas (Formato CD)**

**Anexo 7.1. Matilde Coral (en CD)**

**Anexo 7.2. Manolo Marín (en CD)**

**Anexo 7.3. Farruquito (en CD)**



## Índice de tablas

Tabla 1. Tre generazioni di partecipanti allo studio .....	44
Tabla 2. Contextualización cronológica de las tres generaciones .....	226
Tabla 3. Proceso de investigación .....	253
Tabla 4. Criterio temporal de las tres generaciones .....	256
Tabla 5. Muestra seleccionada .....	257
Tabla 6. Instrumentos por cada generación .....	274
Tabla 7. Número de entrevistas por cada generación .....	276
Tabla 8. Número de grabaciones por cada generación .....	277
Tabla 9. Grabaciones de vídeo .....	278
Tabla 10. Dimensiones y categorías principales .....	279
Tabla 11. Escala de colores .....	283
Tabla 12. Descripción de las categorías de la Dimensión 1 .....	287
Tabla 13. Descripción de las subcategorías de la categoría 1 .....	289
Tabla 14. Descripción de las subcategorías de la categoría 2 .....	304
Tabla 15. Descripción de las subcategorías de la categoría 3 .....	316
Tabla 16. Descripción de las categorías de la Dimensión 2 .....	327
Tabla 17. Descripción de las subcategorías de la categoría 4 .....	328
Tabla 18. Etapas de la Formación Inicial de las tres generaciones .....	333
Tabla 19. Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G1 .....	333
Tabla 20. Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G2 .....	334
Tabla 21. Maestras y maestros de Sevilla mencionados por la G3 .....	335
Tabla 22. Descripción de las subcategorías de la categoría 5 .....	339
Tabla 23. Tipos de aprendizaje a través de la profesión .....	341
Tabla 24. Descripción de las subcategorías de la categoría 6 .....	348
Tabla 25. Descripción de las subcategorías de la categoría 7 .....	357
Tabla 26. Descripción de las subcategorías de la categoría 8 .....	375
Tabla 27. Modelo guiado de Rocío Coral .....	396
Tabla 28. Modelo de corrección de Paky del Río .....	401
Tabla 29. Descripción de las subcategorías de la categoría 9 .....	422
Tabla 30. Paradigmas del baile flamenco .....	442
Tabla 31. Evolución de conceptos del BF entre las tres generaciones .....	443



Tabla 32. Evolución de la formación inicial entre las generaciones .....	454
Tabla 33. Semejanzas y diferencias en el sistema de enseñanza recibido ....	456
Tabla 34. Comparación del sistema de enseñanza recibido e impartido (G2 y G3).....	462

## Índice de figuras

Figura 1. Fasi della ricerca (processo circolare).....	43
Figura 2. Proceso vivencial de las emociones en el baile flamenco.....	144
Figura 3. Fases de la investigación .....	254
Figura 4. Matilde Coral. ....	258
Figura 5. Manolo Marín.....	259
Figura 6. José Glaván.....	259
Figura 7. Cristina Hoyos. ....	260
Figura 8. Milagros Mengíbar.....	260
Figura 9. Loli Flores. ....	261
Figura 10. Pepa Montes. ....	261
Figura 11. Ana María Bueno.....	262
Figura 12. Carmen Ledesma. ....	262
Figura 13. Concha Vargas.....	263
Figura 14. Paky del Río. ....	263
Figura 15. Juan de los Reyes. ....	264
Figura 16. María Pagés. ....	264
Figura 17. Yolanda Heredia.....	265
Figura 18. Rocío Coral.....	265
Figura 19. Ángel Atienza. ....	266
Figura 20. Juana Amaya.....	266
Figura 21. Juan Polvillo. ....	267
Figura 22. Juan Paredes. ....	267
Figura 23. Isabel Bayón.....	268
Figura 24. Andrés Marín. ....	268
Figura 25. Manuel Betanzos.....	269
Figura 26. Francisco José Suárez, El Torombo. ....	269

Figura 27. Alicia Márquez.....	270
Figura 28. Rafaela Carrasco.....	270
Figura 29. Rafael Campallo.....	271
Figura 30. Adela Campallo.....	271
Figura 31. Pastora Galván.....	272
Figura 32. Juan Manuel Fernández, Farruquito.....	272
Figura 33. Nube de palabras más mencionadas.....	288
Figura 34. Consulta de frecuencia de palabras.....	288
Figura 35. Búsqueda de la palabra "Sevilla".....	317
Figura 36. Comparación del nodo Razones por las que baila.....	329
Figura 37. Comparación del nodo Maestro.....	331
Figura 38. Profesorado mencionado por los sujetos entrevistados.....	332
Figura 39. MP sobre Motivos por los que se dedica a la docencia.....	349
Figura 40. Tipos de contenido.....	363
Figura 41. Acompañamiento de músicos, Ángel Atienza.....	366
Figura 42. Contenido musical, José Galván.....	369
Figura 43. Principio de espontaneidad, Farruquito.....	380
Figura 44. Principio de empatía, Manuel Betanzos.....	380
Figura 45. Técnica visual, Adela Campallo.....	387
Figura 46. Técnica visual, Alicia Márquez.....	387
Figura 47. Corrección individualizada, Alicia Márquez.....	390
Figura 48. Técnica acústica, Farruquito.....	391
Figura 49. Técnica acústica, Juan de los Reyes.....	392
Figura 50. Técnica acústica, Adela Campallo.....	392
Figura 51. Técnica acústica, Adela Campallo.....	393
Figura 52. Modelo reproductivo, Juan de los Reyes.....	394
Figura 53. Estilo consultivo, Juan Paredes.....	399
Figura 54. Estilo cooperativo, Juan Paredes.....	399
Figura 55. Distribución de grupos, Ángel Atienza.....	406
Figura 56. Desplazamiento espacial del docente, Manuel Betanzos.....	407
Figura 57. MR sobre Valores educativos.....	413
Figura 58. Evaluación instantánea.....	419

Figura 59. Proceso de configuración del sistema de enseñanza .....	432
Figura 60. Proceso creativo integrado.....	433
Figura 61. Progresión cronológica de las fases.....	434
Figura 62. Conformación de un estilo de baile personal .....	435
Figura 63. Establecimiento de un método de enseñanza propio.....	438
Figura 64. Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza .....	439
Figura 65. Influencia de la personalidad.....	440
Figura 66. Ciclo de constitución del estilo de baile.....	441
Figura 67. Primacía de la personalidad.....	444
Figura 68. Aspectos negativos en el paradigma actual .....	445
Figura 69. Perspectiva cuantitativa.....	446
Figura 70. Perspectiva cualitativa.....	446
Figura 71. Perspectivas de las tres generaciones.....	447
Figura 72. Concepto de creatividad e innovación.....	449
Figura 73. Percepción social del cuerpo.....	451
Figura 74. Salud física .....	452
Figura 75. Incursión laboral .....	452
Figura 76. Variación del sistema de enseñanza.....	459

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Proporción de la muestra .....	255
Gráfico 2. Número de referencias de las categorías principales .....	328
Gráfico 3. Número de referencias por cada generación.....	336
Gráfico 4. Comparación de los motivos y el sexo de los participantes.....	351
Gráfico 5. Perfiles profesionales divididos por sexo .....	352

## Índice de recuadros

Recuadro 1. Síntesis explicativa de la Fase I.....	423
Recuadro 2. Síntesis explicativa de la Fase II.....	426
Recuadro 3. Síntesis explicativa de la Fase III.....	428

## Lista de abreviaturas

### Términos

BF: Baile Flamenco

G: Generación

MP: Mapa ramificado

### Participantes

AA: Ángel Atienza

AB: Ana María Bueno

AC: Adela Campallo

AM: Andrés Marín

AMA: Alicia Márquez

CH: Cristina Hoyos

CL: Carmen Ledesma

CV: Concha Vargas

ET: El Torombo

F: Farruquito

IB: Isabel Bayón

JA: Juana Amaya

JG: José Galván

JPA: Juan Paredes

JPO: Juan Polvillo

JR: Juan de los Reyes

LF: Loli Flores

LT: *La Toná*

MB: Manuel Betanzos

MCA: Marta carrasco

MC: Matilde Coral

MMA: Manolo Marín

MME: Milagros Mengíbar

MP: María Pagés

PG: Pastora Galván

PM: Pepa Montes

PR: Paky del Río

RC: Rafaela Carrasco

RCO: Rocío Coral

RCA: Rafael Campallo

YH: Yolanda Heredia